UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

KATIANE SILVA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIFESSPA: análises sobre indicadores de inclusão educacional

KATIANE SILVA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIFESSPA: análises sobre indicadores de inclusão educacional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

S237f Santos, Katiane Silva dos

A formação e atuação docente nos cursos de graduação da Unifesspa: análises sobre indicadores de inclusão educacional / Katiane Silva dos Santos. — 2022.

194 f.

Orientador (a): Lucélia Cardoso Cavalcante.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2022.

1. Professores - Formação. 2. Inclusão escolar. 3. Educação inclusiva. 4. Ensino superior. 5. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. I. Cavalcante, Lucélia Cardoso, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.:370.71

KATIANE SILVA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIFESSPA: análises sobre indicadores de inclusão educacional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Data de aprovação: Marabá (PA), 28 de junho de 2022.

Banca Examinadora
Prof. (Lucélia Cardoso Cavalcante) Orientadora
Prof. (Tiese Rodrigues Teixeira Júnior) Examinador Interno
Prof. (Ana Clédina Rodrigues Gomes) Examinadora Externa

Dedico este trabalho à minha mãe, Raimunda Silva e meu irmão Eduardo Silva, os quais estão comigo presenciando essa conquista.

Ao Domingos Ferreira dos Santos (in memorian) meu pai, que foi importante na minha vida.

AGRADECIMENTO

Por essa conquista em minha vida, em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me concedido essa oportunidade e por ter me dado forças para chegar até aqui.

À minha mãe e meus irmãos, que à sua maneira, contribuíram para que eu pudesse alcançar esse momento importante e necessário na minha vida.

Às colegas de turma/amigas que me acompanharam nessa jornada, em especial à Sabrina Santos; Alicia Karen; Claudinete de Souza; Lhais Shelly. Amigas de fato, que me acompanharam neste percurso, sempre me apoiaram e acreditaram na minha capacidade.

Aos sujeitos que participaram dessa pesquisa. Sou grata pela confiança que depositaram em meu estudo e pela disponibilidade com que se dispuseram a participar da pesquisa apresentada.

Ao corpo docente da Faculdade de Ciências da Educação FACED/UNIFESSPA, os quais convivi e que contribuíram para minha formação.

À equipe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica - NAIA/UNIFESSPA, os quais, estiveram me dando apoio/suporte/orientações para que eu pudesse permanecer, participar das atividades acadêmicas e concluir esse trajeto. Sou grata à Taís de Oliveira, Samuel de Almeida, Mayra Barbosa, e em especial à Lúcia Cristina Santos, a qual, dentre essas pessoas, tive mais proximidade em convivência, contando com sua importante contribuição em meu desenvolvimento acadêmico. Sou grata à Edilane Figueiredo, uma pessoa maravilhosa que esteve na equipe do NAIA, a quem expresso uma especial gratidão.

Aos bolsistas do NAIA que estiveram me auxiliando em atividades acadêmicas como apoiadores e que se tornaram amigos e sempre estiveram me motivando e torcendo por mim. Sou grata pelo apoio e amizade de Juliane Borges; Deidiane Lima; Samuel Raposo; Beatriz dos Santos; Angel Lorena e Emanuelly Rodrigues.

E claro que eu não vou deixar de agradecer a minha maravilhosa orientadora, Lucélia Cardoso Cavalcante, a pessoa que me ensinou a acreditar no meu potencial, desde o primeiro dia. me apoiou e me guiou nesse processo. Me ensinou o caminho da pesquisa com toda sua dedicação, paciência e doçura. Além de professora, orientadora, esteve sendo minha amiga, motivadora, sempre mostrando que devo subir degraus. Sou imensamente grata por todo carinho e ensinamento!

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram.

"Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas."

(FREIRE, 1992, p.56)

RESUMO

Na educação superior há uma demanda expressiva de estudantes com deficiência que em suas especificidades requerem atenção nas adequações que devem ser consideradas por professores e demais profissionais envolvidos e compromissados com o pleno desenvolvimento e formação destes nesse nível de ensino. O desenvolvimento desta pesquisa efetuou-se por meio de participações e articulações constituídas por uma rede de pesquisas internacionais sobre indicadores de inclusão e acessibilidade no ensino superior, que visam contribuir com análises sobre à implementação de políticas da área de educação especial e o processo de inclusão acadêmica de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O objetivo central do estudo consistiu em analisar como a formação e atuação do docente possibilita o desenvolvimento de práticas inclusivas e quais indicadores de inclusão se apresenta na perspectiva destes. Como referencial colaborativo significamos produções para essa discussão consideradas Indispensáveis para provocar e dissertar a temática abordada. (MENDONÇA, 2019; SILVA, 2021; GLAT; NOGUEIRA, 2003; BOHNERT, 2017; GLAT; PLETSCH, 2010) A escolha do lugar para o estudo, a fim de utilização como campo de pesquisa, escolheu-se como foco a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA, uma instituição pública de educação superior. Com base na sua abordagem e objetivos, apresenta-se essa construção, tendo em consideração uma pesquisa de natureza qualitativa, discorrendo sobre os níveis de base exploratória e descritiva. Com apoio aos procedimentos técnicos, esta foi uma pesquisa de levantamento, por fornecer uma descrição de atitudes e opiniões de uma amostra estudada. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram docentes que ministram disciplinas em cursos que possuem a presença de estudantes com deficiência na instituição pesquisada. Tendo em vista esse grupo como participantes do estudo, foi elaborado e aplicado um questionário que nos permitiu identificar o perfil dos participantes e apreender informações acerca da sua formação, atuação na docência e a perspectiva destes acerca da inclusão (participação e permanência) do aluno com deficiência no ensino superior. Concluímos que a disposição de cada um dos sujeitos, com investimento para a formação continuada, conta como suma importância para o processo de inclusão no espaço universitário.

Palavras-chave: Educação superior. Formação docente. Educação especial.

ABSTRACT

Higher education has an expressive demand for education with disabilities, which in their specificities must be demanded with attention to the adjustments that teaching can be made by teachers and professionals with a higher level and who are fully promoted to these development professionals. The education of this education and the development of indicators - education is through international research and education formed by a network of inclusion of accessibility and non-higher education, which aims to contribute to research on the implementation of policies in the area of special education and the process of inclusion of students with disabilities, autism spectrum disorder and high abilities/giftedness. The focus of the study was to study how the training and teaching performance of the development of practical objectives and enable the inclusion of studies presented in their perspective. As collaborating for this discussion we mean expendable productions and dissects to provoke thematic discussion. (MENDONÇA, 2019; SILVA, 2021; GLAT; NOGUEIRA, 2003; BOHNERT, 2017; GLAT; PLETSCH, 2010) The choice of place for the study, in order to use it as a research field, was chosen as the focus of the Federal University do Sul and Southeast of Pará/UNIFESSPA, a public institution of higher education. Based on its approach and objectives, this construction is presented, taking into account a qualitative research, discussing the levels of exploratory and descriptive basis. Supporting the procedures, this was a survey survey, as it provided a description of the attitudes and opinions of a technical sample. The participants of this research were professors who teach subjects in courses that have the presence of students with disabilities in the researched institution. With a view to this group of participants and applied to the profile of the study, which was prepared and understood the information of their training, such as the perspective of the inclusion group and the perseverance of acting with disabilities without higher education. We conclude that the provision of each one of the subjects, with investment for the continuation, counts as extremely important for the process of inclusion in the university space.

Keywords: Higher education. Teacher training. Special education.

LISTAS DE SIGLAS

CADD Coordenadoria de Acompanhamento Docente e Discente

CAES Centro de atendimento especializado da pessoa surda

CAP Centro de apoio pedagógico ao deficiente visual de marabá

CAPES Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

DIFDAD Divisão de Formação Docente e Apoio ao Discente

EJA Educação de Jovens e Adultos

IES Instituição de Ensino Superior

IFPA Instituto Federal do Pará

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NAIA Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica

PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROEG Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

SRMs Salas de Recursos Multifuncionais

UEPA Universidade Estatual do Pará

UFPA Universidade Federal do Pará

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem em relação a identidade de gênero declarada pelos
participantes104
Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes do estudo
Gráfico 3 - Tempo de magistério no ensino superior
Gráfico 4 - Tipo de graduação106
Gráfico 5 - Docentes que possuem ou não pós-graduação lato-sensu106
Gráfico 6 - Docentes com ou sem pós-graduação stricto-sensu106
Gráfico 7 - A abordagem da temática inclusão na formação inicial dos docentes107
Gráfico 8 - Participação dos docentes em processos de formação continuada com
temática educação especial108
Gráfico 9 - Atuação com alunos com deficiência antes da docência no ensino
superior
Gráfico 10 - Percepção dos docentes acerca de indicadores de acessibilidade na
instituição110
Gráfico 11 - Respostas dos docentes acerca de desafios enfrentados em sua
prática pedagógica110
Gráfico 12 - Percepção dos docentes acerca da existência de serviços de apoio na
instituição112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Discentes por Unidade/Campus	92
Tabela 2 - Contagem por deficiência - Unidade/Campus	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	28
2.1 O modelo da pós-graduação para a formação do docente universitário	29
2.2 Percepções teóricas acerca de conhecimentos pedagógicos como ênfase na formação do docente universitário	38
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES PA O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	RA 56
3.1 Indicadores de inclusão em práticas docentes: diálogos teóricos e práticos	57
3.2 Breve revisão de literatura: práticas inclusivas e a formação de professores o educação superior	da 62
3.3 Os pressupostos da educação especial inclusiva e a formação de professore da educação básica à educação superior	s: 73
4 METODOLOGIA	84
4.1 Fundamentos da pesquisa	84
4.2 Procedimentos e etapas da pesquisa	85
4.3 Participantes do estudo	86
4.4 Contexto da pesquisa	86
4.4.1 Local da pesquisa	89
4.5 O caso da UNIFESSPA: trajetória e contexto de práticas na perspectiva inclus	siva 90
4.6 Percurso da pesquisa	100
4.7 Procedimentos de tratamento e de análise dos dados	102
5 ANÁLISE DOS DADOS/RESULTADOS E DISCUSSÃO	104
5.1 A (in)formação dos docentes e o tema educação inclusiva	112
5.2 A atuação docente para práticas inclusivas	127
5.3 Indicadores de inclusão na perspectiva docente	138
6 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A — Solicitação de participação: e-mail enviado aos docentes	182
APÊNDICE B — Termo de consentimento livre e esclarecido	183
APÊNDICE C — Carta de solicitação de dados: Para o(a): responsável pelo Núcleo Acessibilidade e Inclusão Acadêmica	de 186
APÊNDICE D — Instrumento da pesquisa: questionário de perfil e atuação docente	188

APRESENTAÇÃO

Iniciei frequência na escola aos 6 anos de idade, porém, meu histórico escolar apresenta ingresso aos dez anos. Isso, por algum momento, ter existido descredibilidade dos educadores, diante a capacidade de uma pessoa com deficiência em se desenvolver no aprendizado. Com isso, sempre fui a criança e aluna de mais idade nas turmas, durante meu percurso escolar.

Percorri o ensino básico todo em escola pública. Depois de terminar o ensino médio (em 2012) tentei vestibular na UFPA e até matrícula em faculdade particular, mas sem sucesso. Fiquei um bom tempo sem estudar, então, em 2016 resolvi fazer minha inscrição para o ENEM novamente. Como opções disponibilizadas pelo SISU, fiz inscrição em pedagogia e psicologia. Então, com a escolha definida, e como primeira opção, fiquei na lista de espera para ingresso no curso de pedagogia. Passados alguns dias, acessando meu e-mail pra ver algo, me deparei com um e-mail de chamada a preencher uma ficha, já com boas vindas de aprovação e chamada de habilitação. Diante a emoção, eu fiz todo o processo eletrônico solicitado por e-mail, e conseguinte, o processo de habilitação.

Dia 13 de junho de 2017 fiz minha matrícula na graduação em pedagogia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Ao efetuar a matrícula, fui encaminhada a procurar o núcleo de acessibilidade, o qual, na universidade é onde se encontra a equipe que dá toda a assistência e apoio aos alunos com deficiência que ingressam. No final do ano de 2017, surgiu uma seleção com oportunidade para bolsista PIBEX, com linha de estudo na área da educação especial, vaga essa a qual tive interesse, mas o dia e horário do processo de seleção coincidiu com um outro compromisso, o qual fez passar essa oportunidade.

Em 2019 fui selecionada como bolsista apoiadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA, naquele período sob coordenação da Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante, e em oportunidade tive uma melhor aproximação com a educação especial, não por ser pessoa com deficiência, mas, por naquele momento passar a conhecer e participar de atividades que requerem dedicação e interesse.

Minha contribuição nas atividades foi colaborar na acessibilização de materiais para os alunos com deficiência visual. Sim, eu sendo pessoa com deficiência visual contribuía para adaptar materiais para os demais alunos da universidade, que também são pessoas com deficiência visual. Confesso que no primeiro dia eu não sabia como

poderia fazer isso, mas a vivência me ensinou o quanto eu posso, então, com minhas adaptações necessárias eu colaborava na atividade e aprofundei mais meu conhecimento nessa experiência e no interesse de saber mais.

Em 2020, fui novamente bolsista apoiadora e também, como pessoa com baixa visão, colaborava com a consultoria necessária ao material demandado à equipe. No mês de fevereiro de 2021, fui selecionada como bolsista no programa de ensino (monitoria) organizado e ofertado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG/UNIFESSPA, e estive como monitora em 3 disciplinas do curso de pedagogia, cuja uma dessas correspondia a disciplina *Fundamentos da educação especial* existente na grade curricular do curso de pedagogia, as quais somente no mês de fevereiro de 2021 fiquei como bolsista remunerada e no restante do período (de março à dezembro de 2021) estive como monitora voluntária sob coordenação da Profa. Ma. Silvana de Sousa Lourinho. Isso pelo fato de no mesmo período, surgir a oportunidade de seleção para bolsista de iniciação científica, um mês depois de ser selecionada na monitoria, então, depois de selecionada para bolsa PIBIC, optei por ficar na monitoria como voluntária e passei a ser bolsista PIBIC/PNAES em março a dezembro de 2021.

Atuar como monitora, me possibilitou encontrar um potencial particular, diante as contribuições e atividades acadêmicas, e face essa minha inserção nas ações didático-pedagógica. E como auxiliar das docentes, tive a oportunidade de conhecer em experiência, as demandas existentes, tanto para docente quanto discente, em âmbito acadêmico. Como fruto dessa atuação, essa experiência originou a produção de um capítulo de livro intitulado: "Experiências entrecruzadas de disciplinas trabalhadas no curso de pedagogia: tecendo fios interdisciplinares na ação do NEPHIEII e da brinquedoteca" que foi escrito juntamente com a docente coordenadora.

Em compreensão e percepção, a minha atuação como monitora foi satisfatória, na oportunidade de poder contribuir tanto com o docente quanto com os discentes e com o próprio espaço acadêmico, no que corresponde ao ensino e aprendizagem através de um plano institucional que carregam uma cooperação face às atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito universitário. E implantando ações que cooperam com o discente, a monitoria me ofertou uma formação em conjunto de competências e qualidades, diante a prática do discente, em meio às atividades acadêmicas da docência e estando em colaboração com o espaço universitário.

Meu interesse pela área de Educação Especial surgiu das oportunidades que vivenciei na universidade em atividades de estudos como bolsista apoiadora, na monitoria e como bolsista PIBIC/PNAES. Como bolsista PIBIC/PNAES, no projeto de pesquisa intitulado: "Alunos Com deficiência na UNIFESSPA: indicadores de acessibilidade e inclusão na efetivação de políticas de ações afirmativas", em uma oportunidade de participação com pesquisadores nacionais e internacionais, foi reforçado meu interesse em um recorte para meu trabalho de conclusão de curso, tendo por título: "A formação e atuação docente nos cursos de graduação da UNIFESSPA: análises sobre indicadores de inclusão".

O projeto de pesquisa no qual executei atividades como bolsista, sob coordenação da profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante, com aplicação e desenvolvimento na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, teve conclusão em dezembro de 2021. Da experiência nessa atividade de pesquisa, além do tema para meu trabalho de conclusão de curso, tivemos produções de dois artigos intitulados: "Perspectivas para participação e permanência de alunos com deficiência no ensino superior: revisão de literatura" e "Estudos sobre o acesso, permanência e aprendizagem de alunos com deficiência na educação superior".

É nesse ponto, diante da oportunidade da iniciação científica, que hoje me encontro com uma pesquisa que contém um assunto inesgotável, que se transforma ao longo da história, do tempo e do espaço, esperando por contribuições para seu prosseguimento.

1 INTRODUÇÃO

O estudo desenvolvido foi elaborado, articulando-se com uma rede de pesquisas internacionais mais amplas acerca da inclusão e acessibilidade na educação superior, visando contribuir com análises sobre à implementação de políticas da área de educação especial e o processo de inclusão acadêmica de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nesse nível de ensino. Na busca e contemplação de estudos disponibilizados, se tem apontado que ainda há um estranhamento significativo no desenvolvimento e aprendizagem do alunado, conceito que conversaremos face uma perspectiva adequada em compromisso do conhecimento com a educação.

Acerca da necessidade na discussão, ao se tratar dos alunos alvo da educação especial, temos em foco, preocupar-se com a necessidade de preparação e uma disponibilidade das instituições para uma boa interação de mediação no ensino. Em todas as etapas de escolarização de cada um dos sujeitos envolvidos, para intervenção na educação, exige-se estratégias como planos que possam ser trabalhados na possibilidade de serem estas favoráveis ao lidar com barreiras existentes na participação desses alunos, quando apoiando-se em resultados de análises já concluídas.

O tema aqui exposto e colocado em desenvolvimento, dirigiu-se em conversar acerca de uma realidade com desafios, contribuindo para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva em todo o ensino, inclusive no ensino superior. Embora haja alguns autores procurando trazer referências (SANTOS, 2003; GOMEZ; FERNANDES, 2018; PLETSCH; LEITE 2017; LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018; MARIÑA; CARBALLO 2018; MENDONÇA 2019) ainda é uma temática cercada por indagações, no que diz respeito a efetividade do processo de inclusão nesse nível de ensino, e no que se pretende apontar os avanços e as fragilidades do processo de educação inclusiva, favorecendo as reflexões e contribuindo para novas perspectivas da inclusão.

A atuação com a diversidade de perfis de estudantes no contexto universitário, tem desafiado o corpo docente repensar suas práticas na direção dos princípios inclusivos, que requer conhecimentos específicos que lhe deem bases teóricas e práticas advindas da área da educação especial. Em observação a práticas

pedagógicas em atuação docente, quando tratando-se de questões da efetividade do direito à educação, participação da pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação com aprendizagem qualificada. Para tanto, torna-se necessário refletir em torno do que venha a ser inclusão educacional e sobre a importância do seu papel como docente para que alunos com ou sem deficiência vivenciem condições que possibilitem oportunidades e condições em igualdade de participação.

Todos os fatores que provocam a exclusão no processo educacional, precisam ser identificados para que as práticas educativas sejam repensadas, a partir da reflexão da práxis do professor que precisa de fundamentação pedagógica e de conhecimentos transversais da área de educação especial para a garantia da acessibilidade.

A atuação como docente universitário, requer uma formação pedagógica e especialidade de conteúdo de sua área de formação, para que tenha uma qualidade efetiva na formação acadêmico-científica e que seja acessível e inclusiva, contribuindo assim como indicador de inclusão educacional. Para compreendermos os indicadores de inclusão na área da educação, é necessário resgatar a perspectiva de diferentes atores que atuam no contexto educacional, com foco na didática, metodologias, participação e permanência do aluno, serviços de apoio e formação docente, quer na educação básica quanto na educação superior. O estudo aqui descrito, visa resgatar a perspectiva de professores universitários, sobre sua atuação com alunos com deficiência em cursos de graduação na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA, refletindo sobre alguns aspectos de sua formação para atuação docente de forma inclusiva.

Questiona-se: A formação docente do professor da UNIFESSPA contempla conhecimentos teórico-práticos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas com alunos com deficiência em cursos de graduação? A atuação desses docentes apresenta indicadores de inclusão educacional? Com vistas a debater e sistematizar proposições na direção da implementação de um ensino eficaz, com aprendizagem efetiva por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

O tipo de atuação demandada aos professores da educação superior, aponta exigências sobre o tipo de formação que necessitam e que devem receber, em sentido que possam impulsionar seus saberes provenientes das teorias educacionais e assim

expressam suas leituras de mundo e de suas práticas de forma contextualizada, que determinam a realidade em que atuam como profissionais da educação.

Considerando a singularidade do tornar-se professor universitário, de universidades públicas federais como a UNIFESSPA, os professores precisam passar por um processo seletivo, com regramentos específicos aplicáveis a todas as áreas de concurso e de formação dos cursos que a universidade oferta. Não há uma exigência na formação pedagógica, logo, o professor universitário pode ou não ter contato com conhecimentos ou conteúdos relacionados a deficiência, acessibilidade e princípios inclusivos. Assim, depreende—se que o sentimento de despreparo que marca os discursos de professores na educação básica é reiterado no contexto universitário. Os estudos nacionais e internacionais têm evidenciado essa realidade.

Vários estudos (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; BOHNERT, 2017; CARVALHO *ET AL*, 2008; FONSECA, 2017; MARTINS, 2019) tem pontuado, a existência de lacunas na formação pedagógica de professores universitários, tal como uma problemática nacional, especialmente, aos que não possuem licenciatura como formação inicial.

A atuação docente na educação superior não condiz com nossas necessidades. Os professores não atendem suficientemente essa parcela destituída de olhares civilizados, de uma sociedade que escolhe por padrões em seus indivíduos. A atuação no contexto universitário com a diversidade em perfis de estudantes, tem desafiado o corpo docente a repensar suas práticas na direção dos princípios inclusivos, e requer conhecimentos específicos que lhes deem bases teóricas e práticas advindas da área da educação especial (AQUILAR; RAULI, 2020; DINIZ; SILVA, 2021; FARIA, 2012; RODRIGUES *ET AL*, 2007).

Esta é uma pesquisa que se propôs a analisar como a formação e atuação do docente possibilita o desenvolvimento de práticas inclusivas e quais indicadores de inclusão se apresenta na perspectiva desses docentes para a participação e permanência dos estudantes com deficiência na UNIFESSPA. Considerando que a formação docente, precisa observar temáticas envolvendo os direitos de estudantes público alvo da educação especial, o estudo possuiu tais metas pretendidas.

No que se refere ao Brasil, as políticas têm buscado estratégias em promover a educação para todos, com atuação em vista à essa parcela da população tida como público alvo da educação especial, através de um significativo número considerado e observado nas estatísticas que envolvem entender a abrangência de uma educação

expandida, envolvendo todos os tipos de níveis e etapas das modalidades de ensino. Presenças essas que têm sido referência para o planejamento nessa perspectiva em que partimos da compreensão de inclusão. Os segmentos reais, sempre impuseram à pessoa com deficiência, uma incapacidade, uma incompetência para exercer qualquer tipo de relação social e educacional. A cultura sempre foi negada ao longo de um caminho, pois no entendimento, essa "diferença" estaria associada à incapacidade. Esta falta de conhecimento das características da pessoa com deficiência e as inadequações das instituições de educação, acaba por se refletir em situações, muitas vezes, que ocasionam o não acesso e a não permanência na educação superior.

Vive-se na sensação de que os processos promovidos pela educação têm se mostrado desatualizados, ineficientes para as expectativas desses sujeitos e desconectados com as demandas atuais (SANTOS; MOREIRA, 2021).

Das propostas legais, do que é determinado em documentos que colaboram com a política educacional de ensino, é solicitado que se reflita medidas apropriadas para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino, ressaltando que a capacitação inclui, juntamente com a conscientização acerca da deficiência, a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação alternativa, técnicas e materiais pedagógicos, como apoios em direção às pessoas com deficiência (BATALHA, 2009).

Quando temos em discussão percepções acerca dos direitos humanos ajustados na verificação de produzir pela melhoria em qualidade da educação, isso é referir-se à exibição de uma linha de continuidade que parte a agir de forma a atender uma solicitação necessária em todos os níveis de ensino, com o objetivo de alcançar metas e resultados que possa estar atendendo as expectativas do aluno. Este se torna um significativo inicial para contribuir no processo da inclusão educacional, trabalhado com atenção à uma preocupação, de que os profissionais do ensino possam considerar em elevar o índice de metodologia diferente, compreendido como um processo em pautar as práticas docente na reflexão e conhecimento da realidade na docência, para que dê consistência ao desejo e expectativa de construir uma sociedade mais justa, perante variadas perspectivas teórico-metodológicas (MELO; MARTINS, 2016).

É essencial buscar entender se os professores refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial, indicando a

existência de inclusão, no ensino superior e no entendimento do profissional que busca ser diante suas práticas de ensino.

No contexto da educação, falar de inclusão é um tema atual e que tem provocado algumas exigências e conseguimentos para as pessoas com deficiência chegarem ao ensino superior com menos aperto, contrariedades, aborrecimentos e oposições. E logo as estratégias entre as determinações das políticas utilizadas para efetivar a inclusão educacional ainda aparecem insuficientes para contemplar plenamente as necessidades destes como alunos (ARAÚJO, 2021).

As exigências para alterações na prática e aplicação do conhecimento na sala de aula vai sendo vista como dificuldade por uma parcela dos educadores e não é buscado um acréscimo de formação na sua ampla capacidade, e isso ocasiona uma participação limitada para os estudantes com deficiência (BRUNELLI, 2015; BARBOSA; COLUMBU, 2020; Furlan *et al*, 2020).

Explorar essa concepção, provoca reflexões para que os professores busquem capacitação e aperfeiçoamento como formação continuada, que oriente sua prática ao receber alunos com deficiência, oferte um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada aluno, da educação infantil à educação superior.

Uma vez que cabe a eles (todos os educadores) construírem novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino aprendizagem. Os professores precisam pensar na educação como um todo, e cabe a eles promover situações pedagógicas em que os alunos com deficiência possam ir adiante e avance em seu potencial (MARTINS, 2016; SANTANA, 2019).

É um desafio que suscita reflexões de como ensinar bem, com proposta dialogada, na qual o docente aprenda no processo da prática, na interação com os estudantes que funcionará também como espaço de formação e ampliação de conhecimento. Quando o docente se permite aprender, enfrentando os desafios da prática, encontrando nos conhecimentos teórico-práticos soluções para o ensino inclusivo, ele vivencia oportunidades de conhecimento envolvendo a educação especial, propiciando melhorias para a educação e efetividade dos princípios inclusivos. Para a pessoa com deficiência, o ambiente educacional se apresenta como espaço que deve oportunizar a conquista de sua independência e autonomia, a despeito das dificuldades impostas que tornam desiguais as condições para os alunos com deficiência se desenvolverem plenamente.

Compor discussões a respeito do tema educação inclusiva, tendo como referência os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e superdotação na educação superior, é temática que tem sido bastante estudada (PICCOLO, 2012; ORLANDO; CAIADO, 2014; BERRIBILLE; CAIADO, 2011). Especialmente, abordando percepções sobre deficiência, trajetória de acadêmicos e as políticas institucionais e práticas docentes. Neste estudo, nosso foco central é o professor universitário, sua formação, sua atuação docente em turmas que possuem alunos público-alvo da educação especial.

Há inúmeros desafios no processo de inclusão na educação superior, questiona-se como um professor avançaria, em determinadas situações de ensino, refletindo sobre sua atuação/prática pedagógica em um cenário de desafios na efetivação dos princípios inclusivos? A pesquisa aqui descrita, oportunizou esse processo de reflexão com professores de cursos de graduação da UNIFESSPA. Com as questões provocativas foi possível trazer à baila uma caracterização de práticas na formação acadêmica na UNIFESSPA.

A formação do aluno com deficiência no âmbito universitário e os princípios da educação inclusiva, exigem um ensino com adaptações metodológicas adequadas, requerendo do professor conhecimentos de uma área transversal que é a educação especial, o que direciona nosso olhar para a necessidade de promoção de espaços de formação continuada de docentes universitários.

Santana (2019) e Brunelli (2015) sublinham que há pouca atenção dada às discussões relativas à formação continuada do docente universitário para o exercício de ensinar frente às especificidades que solicitam modificações na sua prática. Se observa em demais estudos já apresentados a ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior e a necessidade institucional de se atentar para a formação continuada do corpo docente.

A formação inicial e continuada do professor acadêmico precisa estabelecer um diálogo entre diversos saberes e campos do conhecimento, em sentido de desempenhar o papel social que lhe foi designado (SANTOS, 2014; CANDIDO, 2016; BEZERRA; MAGALHÃES, 2020; ALVARENGA, 2016; VITALIANO, 2007; SAMPAIO; CAPUZZO; FRUTUOSO, 2020; SILVA; SCHNEIDER, 2021). Portanto, existe uma importância na formação pedagógica docente, que propicie seu desenvolvimento profissional que impacte diretamente na melhor qualidade de seu trabalho pedagógico na universidade.

A temática da formação de professores tem se ampliado em diálogos e reflexões produzidas em pesquisas (PRATES; MANZINI, 2020; SANTOS, 2009; SOUSA, 2013; FORTES, 2005) que direciona os olhares em torno da necessidade de instituir espaços de formação continuada para docentes que atuam na educação superior, considerando as implicações da perspectiva inclusiva nesse nível de ensino.

Com análises sobre a formação e atuação docente frente aos desafios da inclusão na educação superior, é possível pensar estratégias formativas aos docentes, organizadas em torno de reflexões e de estudos sobre o trabalho formativo-educativo em âmbito universitário, assim como sobre o papel da universidade no contexto da sociedade ajustado ao ensino que demanda avanços no processo de inclusão/participação dos estudantes com deficiência.

Partindo deste pressuposto, ao abordarmos as problemáticas enfrentadas no processo educacional, não se deve à deficiência, mas à falta de acessibilidade, à capacidade de entender e responder às necessidades específicas de todo alunado, utilizando estratégias e meios adequados contemplando qualidade da formação, identificando e suprimindo as barreiras para aprendizagem expressa nas relações e interações entre professores e alunos. Isso é indispensável e urgente, visto que existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de seu modo de atuar na presença de uma multiplicidade de formas diversas de ser no mundo. É preciso que professores mudem a visão incapacitante em relação às pessoas com deficiência, para uma visão construída e traçada nas possibilidades de haver modificações nas práticas, considerando a docência e todo o espaço acadêmico.

Tratando do tema a partir da atuação docente e do atendimento educacional, nas possibilidades e nas potencialidades das práticas para inclusão do estudante com deficiência, a busca em compreender as especificidades destes, de maneira a subsidiar a prática do professor, conduz uma qualidade na oferta e reafirmação do direito de todos ao acesso, à permanência e à conclusão do processo de escolarização, atuando na possibilidade de reduzir as implicações das desigualdades e exclusão na participação e conclusão desses estudantes que também acessam as universidades.

No pensar e sugerir caminhos discutindo as possibilidades de organização das instituições de ensino, em sentido de torná-las inclusivas e aptas às experiências educacionais com alunos e suas diferenças cognitivas, sensoriais e físicas em seu processo de aprendizagem, é relevante ter em vista o que pode encaminhar-se como

contribuição na identificação das necessidades de aprendizagem destes, no cotidiano. Tanto à docência quanto os demais como parte no convívio acadêmico necessitam estar empenhados com finalidade de a instituição elaborar e reelaborar planos, face às perspectivas de refletir sobre as relações, sobre uma concepção de desempenho em participação e conclusão da formação desses alunos.

As presenças das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação na educação superior, coloca perante algumas questões, a importância da universidade em seu funcionamento, principalmente quando organiza a sua atuação considerando as práticas pedagógicas (TRIÑANES, 2021).

Em produções que passam a espelhar o contexto universitário, observa-se a importância de preparar uma formação continuada dos docentes, tendo uma centralidade à esta função da universidade de garantir o desenvolvimento contínuo e objetividade de afirmar o dever com a produção e com sistematização de novos conhecimentos (ALVES, 2015).

Conceituando o ensino em abordagem, se provoca um olhar para a maioria dos docentes que não leva em conta a existência de necessidades específicas de alguns alunos, ou não sabem como proceder, mesmo reconhecendo essas limitações. É notório que alguns professores desejam que seus alunos aprendam da melhor maneira possível, e que muitas vezes, vivenciam dificuldades no exercício docente mais inclusivo.

É evidente que de princípio não se pode apontar soluções que funcionem para todos os sujeitos, pois isso tem uma dependência nas circunstâncias e singularidades de cada um. Afinal, conhecemos que nem todos aprendem do mesmo modo, e quando é referido o aluno com deficiência, isso se mostra um "aperto" a um professor que declara não saber como fazer. A desigualdade e a vacuidade existente entre o que é ministrado e o cenário encontrado nas salas de aula, atinge diretamente os alunos com deficiência, dado esse "desconhecimento" dos professores quanto ao modo como lidar com eles, e sobre qual se obter a melhor maneira de ensiná-los.

Ter a educação especial como área do conhecimento e área de aplicação para o apoio ao docente, é uma introdução importantíssima para que seja transformada a prática e também um compromisso da Universidade. Desenvolver o que planeja para o seu trabalho pedagógico para que o aluno participe efetivamente das aulas com adequações no currículo, Apesar dos avanços da legislação, percebe-se ainda

lacunas e a necessidade de reelaboração das práticas pedagógicas, para que os estudantes possam expressar aquilo que aprendem usufruindo dos mesmos direitos dos demais, direito a uma participação efetiva demandada das adequações. (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014; NASCIMENTO, 2011). Atrever a explanar tal contexto, a ponto que se possa apresentar diferentes formas de implicação do conhecimento, é transmitir uma concepção nas possibilidades de haver fomento do aprender com perspectiva diversa para a formação.

Tudo faz parte de um processo instrutivo, em que se busca estratégias diferenciadas para uma experiência de modelo formativo, que não é algo impraticável, mas demanda uma compreensão que possa estar se construindo conforme várias possibilidades, com a importância de trabalhar para todos e procurar apoio em pensar junto, na questão de aprofundar na formação efetiva do docente, para fazer sentido sua viabilidade e levando em conta os objetivos para ser atingidos no ensino e aprendizado do educando (CASTANHO; FREITAS, 2006; SOUZA; SILVA; FALCÃO, 2021).

Partindo de uma necessidade em pesquisas sobre a inclusão de alunos com deficiências na educação superior, abordagens teóricas em discussão que pesquisadores dão enfoque, inferem que seja pensado processos para se trazer mais possibilidades de pretender práticas inclusivas por meios de ações formativas e permanente (FÉLIX, 2014; FERNANDES; SANTOS; OLIVEIRA, 2021; OLIVEIRA; OLIVEIRA; FALCÃO, 2021). Vimos que os estudos têm enfatizado o acesso, por vezes a permanência, mas se mostram exíguos os estudos que abranjam as práticas dos docentes, examinadas e refletidas pelos próprios no sentido de identificarem suas demandas por formação continuada e a necessidade de redimensioná-las na direção dos princípios inclusivos.

O que se destaca ser considerado em alguns estudos (ROSSI, 2020) é a formação de docentes em uma perspectiva permanente, por meio de uma maior articulação no reconhecimento do direito da trajetória realizada pelo formador. Movendo um prisma no que se refere a identidade das pessoas com deficiência, suas peculiaridades e seus direitos necessitam deslocar nas várias perspectivas e percepções, no sentido de propiciar uma organização solicitada que atenda às necessidades educacionais e ações que respondam, sobretudo, ao auxílio e a demanda de um acompanhamento requerido. Para mais, são pretendidas discussões que alimente as ações em políticas, diante suas características de impactos às

práticas educativas, pois estas se apresentam bem restrita à formação de professores universitários tanto em sua formação quanto em objetivo baseado a troca de experiência que possa estar permitindo aos docentes ampliarem as possibilidades de cooperação e atividades, articuladas em estudo de questões referentes (ABREU, 2013; MOREIRA, 2015).

Entre percepções como pontos de vista para uma demanda de enfrentamento e considerando o percurso de formação do professorado concernente aos desafios da equidade escolar, o preparo implica em elementos que se constroem a partir de estratégias e experiências da formação constante de docentes. Portanto, no que é encontrado como lacuna na educação, é solicitado um espaço para configurações, que se planejadas de forma continuada, demanda implementações para oferecer auxílio no que vivenciam os professores no cotidiano (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020). Desenvolver procedimentos que forneçam resultados válidos para os alunos com deficiência, na atualidade, representa o desafio ao docente, no que é considerado que o professor não se encontra estrangeiro e alguns demonstram cuidados quando é referido às especificidades desses alunos. Com isso, há necessidade de se aproximar atenção para a importância de possuírem mais conhecimentos sobre as necessidades educacionais desses alunos (CAPUZZO; FRUTUOSO, 2020; MODICA; PORTELA; RIBEIRO, 2020).

Atuar na educação superior suscita condições de nos depararmos com questões que dizem respeito à produção do conhecimento, de forma que assegurem o acesso e a permanência que a inclusão requer, face uma reflexão sobre a responsabilidade e o papel docente e da instituição formadora.

As demandas decorrentes dos desafios para a inclusão educacional, podem ser sistematizadas como: compreender as práticas docentes, embasando-se pelos alunos com deficiência em suas especificidades como pontos essenciais? Apesar de uma quantidade significativa de estudos que enfatizam a formação e atuação docente para o ensino básico, pouco se estuda práticas inclusivas na educação superior com ênfase na docência, desse modo, é solicitado a se constituir uma atenção e observações com o docente universitário como enfoque em pesquisas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento inclusivo também na educação de nível superior.

Discutimos a problemática conduzida por observações a partir da prática e da experiência, no saber que ainda há equívocos graves em relação a organização da ação educativa que visa a inclusão do aluno com deficiência e que, buscando

alternativas formativas, podem modificar e potencializar uma prática Educativa, especialmente no que se refere a complementação no currículo de ensino.

A pesquisa buscou discutir diferentes questões, que se encontram em pauta e que provocam importantes reflexões para que possamos analisar a concepção de inclusão educacional para o docente, com o intuito de que possamos tentar compreender o seu cenário de atuação, quando aprofundado em pontos que ainda são debatidos minimamente por outras pesquisas.

As pessoas com deficiência estão na Universidade ainda em pouquíssima quantidade, mas são aquelas que ainda conseguiram alcançar uma das poucas mudanças pela sua trajetória. Contudo, existe uma outra quantidade que não conseguiu ou não consegue ainda ter esse alcance, e para que todos possam ter as mesmas oportunidades, existe uma certa dificuldade com a presença de restrições educacionais encontradas pela pessoa com deficiência (BOAVENTURA, 2020; BATISTA; SILVA, 2018).

O que existe em toda e qualquer instituição de ensino, é uma dificuldade de ordem prática, no conhecimento de algo que possui uma real importância para o qual devemos encontrar e/ou apontar uma alternativa de provocar mudanças. Em torno do que se vem abordando em estudos e teorias de autores importantes, que colocam essa temática diante do contexto de aprendizagem e ensino, participantes em geral da comunidade acadêmica são os responsáveis pelo progresso ou retrocesso de atuação, em uma busca precisa de uma efetiva inclusão dos estudantes com deficiência (TAKEMOTO, 2007; ARRUDA; CASTRO; BARRETTO, 2020; CASTRO; PIECZKOWSK, 2019; ABREU, 2013).

As características históricas sobre a trajetória educacional da pessoa com deficiência, são repletas de exigências por modificações e melhorias, enfatizando sempre a ação de uma coletividade institucional, principalmente do educador, como responsável por necessitar agrupar pontos que lhe proporcione uma visão, em saber oferecer, abordar as dúvidas que às vezes trazem incredibilidade sobre o que se encontra na experiência da docência. Diante ao fato de a educação estar com visíveis ausências formativas, o cenário requer disposição, dedicação e posição do docente em reconhecer as singularidades dos alunos público alvo da educação especial e suas trajetórias de aprendizagens. Por meio de sondagens e argumentos de estudos consideráveis, utilizado como fonte de pesquisa, e que tratam do tema a partir de uma realidade encontrada em diversas instituições de ensino superior, manifesta-se um

incômodo que leva a perguntar frequentemente: quais seriam as competências necessárias ao docente para sua atuação na educação inclusiva com pessoa com deficiência? Foi visto em propósito de educação inclusiva, a formação continuada de professores que vai se mantendo, ora em evidência, e por vezes, ocultada dos discursos oficiais ramificados nos textos legais.

As inferências acerca das experiências vivenciadas na escolarização desses indivíduos resultam na necessidade de aprofundamentos contínuos em questões pertinentes ao acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. Com seu embasamento direcionado à docência, isso se constitui como temática do estudo que apresentamos.

Este estudo, organiza-se em seis capítulos. Iniciamos o primeiro capítulo com o texto introdutório, o qual descrevemos o delineamento do estudo, com as justificativas para com o tema e desenvolvimento, o que motivou a elaboração da pesquisa, aos objetivos e pressupostos decorrentes.

No capítulo seguinte encontra-se a fundamentação teórica referente às características da formação do docente, perpassando pelos modelos curriculares existentes nos programas de pós-graduação e o que embasa a sua formação e profissão para contribuir com a atuação na docência.

O capítulo três reporta-se à educação inclusiva e à complexidade da docência frente às necessidades de reflexão para provocações à uma prática evolutiva, com sentido que a efetiva participação do aluno com deficiência nas instituições de educação superior seja eficiente e legitimada diante dos atendimentos nas demandas das adequações. Neste mesmo capítulo demos importância em apresentar vivências já observadas por estudos que possuem outras instituições como foco de pesquisas, as quais apresentam o cenário do ensino superior e seus diversos contextos como realidade individual. Contribuindo a esse diálogo, ainda neste capítulo fizemos menção acerca dos pressupostos da Educação Especial com uma Perspectiva inclusiva, diante colaborações e ausências apontadas com finalidade ao ensino, o docente e sua formação na atuação com estudante com deficiência. Considerando o trajeto institucional com foco na promoção de políticas, cultura e práticas inclusivas, foi pertinente apresentar neste mesmo capítulo o contexto da universidade federal do Sul e sudeste do Pará, sendo esta o lócus deste estudo.

No quarto capítulo, apresentamos os caminhos traçados diante o desenvolvimento da pesquisa, através da especificação da metodologia utilizada para

que os objetivos do estudo fossem atingidos. Dessa forma, foram detalhadas as etapas da sua realização, técnicas, caracterização dos participantes e instrumento utilizado para efeito da obtenção e análise dos dados.

No quinto capítulo, apresentam-se as análises dos resultados do estudo desenvolvido, abrangendo dados acerca do perfil dos respondentes que acessaram o questionário e fazendo uso do que foi expresso/descrito, considerando os subtópicos estabelecidos a partir das categorias definidas perante o material coletado.

Finalizando com o sexto capítulo, apresentamos as considerações finais, compondo reflexões a partir dos resultados obtidos e das bases teóricas que nutriram o objeto da pesquisa, apontando inquietações para estudos futuros a respeito da Inclusão na educação Superior, da permanência do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação e formação continuada do docente universitário diante práticas inclusivas com esses alunos nas instituições.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Para abordarmos aqui a formação do professor universitário, contemplamos Investigações trazidas por estudos que elucidam compreensões a respeito do preparo didático-pedagógico do profissional do ensino de nível superior. Pesquisas as quais alguns autores deixam em evidência, as discrepâncias de processos que traz uma diversidade na identidade do profissional formado para a docência nas instituições de ensino superior. (RAMALHO; ANDRADE, 2016; PEREIRA; ANJOS, 2014)

Enfatiza-se questões que passam a ser uma relação e provocam compreensões de qual é o papel da universidade a respeito do entendimento de atuação no ensino, pesquisa e extensão, sendo importante considerar uma estrutura de oportunidade de formação, na qual exista orientações ao se referir a dimensão do ensino, da prática e didática pedagógica em uma grande importância e na preocupação de como saber fazer o ensino. É pertinente a percepção de que o processo formativo docentes se dá pela experiência considerada e relevante ao longo de um estudo, no qual é considerado a existência de um plano que analise e avalie o conceito de que a prática na estruturação do conhecimento é indispensável na instrução e na construção do saber, conhecendo a prática na formação percorrida pelo docente.

Além de considerar investir em um fortalecimento em disciplinas específicas à prática do ensino nos cursos de pós-graduação, com finalidade de que possam ser colaborativos na metodologia de ensino, há uma demanda de organização permanente na trajetória do docente a partir desse envolvimento e de exigências que possui o intuito de preencher a lacuna existente na sua formação. Assim sendo, se aprecia considerar a criação de programas de inovação pedagógica nas instituições, sendo possível transformar e modificar a educação superior através do investimento ao empenho docente, em apresentação e correspondendo a uma formação permanente.

A experiência exigida para uma capacitação, por parte dos planos dos programas ofertados, está na demanda em ser desenvolvido percursos afins de estruturar profissionais com habilidades pesadas também ao ensino, significando os conhecimentos e passando a ser pertinente identificar quais disciplinas é de essencial para oferta fundamental ao desempenho futuro do professor. É por meio da formação que a experiência se torna suficiente. Nesta perspectiva, Ramos (2011) aponta que

para refletir diante de uma prática pedagógica vivenciada, é necessário existir o encontro do docente com as situações que existem na complexidade do cenário de ensino, no intuito de desenvolver uma própria prática que constitua condições do desenvolvimento da própria profissão.

2.1 O modelo da pós-graduação para a formação do docente universitário

Os programas de pós-graduação possuem suas especificidades, com suas organizações e maneiras de executarem suas atividades utilizadas pela condução de seus gestores sobre tais tipos de trabalho como critério. Isso, com finalidade de fundamentar orientações, envolvendo procedimentos que transparecem suficiência ou insuficiência no ensino face a Mestrado ou doutorado, e no que diz respeito à aprendizagem que venha possibilitar, ou não, preencher de uma forma precisa as questões necessárias para o papel docente no espaço universitário. O que compõe um processo solicitado em reconstituir objetos para aptidões profissionais do docente, relacionada ao ensino de tais áreas, compreende a prática do magistério em programas de pós-graduação, que são integrantes de um sistema de aplicações que advém de novos conhecimentos e processos que constituem um aperfeiçoamento da atuação docente.

Em uma maioria, as instituições de ensino superior criam programas que levam em suma consideração um investimento no sentido de preparar profissionais para dedicação a pesquisa, dentro de programas lato ou stricto sensu, esquecendo e/ou não cogitando o entender de que é igualmente pertinente uma efetiva produção com intuito a criação de grupos que possam trabalhar o ensino. Isso, para que possam estar em potencial habilidades com uma ampla dedicação, integrando-se a múltiplas tarefas que passarão a ter em atuação no espaço universitário, incrementando o tripé que constrói a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, e a formação pedagógica consiste em envolver as competências na docência (VEIGA, 2014).

Explanando o entendimento dos programas de pós-graduação estarem posicionados para formação de cientistas, para Cavalcante *et al* (2019) a forma de como é dirigida o desenvolvimento e propostas existentes aos planos dos programas de pós-graduação, acerca das perspectivas de ensino, está focada em atender uma política de formação de cientistas, de maneira que se possui a titulação como principal requisito diante a futura contratação para a docência. É importante ser entendido que

as instruções em nível de mestrado precisam se preocupar com todas as dimensões constituintes, e não encaminhar somente a área da pesquisa como necessidade de profissionais para educação de nível superior, mas é evidente que isso deve ser responsabilidade de cada instituição, dispor de visão e atentamento dos seus planos.

No conceito de Hostins (2006) em considerações de haver exigências em uma necessária qualidade por área de conhecimento, o reconhecimento do nível de ensino da pós-graduação possui atenção insuficiente dentro das políticas, o qual estar em privilégio a titulação que confere uma a ênfase para efeitos de se atuar no ensino na educação superior. Incluso no Plano Nacional de Pós-Graduação, se aponta como valia planejar um padrão qualitativo que possa se expandir nesses programas, apresentando uma política reconhecida com o objetivo de uma proposta em visar a titulação docente que define a produção do conhecimento e a formação do pesquisador.

Os indicadores já existentes possuem uma importância estratégica, mas retêm alguns pontos que merecem reflexões no que é determinante e no que se possa estar contribuindo para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nas possibilidades de fortalecer o nível de formação do pós-graduando, a existência das avaliações feitas por instituições como a Capes, é uma tendência que define a expansão do grau de formação, o qual revela a produtividade do profissional em toda a trajetória de organização e no significado de definir o perfil formativo.

[...] assumimos que a pós-graduação, como, aliás, todo o sistema educacional, desempenha função de discriminação social. Toda a argumentação sobre a possível perda de qualidade encobre a necessidade de se manter uma estrutura de ensino necessária à reprodução das diversas camadas sociais com diferentes graus de acesso aos valores sociais, tanto em termos econômicos quanto de poder e prestígio. A função social da pós-graduação, na ótica proposta, é a de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior. (CUNHA, 1974, p. 69)

Existe um significativo desconhecimento a respeito de ensino e de aprendizagem a serem pensadas pelos formadores, sendo o desafio a ser enfrentado pela Universidade, à necessidade de uma nova postura do ensino que se exige diante da atuação do professor universitário. Diante as considerações de títulos adquiridos pelos níveis que agregam maiores sabedorias e que são considerados suficiente para o exercício do formador universitário, a insuficiência está na postura, na capacidade e

preparo, no sentido da reflexão e do olhar para o campo do ensino, na perspectiva do próprio formador e também da sua instituição de atuação.

As instituições como frente dos programas de pós-graduação carregam o compromisso de estarem se colocando diante da preocupação em possuir ações políticas que possam estar significando as competências pedagógicas para o formador atuar na docência, assim como na área científica e diante da produção do conhecimento, no saber ser um mediador de múltiplos processos e significados, a partir de questões que demandam um repensar enquanto formador de profissionais, com suas finalidades e objetivos junto as qualidades que complementam e reconhecem os requisitos que existem para o saber competente.

Bastos (2007) sobre a importância da dimensão pedagógica na formação de professores para atuar na docência universitária, infere que para atuar nesse nível de ensino é evidenciado um propósito fundamental de se discutir a respeito da ausência de formação pedagógica, principalmente em atenção aos problemas que tem estado presente em blocos da formação inicial que corresponde às licenciaturas e bacharelados, e que na preparação ao magistério é indispensável estar prioritário nos programas de pós-graduação, destacando uma atenção como um processo a ser realizado.

Destacando os avanços do processo de trajetória dos programas de pósgraduação, Balbachevsky (2005) enfatiza os desafios encontrados em uma política correspondente aos sucessos conseguidos e os a se alcançar, que descreve o sistema e coloca a pós-graduação nacional no compromisso de permitir a qualidade de desempenho aos programas, conforme alcançam os mais importantes estabelecidos padrões de qualidade pelo reconhecimento das avaliações diante um investimento e produções que alimentam a ciência. A autora infere que esses Programas nacionalmente se multiplicaram diante uma necessidade de um processo de avaliação como uma importante referência de localizar e rever o padrão de qualidade, no que é visto fatores entre desempenho e sucesso diante análises de olhares científicos.

Consoante aos conceitos de Veiga (2006) nisto se pode apresentar uma relação em compromisso a Capes como responsável na avaliação de qualidade dos programas de pós-graduação, em discussões que cuidam em observar a existência de algum descontentamento acerca da qualidade e oferta de uma formação que possa estar priorizando o critério da prática da docência no ensino superior, com

conhecimento específico e uma disposição do aluno pós-graduando em vivenciar a docência universitária. A preferência nas instituições, em síntese, vem a ser a aptidão através de titulação e de conhecimento específico do profissional diante da sua formação, desfocando assim a dimensão da sua atuação no ensino, face a necessidade de se repensar a formação a partir das práticas aos saberes metodológicos.

Em reforços de Gatti (2001) isso estabelece relações com resultados e suportes possuidor de exigência à um modelo de avaliação rígida feito com a observação de indicadores para se manter os padrões de qualidade. Em direção a avaliação do desempenho dos professores, as agências financiadoras se dedicaram a estar observando o exigido pelo sistema e estabelecer critérios científicos de avaliação para que um programa seja considerado correspondendo a medida de avanços na atração de melhores pesquisadores, na observância que os programas estejam em desenvolvimento significativo. E são nessas considerações, que se confere uma grande esfera motivada por critérios acadêmicos em direção ao apoio a atividades de pesquisa, sendo uma característica responsável, por grandeza, aos programas de doutorado.

Nos referimos ao foco de fala a respeito da pós-graduação Stricto Sensu, a qual pauta-se em um segmento de formação que envolve em planos atendentes o ensino e a pesquisa, e que se organizam em prioridade (mas não com exclusividade) para a pesquisa, restringindo foco ao ensino que possui uma preocupação perante a presença do preparo docente para que haja uma relação satisfatória ao atender o ensino universitário. Temos em citação uma problemática que precisa ser trabalhada na perspectiva de uma qualificação docente vinculada a sua instituição formadora, o qual se é indispensável consolidar um espaço no sentido de se produzir conhecimento na conexão, percepção e valorização da metodologia do ensino na educação de nível superior.

Segundo Leitinho (2008) diante das contradições nas propostas formativas evidenciadas, consta que as políticas disponibilizadas não exigem uma formação de preparo, somente coloca que deve se concluir um nível de qualificação para o formador e sua atuação nas instituições de ensino superior. Então reafirma-se insuficiência em uma revisão do pensamento a respeito do modelo de desenvolvimento da docência, com tal compreensão que se considera uma construção individual no processo em que a docência para o ensino superior crie a

identificação na ordem da construção de uma experiência, considerando o desenvolvimento da atitude e trabalho como professor ao longo de seu exercício profissional. Sendo assim, a atuação passa a diferir de instituição para instituição, com uma diferença de concepção e contradições na sua organização pedagógica. Mencionado em análises de pesquisas, isso passa a ser um desafio que as Universidades enfrentam.

Gatti (2001) em seu apanhado, apresenta um realce de que os programas de pós-graduação não surgiram de seguimento de pesquisas, mas de um princípio determinado de uma coletividade de interesse político. A partir de então que a pesquisa passa a ser dirigida a esse nível de educação, concedida em um esforço de estímulo de grupos de pesquisa, com intenção de orientar o ensino superior para um quadro de contrarreforma vigente no espaço acadêmico e se buscou a integração da pesquisa nesse nível de ensino, colhendo resultados vinculados na demanda de professores para atuar como formador no âmbito universitário.

Na influência em que se encontram os modelos de improvisos na atuação docente e pela precariedade existente em condições de implementações, surgem uma concentração de investigação referente à docência exercida em âmbito acadêmico. Como parte das atribuições de mestrados e doutorados, o conhecimento ocupa um espaço de um empenho de forma despercebida, e de tal forma, colocada em direção distante do ensino, a questão o qual se pensa para as universidades a formação continuada do seu corpo docente.

Havendo a existência da diferença entre formar pesquisadores e formar professores, este é um desafio expressivo que vem sendo colocado para os programas de pós-graduação, que devem ser desenvolvidos pensando no que precisa ser essencial para repensar as estruturas de formação e ensino. Então é questionado as características que se comprometem sobre o que se tem em termos dessa expansão e no que será necessário quanto a perspectiva de mudança e de inovação.

Diante o que assinalam Santos e Batista (2019) o que define modelos a serem reproduzidos com a presença da diferença existente no equilíbrio entre o espaço científico e magistério, que se qualifica para o ensino em propiciar construção de aprendizado em preparação para a docência, são concepções que se revelam em perspectivas, tipos de conhecimentos e domínio de saberes. Dessa forma, os diálogos passam a apresentar o que se está em desafio e por onde se devem haver mudanças nesses contrastes, no desejo dos programas em seus planos se reconhecerem e se

pronunciarem na direção de oferecer condições a uma forma de desenvolvimento da instituição e no quadro de atuação docente ampliado para a questão do ensino.

Conforme explana Santos (2003) as marcas das elaborações de programas de modelos norte-americanos foram incentivadas nas instalações da pós-graduação no Brasil, no que se estabeleceu uma relação de semelhanças que contribuíram com um impacto internacional sobre o aspecto existente. Segundo explana o autor, a ótica da importação de teorias, reproduzida conforme estruturas da ciência internacional e o modelo de universidades dos países mais desenvolvidos, trouxeram tradições e contradições em questão de uma dependência com certa influência na estrutura, partindo da realidade adotada de um modelo estrangeiro como uma contribuição da tradição europeia.

Ainda em explanações de Santos (2003) com essa importação de modelo de formação, adotados sob a nossa estrutura de universidade, adaptado ao contexto nacional e controlada pela elite, é expressiva as observações em que se percebe desencontros e uma estrutura com problemas e com algumas disfunções advindas da adoção de modelos de outros países, em características de diferentes tradições que carregam algumas incompatibilidades. Ressalta-se uma fusão de modelos e um contraste entre títulos nacionais e estrangeiro que trazem referência ao nivelamento mediante a reconhecimentos e considerações como olhar significativo da instituição ao valor do título obtido pelo docente. Títulos esses, que possuem valores diversos com seus requisitos variados, passando a ofertar significados únicos na sua própria característica.

Em complemento, Botomé e Kubo (2002) sublinham:

Programas de mestrado tem como finalidade capacitar pessoas a ensinar em nível superior e isso significa capacidade de produzir conhecimento, organizar e sistematizar conhecimento existente e transformar conhecimento em capacidade de atuar das pessoas. Programas de doutorado tem como finalidade, além do que também cabe ao mestrado, formar profissionalmente cientistas e professores de nível superior, aprofundando o que foi aprendido no mestrado. Nesse sentido, o mestrado não é propriamente uma exigência para o doutorado. Esses dois tipos de programas podem ser realizados independentemente, embora o mestrado possa ser considerado como um doutorado simplificado (p.18).

O ponto que marca o início e surgimento de modelos e níveis de formação destinado à educação superior, tendo em reflexão estabelecer padrões que se

caracterizam por excelência em valores diferenciados, nacionalmente resulta em um problema de identidade instalada diante olhares e interpretações que despertam críticas e abordam os significados dessa formação. Em influência de pontos localizados em tais princípios, se conceitua um uma consequência no aspecto de dimensionar mestrado sistematizado com doutorado, pelo fato de um foco ser constituído em orientações apontadas com rigor de alto nível e com exigências caracterizadas em semelhanças de teses, com rigor extremo e uma postura de modalidade de trabalhos em elaborações ambiciosas, originando confusões entre mestrado e doutorado, os quais ambos têm seus valores, o mestrado devendo trabalhar a docência no ensino, e o doutorado, destinar o doutorando para a ciência.

Incluída ao conceito de Althaus (2004) a solicitação para o desenvolvimento da docência no cotidiano universitário traz uma necessidade própria da prática pedagógica no pedido de compreender os conteúdos pertinentes à atuação que compõem o quadro da prática em sentido ao ensino superior. Para a necessidade de uma ênfase no ensino-aprendizagem, nas ações e execuções pedagógicas que centraliza o professor e o aluno, a autora enfatiza com grande importância, a função da pedagogia em colaboração ao desenvolvimento didático do docente universitário, no papel de ações necessárias e nas habilidades de adquirir conhecimento e transmitir informações do processo e prática do ensino.

Conforme grifos de Ferreira (2010) as possibilidades no ensinar e aprender passam a ser uma questão de esforço em um contexto entre construção e ajuste, carregado pela experiência, e o que é didática passa a dimensionar o ensino exigindo uma articulação suficiente de saberes pedagógicos e práticos como sendo um processo da formação. Dessa forma, o diálogo constrói argumentos que enfatizam a importância de se planejar uma formação permanente para o professorado do ensino superior, reconhecendo a necessidade de um complemento formativo e compreendendo a ação didática na atuação com a docência.

Diante concepções encontradas em Oliveira e Vasconcellos (2011) o conhecimento e percepções a respeito do trabalho docente e a qualidade do ensino pode identificar sugestões para criação de processos e estratégias de formação do docente, sendo esse o meio capaz de permitir aprimoramento da formação como elemento importante, contendo considerações necessárias, no que implica o desenvolvimento da formação como condição que constrói a docência superior e o ensino de boa qualidade, tratando das questões de atuação e ações para feitos que

ainda se apresentam improvisados. Refletir uma elaboração de capacidades para a docência, temos como significado trilhar uma carreira que é exigido para atender ao ensino, o que quer dizer que o processo não se separa o pesquisar do ensinar, pois a universidade possui uma competência que permite considerar o contexto institucional.

Em explanação de Fernandes (2001) se localiza uma preocupação com a competência do profissional docente com realização de um reforço em ter uma grande responsabilidade a partir da compreensão do seu exercício, no que aponta para a necessidade da formação pedagógica relativa à docência no nível superior. Encontrase a necessidade de investimentos institucionais pedagógicos, objetivando propostas e iniciativas institucionais que alterem dimensões do ensino e da aprendizagem com uma sustentação teórico-pedagógica de acordo com o conceito institucional e profissional.

O que se possui como inferência é a ênfase de os professores adquirirem conhecimentos assumindo um desenvolvimento no sentido de atender uma configuração que possa intervir na promoção do ensino, com o objetivo de atualizar a qualidade no ensinar, produzir e disseminar conhecimento praticado na universidade, para que as dificuldades sejam superadas.

Soares e Cunha (2010) chamam em atenção que a pós-graduação é o principal veículo firmado em direção a preparação do docente para educação superior, mas isso não se questiona elementos para que o professor domine um planejamento e preparação para um ambiente de ensino inovador, com subsídios favorecedores em destino a aprendizagem e com finalidade ao efetivo exercício profissional, em processos pedagógicos da sua trajetória e em atuação com uma proposta que leve em conta o contexto institucional.

Morosini (2009) explica o conceito e base da criação da pós-graduação no Brasil, a qual possui configuração entre os principais desafios e suas políticas estão ligadas sobre as características da produção científica como estrutura e função, inspirada no critério e modelo dentro do contexto e atribuição básica da universidade. Dessa forma, surge a demanda de avaliações desenhadas dentro de planos que atendam exigências no objetivo de desenvolver o que conduz a obtenção do grau acadêmico para uma reconhecida competência científica e no que consiste produções inseridas no contexto institucional. Isso a critério de conceder os títulos buscados referente ao mestrado e doutorado, que enfatiza o desempenho de um alto nível de qualificação profissional na produtividade científica do docente, mas que confere um

grau debilitado de exercício para docência, em outro aspecto, quando referido ao ensino.

Em visão analítica, como espécie de observação e reflexão, Morosini *et al* (2000) explana que o desempenho do professor é um dos fatores foco de avaliação no que concerne rendimento e mérito da instituição como um todo, em averiguação sobre a realidade de seus cursos, professores e experiência profissional, e outros fatores diversos no que passa a chamar atenção como pontuação de destaque que enfatiza os poucos diálogos já abordados. Assim, conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, o objetivo está em investigar a qualidade de indicadores, no que se inclui o ensino e tudo que reflete o êxito da pedagogia universitária, dependendo dos alcances, funções e o tipo de atividade do docente e acerca do que corresponde o exercer a docência.

Conforme o cenário institucional, envolvendo a visão de ensino adequado à cultura do âmbito acadêmico, é referido o reflexo da prática docente como o principal inserido no conjunto de atividades desempenhadas em seus diferentes graus de desenvolvimento, segundo apreensões conseguidas das competências do sistema de avaliação institucional.

No que concerne à docência universitária, os aspectos e características da qualificação de uma pedagogia Universitária são complexas na base da realidade e diante os parâmetros e políticas de capacitação que demandam índices e definidores de qualidade. Quanto ao processo de ensinar, como anexo nas políticas públicas, são esquecidas a inserção de determinações, que possa desconfigurar uma certa liberdade diante a responsabilidade de trabalhar o ensino na educação superior (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011).

Ferenc e saraiva (2010) acrescentam mais dos conceitos, pondo em referência às ausências de investimentos e atenção sobre a problemática da formação pedagógica do docente universitário e as reflexões a respeito das observadas necessidades formativas que possuem deslocamento em direção ao contexto de atuação e as condições de trabalho docente, tendo considerações em atuais exigências e forma significativa para esse exercício no ensino superior. Essa existência de considerações em vista, são enfoques para permanência de uma troca eficaz de conhecimentos que articulam os saberes da docência, na competência de formar bons profissionais para a atuação docente universitária.

Dessa forma, todos esses conceitos como referência, divulgam a necessidade de formação continuada, implicando diretamente às necessidades docente a respeito da satisfação e recebimento daquilo que não se pode dispensar e que se relaciona ao desenvolvimento de estratégias como necessidade da organização metodológica, sendo necessidades solicitadas, face às mudanças que ocorrem no sistema educacional. São relevâncias em poder permitir, identificar e inverter as dificuldades, com finalidade ao desenvolvimento de ações formativas nesse contexto em que o profissional precisa ser considerado nas perspectivas das práticas, diante as experiências, a realidade e as possibilidades formativas.

2.2 Percepções teóricas acerca de conhecimentos pedagógicos como ênfase na formação do docente universitário

No que se refere a atuação do docente universitário, é relevante considerar do professor da educação superior as competências técnicas adquiridas em seu aprendizado durante o caminho percorrido na sua formação, na qual há uma definição a se apresentar para um sinal significativo de ter um desempenho individual, observando a educação superior voltada para a formação dos sujeitos.

Colocando nossa reflexão diante ao abordado, trazemos atenção ao trabalho de Ferenc e Mizukami (2005) que conceituando a docência universitária e o aprender a ensinar, apresentam a formação como uma investigação necessária para se compreender a prática na docência, como papel central nas formas de se ensinar. As autoras situam considerações acerca da responsabilidade e competência docente para está direcionado no individual como compromisso diante de um acesso extenso de saberes transmitido pelo processo formativo. Em ênfase, acha-se ainda uma lacuna para uma investigação direcionada a preparação, com finalidade ao exercício de ensinar. O estudo das autoras e outros trabalhos envolvendo a abordagem e assistência perceptiva em direcionar uma compreensão da importância da prática de ensinar durante o trajeto formativo do professor universitário, é uma contenda como elemento que cria condições para a transformação do ensino, da educação e da sociedade.

É visto nesses encontros de diálogos uma precisão da existência de necessários períodos de aprendizado prático no decorrer da formação do docente universitário, orientações que proporcionem um aprender a ensinar, conferindo possibilitar ao docente possuir uma competência pedagógica no ser atuante na profissão e em sentido de levar o profissional a preparar suas estratégias pedagógicas para serem usadas no decorrer de sua carreira docente.

Pachane (2005) posiciona em dissertação a restrição existente à formação pedagógica frente a relevância do desenvolvimento profissional do docente, em discussão sobre a formação para atuação no ensino. No que é grifado pela autora, o contexto da educação exige por mudanças que valorizem a atividade na docência, conceito compartilhado por outros estudos que conduzem o entendimento de que a formação para a profissão docente não se limita em teorias anulando o conhecimento às práticas, mas sim engloba todo uma dimensão de desenvolvimento em um trabalho que intenta à uma construção de propostas elaboradas dos planos construídos aos alunos pós-graduandos.

O desenvolvimento de aptidões acontece através de uma prática experienciada e voltada ao objetivo e a concepções do processo formativo. Isso levanta uma reflexão a respeito do significado que pode ser correspondido por um plano de estágio docente para que os alunos pós-graduandos possam vivenciar na prática o exercício docente na vivência e experiência da sala de aula dos cursos de graduação na educação superior, sendo algo que advém do processo formativo (PACHANE; PEREIRA 2004; MELLO; OLIVEIRA 2005). É algo que contribui para a uma concepção do exercer a docência, direcionada à educação superior, através do que pode ser compreendido e diante da importância de fatores como característica na atuação do docente.

Conforme afirma Santos e Batista (2019) é meritório existir um constante aprimoramento da prática metodológica como principal contribuição para o processo educativo, tanto para formação do aluno quanto para a formação do professor e é mais que preciso que a formação docente não se limite somente em questões teóricas, mas também uma formação que possibilite incrementar a experiência de um momento de trabalho, tendo em conta que requer ser uma preparação com questões pedagógicas. Ainda no trabalho dos autores, localiza-se a abordagem com uma relevância da existência de uma formação continuada para docentes nas instituições de educação superior, para que assim possa haver um aprimoramento de prática no seu exercício profissional, contemplando também a melhoria e qualidade de formação nesse nível de ensino.

O estudo de Filho (2005) configura um diálogo a respeito de bolsas de estudos da docência em mérito acadêmico, baseadas para os que almejam a carreira docente

no ensino superior, a qual, esta possibilita ao docente aprimorar o conhecimento sobre construções, mediante uma reflexão quanto às práticas que servem como fonte de novas compreensões acerca de uma contínua aprendizagem concernente ao ensino. Como uma experiência que oriente a profissão em ingresso na carreira acadêmica, considerando a contribuição da universidade como ênfase, face a exemplos existentes em modelos vistos em outros países, a experiência supracitada como oferta de bolsas para práticas docentes é vista como proposta que incorpora tarefas para atividade docente, em propostas de conceitos que defendem uma atividade de pesquisa crítica como principal função. Este se entende ser um caminho que tem reforço com o processo didático e um conhecimento sobre aprendizagem, no que o ensino acadêmico deve oferecer a formação na docência, na importância e esclarecimento da prática e teoria é incorporar as atividades acadêmicas existentes como pilares, a fim de tornar mais relevante a inferência do conceito "prática".

Ribeiro e Mizukami (2005) discutem uma importante consideração a respeito de uma abordagem no similar ao que se conhece como ensino colaborativo, conceituado pelos autores. Isto, discorrendo a aprendizagem baseada em problemas, vindo de conceitos e práticas de outros países em que se teve retorno assertivos, com uma concordância a desenvolver habilidades e atitudes na vida profissional e no contexto curricular, sendo conhecido em poder envolver a prática do docente em mudanças individuais e significativas. Dos conhecimentos e pensamentos conceituais, à prática desloca uma reflexão para o exercício a partir de situações como motivação na importância da interação (prática, conhecimento, ensino, aluno e aprendizagem) docente com relação a uma formação contínua.

A análise dos autores, essa investigação passa a ser uma estratégia bem avaliada pelos docentes como uma colaboração que favorece pensamentos modificados em uma observação de suas atividades, que decorre de uma aceitação da prática na estratégia, face ao exercício docente. Significando um formato de formação docente em serviço, este possibilita o desenvolvimento e a capacidade de construir conhecimento na própria atuação, com análise no efeito da execução profissional, em termos de significados conferidos na ação em sala de aula, sendo uma forma de fazer um planejamento e depois rever.

E como explica Diniz, Miriano e Tancredi (2005) "Se está a atribuir aos cursos de formação inicial um papel maior que aquele que eles podem cumprir. Entretanto,

eles não estão isentos de crítica e têm necessidade urgente de serem alterados quanto às suas prioridades e organização." (p. 47).

Haruna (2005) coloca que a formação do formador se trata de saberes profissionais correspondente a teorias e práticas, representados por conceitos que reúne tudo que o docente se dedicou e aplicará, sendo fundamentais na constituição profissional em conhecimento da formação Inicial e continuada para compor os processos formativos, o que deve ser preocupações e dedicação individuais de pensamentos, cuja orientação se passa nos programas que formam os futuros docentes.

O conhecimento do processo de ensino na pós-graduação, refletido em contexto e análise de estudos (CARRASCO, 2016; CORRÊA; RIBEIRO, 2013) é tido como referência em discussões que trazem uma compreensão a respeito da profissionalização como ponto em que se entende questões não somente pedagógicas para o papel da formação docente, mas sim algo em visão, tanto no ensino quanto na pesquisa. Esses são campos que de forma conjunta expressam sua existência no exercício profissional, em razões de compromissos representados por conteúdos científicos inseridos nos planos e em currículos dos programas de pósgraduação, que em uma maioria, formam mais para o espaço do campo científico.

Broilo (2004) tratando dos saberes e inovação pedagógica dos professores universitários, sublinha que existe alguns interesses maiores que se destinam em direção a investigação como aspecto destacado no papel docente e que a pesquisa científica é existente e observada como uma das maiores importâncias na função da docência universitária, advinda da pós-graduação e vinculada como uma atividade de grande qualidade acadêmica, no objetivo de ser exercida como um maior destaque profissional. Mas o formador é formado também para uma competência de contribuir no ensino e não somente na pesquisa. A autora também discorre análise colocando percepções na dimensão e objetivo de produzir novos conhecimentos para que se possa ter um retorno de eficiência a um ganho buscado de um embasamento ao ensino, também como parte dessa área de atuação.

É ressaltado também que para a maioria das formações relaciona-se um diferencial quanto ao significado de uma assessoria que envolva a motivação, o incentivo e observação para a prática na docência, que possa originar um sentido de desenvolver uma capacidade profissional para o ensino, sendo pertinente observar que a maioria dos docentes formados não adquire um preparo pedagógico e

encontram dificuldades quando se percebem no exercício docente. Essa, como outras pesquisas, as quais buscam pontos relevantes nos debates que se encaminham em consideração as lacunas na formação do formador (COUTO, 2013; FERNANDES, 2001; PEREIRA; ANJOS, 2014) se tornam base fundamental na construção do entendimento, que ainda é acessado por poucos leitores e analisado por uma minoria de estudiosos pesquisadores na investigação da temática a respeito da formação de saberes e conhecimentos do profissional aqui referido.

Moreira, Hortale e Hartz (2004) trazem análise a respeito da avaliação na pósgraduação e dissertam que o perfil profissional do docente, observado, pouco favorece a questão do ensino, e muito se dá efeitos no que corresponde aos bons cientistas, os quais também não há uma consideração relevante no exercício do ensino e um saber de metodologia que favoreçam a aprendizagem do aluno no ensino superior. É colocado como constatação de que os programas de formação de formadores não se exercitam preparo no que se refere à prática do docente em sala de aula, no que se refere diferenciar uma qualidade e abordagem para a concepção do atual contexto e no que se adota uma estrutura que se deve atribuir prioridade e que indique uma concordância para uma trajetória com inovações no ensino.

Sem percepção a tal consequências, em uma comparação de que a pesquisa é um essencial, o ensino fica em oculto como uma capacitação pendente, existindo somente em uma prática feita na compreensão particular e sem possibilidades formativas, saindo somente do achar e pensar do educador, que por vez, colhe uma técnica em um espaço fora do processo de formação dos programas da pósgraduação e fora de seus currículos. Assim, a prática cobra de o docente perceber e identificar a lacuna existente na sua própria preparação e capacidade de atuação.

Miranda (2010) analisando disciplinas que devem carregar arranjo à formação pedagógica, se observa que estas existem em pouca oferta, as quais os programas ofertados não possuem planos adicionais para o conhecimento prático. Tido como observação, o autor infere que existe essa necessidade e que é percebida uma ausência que envolve uma forma de atividade precisa entre as dimensões relativas a determinado momento da capacidade e de estratégias como objeto para o ensino, no domínio do conhecimento.

Nos conceitos de Santos e Batista (2019) o docente, antes de ensinar, tem a necessidade de compreender como deve ser o seu papel, pois a medida que exerce a profissão é uma responsabilidade do docente demonstrar dedicação às

competências, e quando necessário, formar se continuadamente e ter seu próprio estilo de atuar colocando uma própria identidade no que corresponde exercer o magistério, equilibrando um perfil científico e de ensino na forma de transferir o seu saber, com objetivo ao ensino, permitindo ao aluno aprender e sendo facilitador de conhecimento de acordo com sua preparação.

Isso está em referência ao pouco preparo para o ensino que demanda proximidade ao processo pedagógico no sentido do docente dirigir uma ordem de ensinar e preencher uma lacuna que está em buscar a vocação com fidelidade à qualidade do ensino, que deve orientar a prática pedagógica. O alvo dissertado, se torna objeto de estudo, quando se trata de atribuir a competência e responsabilidade em formar profissionais e quando se é exigido do docente a promoção do desenvolvimento das habilidades de trabalho.

As reflexões que surgem, acordam na ideia de que os docentes precisam ter conhecimento, não somente específicos, mas que colabore com o processo de ensino em sua função de orientar conteúdos e repensar suas práticas, focando no aluno e na precisão de compreender uma troca de conhecimento como um atributo necessário para ser um profissional instruído por uma preparação, assumindo o seu trabalho pedagógico com finalidade de que seja coerente com a realidade na importância da didática pedagógica (RAMALHO; ANDRADE, 2016; RAMOS 2010; SILVA, 2019; VASCONCELLOS, 2005).

Na pós-graduação, é demonstrado uma falta na oferta de princípios orientadores para uma nova racionalidade prática ao ensino, referido ao didático pedagógico e no sentido de identificar o fazer a prática. Assim, é manifesto a carência na compreensão do que deverá ser preciso em conjunto dos saberes metodológicos, relacionando que o processo de ensino está de acordo do professor ser facilitador de maneiras e métodos de organização do ensino nas suas aulas. À vista disso, encontrase o docente construindo sua própria didática sem reproduções advindas da sua experiência como aluno, reproduzindo a vivência tida em observação ao docente que foi seu formador em processo formativo.

Veiga (2006) infere que o preparo na formação docente, diante de documentos que carregam orientações para o magistério no ensino superior, solicita compreensões e explicita a relevância da ênfase a prática do ensino em âmbito universitário, refletindo assim que não se adota tal exigência que necessita fazer parte da característica da formação para atuação no ensino em instituições de educação

superior e fixa em observação, assim como em outros estudos colocados, que a pósgraduação dedica-se em maior objetivo a formar pesquisadores cientistas. Tendo em vista a dedicação e um olhar para o ensino, que pode ser aplicado enriquecendo o preparo do professor, novamente se enfatiza que a responsabilidade de procura e melhoria da qualidade de competências, fica por interesse individual do profissional docente, que estará em sua vivência com o ensino universitário, configurando uma qualidade diante uma continuidade da formação.

Pela existência de um plano nacional de graduação e suas metas de qualificação docente, Veiga (2014) coloca realce em determinadas concepções de que a formação docente deve ser um processo contínuo, entendendo a melhoria para a formação dos professores universitários. É evidenciado que deve haver um equilíbrio de consideração diante da importância da competência pedagógica e científica. Busca-se estratégias como caminhos para um investimento na formação continuada, em interesse do docente no incremento de conhecimento e saberes para sua atuação, considerando formação comparada a atividades de estímulo ao trabalho coletivo e experiências compartilhadas.

Segundo discute Pachane e Pereira (2004) quando é mencionado formação de professores, logo se referencia o profissional do ensino básico, inexistindo um olhar exigente no preparo para a prática do docente na educação superior, o qual também trabalha com ensino diante a formação de pessoas, e que igualmente é necessário se concentrar uma atenção de relevância para que os questionamentos referentes às problemáticas que demarcam a educação tenham caminhos abertos para tirar dúvidas a respeito da atuação e exercício, correspondendo a prática de formar conhecimento profissional dos indivíduos.

Perante mudanças existentes no contexto do sistema educacional, exige-se mudanças ainda destacadas a se pensar com a defesa de que haja ações e alterações como critérios institucionais, no sentido de que se abra priorização e uma estrutura observando expansão de um campo que vincula diversidade, exigências para flexibilização do sistema e atenção às necessidades decorrentes de abordagens de um movimento educacional. Os resultados de maior preenchimento, que destacam profissão, formação e funções do docente no ensino, são como pontos que dependem do processo de acrescentar uma preocupação pelo conhecimento.

Botomé e Kubo (2002) destacam em dissertação a função dos programas de pós-graduação, que trabalham na atribuição de transformar aspectos fundamentais

da sociedade, tendo em dependência o papel do conhecimento para formar novos profissionais direcionados à docência e à ciência. O que exige uma identidade das instituições em um grau de comprometimento e clareza em seus papéis, associado a um conjunto do que é preciso para formar docentes em melhores condições diante da sociedade. São perspectivas aliadas a um sistema comprometido com o desenvolvimento social. É notório e indispensável a necessidade de se investir na capacidade em todos os pilares, no que se refere a dedicação acadêmica do docente (ensino, pesquisa e extensão) por estarem relacionados na colaboração em atuar diante as problemáticas, na estreita relação entre a sociedade que depende da existência de uma qualidade vinculada à atividade docente e em conexão a um papel específico, estando em referência, a clareza acerca da identidade social das instituições de ensino de nível superior.

O que é necessário considerar, é a precisão de serem conhecidas formas que possam estar levando em conta a reelaboração de um currículo que seja capaz de estar se aproximando do atendimento à formação do indivíduo, um projeto que indique parte da capacidade em atuação no contexto da docência universitária. É uma exigência que se estende a algo que significa pré-requisito em sentido de ir em direção ao desenvolvimento docente, possibilitando aspectos que favoreçam as possibilidades em poder ser apresentado um conhecimento em atuação. "[...] o conhecimento pode ser tanto "óculos", como insumo para processar a produção de novas maneiras de atuar que configuram uma capacidade de agir mais significativa para a pessoa e para a sociedade." (BOTOMÉ, KUBO, 2002, p. 9)

O processo de planejar e ensinar, possibilita identificar situações e condições que o profissional precisará desenvolver como capacidade, proporcionando uma base para as competências e explicitando as aprendizagens que constituem as atuações, sendo capaz de propiciar uma relação entre conhecimento e a função significativa da docência que precisa existir por meio de aptidões em presenças baseadas no seu currículo de experiência no processo de formação. Desse modo, segundo Masetto (2009) se demanda um suporte na importância do conhecimento produzido por meio as experiências e na responsabilidade do apoio recebido das instituições de ensino superior, no que é básico por influência de sugestões que possibilite um certo comprometimento com a qualidade do trabalho como instrumento de orientação das atividades dos docentes, estando em efetiva consideração um conceito acerca do papel de transmitir conhecimento.

[...] temos de ter o cuidado de não considerar, de forma generalizada, que em todos os cursos de mestrado e doutorado não "existe" a preocupação com a formação pedagógica de docentes, mas sabemos também que essas situações são raras e tímidas, principalmente por que o modelo de formação vigente, como já vimos, não leva em consideração, ou não tem como prioridade, esse aspecto da formação. (VASCONCELLOS, 2005, p.168)

A competência pedagógica, atribui ser considerada uma reflexão de construção e reconstrução na docência, proporcionando uma consciência que precisa se apresentar no ensinar, e exige saberes por meio de um processo formativo no que é fundamental ser buscado para o ensino de qualquer área e no que objetiva preparar profissionais na representatividade de incluir valores. E para isso, pondo em consideração a formação continuada do docente, está em défice a existência de investimentos das instituições, e o reconhecimento acerca da realidade institucional. Desse modo, é necessário o envolvimento de uma avaliação significativa e encaminhamentos diante a realidade de instituições da educação superior.

Junges e Behrens (2015) ressaltam que a formação continuada é um meio colocado como um instrumento para preencher a falha à dívida da formação do formador, o qual o docente traz seu processo de aprendizagem na pós-graduação e a instituição deve refletir em considerar planos e estratégias para combinar uma formação continuada direcionada ao seu quadro docente, no sentido de atentar a prepará-los e aprimorar suas práticas, conforme as exigências do público ingressante no ensino superior, o qual esses também buscam qualidade de ensino. Assim, o lugar da formação está no interesse de busca do indivíduo e da mesma forma, receber da instituição êxito nas suas propostas, onde legítima na profissão uma aprendizagem significativa, não deixando de manter um compromisso de ampliar as competências profissionais e não devendo deixar ser irrelevante a metodologia pedagógica adquirida em formação, ou até mesmo durante a experiência que também oportuniza aquisição do conhecimento formativo.

Estudos apresentam resultados analisados e coletados que revelam o benefício da formação continuada, que quando projeto executado trazem reflexões importantes consideradas pelos docentes, os quais reconhecem a sua necessidade de implementar conhecimento a respeito da sua atuação no exercício da docência (CARRASCO, 2016; RAMOS, 2011; D'ÁVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018). São

dados que aparecem no sentido de apresentar a eficácia e importância de propostas de uma formação permanente para os formadores universitários, de acordo com efeitos que provocam mudanças em suas maneiras de ação, que compõe a sua profissionalidade, relacionando suas atitudes e valores de uma forma considerável, contribuindo ao seu conhecimento e permitindo uma identificação flexível com a docência. O que diferencia o saber ensinar singular, que pertence ao docente nas experiências e vivências, é o meio de adquirir saberes e o que passa a ser adotado nas suas organizações, permitindo a percepção da sua própria prática, aprendendo e ensinando com o que aprendeu.

Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) considerando a ampliação da oferta formativa no ensino superior, o entendimento é priorizar o preparo compreendendo atualmente o posicionamento dos formadores no que esses necessitam de conhecimentos, partindo da compreensão do que o docente possa propiciar na sua função com uma capacitação pedagógica e representatividade no tocante ao ensino superior.

A pertinência estar em considerar as oportunidades de participar de cursos, seminários, fóruns (projetos formativos) com ênfase em "como motivar os alunos, como ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes mídias, como produzir conhecimento com o número elevado de alunos, como aliar ensino e pesquisa e como avaliar" (FERREIRA, 2010, p. 90) e tudo referente às estratégias de ensino-aprendizagem para compor uma atuação no exercício de formar sujeitos.

Encontra-se identificados em estudos, que atualmente os educadores colocam ainda uma postura de preocupação a respeito da sua didática, em foco do que se aborda formação e formador. Isso, no que se refere conhecer o papel do docente em sua perspectiva de introduzir as atribuições da prática na realidade das instituições (BROILO, 2004; HEES, 2016).

Ademais, alguns educadores ainda compreendem a educação como transferir saberes, adotando posturas produzidas sem dependência da obrigação de aprimorar seu entendimento pedagógico. Contudo, para o défice questionado, a falta de interesse existe como um colaborativo em uma maioria dos docentes em proporcionar e possibilitar modificações didáticas e metodológicas em seu trabalho (FERENC; SARAIVA, 2010). Dessa forma, como compromisso se demanda a possibilidade de existir uma compreensão de autonomia e uma busca de articulações entre aluno,

formador e o conhecimento, pois estes proporcionam em conjunto a direção para o indicador do aprendizado.

Esse aspecto, como necessidade de uma ação coletiva, solicita ser incentivado pelas instituições para que haja incorporação e envolvimento na didática moderna e um distanciamento da didática tradicional, por um significativo progresso, em apoio a prática da docência universitária, no que se envolve um conhecimento de técnicas focando a aprendizagem, sem um único pensamento de transmissão, e se importando em ter olhar para a formação do estudante.

O foco na aprendizagem numa prática inovadora, justamente, reclama uma metodologia que incentive a participação dos alunos como descobridores e produtores de conhecimento numa atitude de curiosidade, criticidade e comprometimento; que promova o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais, humanas e profissionais em parceria com os professores. Dos professores, por sua vez, exige-se planejamento, a abertura ao diálogo, a disponibilidade para ser um mediador, um pesquisador da própria prática que se vê como alguém em constante formação. (JUNGES; BEHRENS, 2015 p.302)

Em conformidade aos conceitos de Soares e Cunha (2010) o lugar da formação para a docência universitária é uma questão de representação que aproxima o ensino da pesquisa, mas com atenção concentrada em partes e havendo pouca contribuição para a parte pedagógica que está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem. E nisto o as autoras grifam que o ensino superior é visto como um lugar elitista e um fenômeno de representação, e que na atualidade, a ampliação do acesso a esse nível de ensino passou a contar com a oportunidade para uma diversidade de pessoas, as quais exigem competências estabelecidas que possibilite uma dinâmica por meio de transformações de valores, e esse desafio é um pensamento reflexivo, tanto para os que possuem uma prática de ensino tradicional, quanto para os que buscam uma prática com a compreensão do uso de ferramentas necessárias para a prática do ensino na universidade.

Significando uma iniciativa de práticas capazes de contribuir com a perspectiva que deve sustentar as condições em que se faz referências, alguns conceitos deixam transferidos os tipos de visões que trazem percepções do que se possui na formação do formador. São questões da docência que fazem parte das preocupações diante das ofertas dos programas de pós-graduação, que trabalham em direção do ensino,

pesquisa e extensão, mas não deixam de expressar, o foco central, como objeto focado com maior apreciação.

Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção de sua professoralidade – sua identidade de ser professor. (FERNANDES, 2001, p.178)

Mesmo na concordância com o ensino, possui-se observações que evidenciam que os programas de pós-graduação acompanham seus planos de acordo com as exigências do sistema, o qual o mesmo não valoriza a formação do professor universitário em questões pedagógicas. E nisto é observado que o produtivismo fica com uma grande importância e que assume tal representação na conclusão de que o lugar da formação para a docência universitária precisa ser revisado no compromisso da pós-graduação, com trabalho compatível com o preparo docente para o ensino (FERENC; MIZUKAMI, 2005). Contudo, é visto que a lacuna existente está extensa, e a ligação do ensino e pesquisa é colocada como uma maneira de despertar a reflexão crítica do discente na sua formação dentro dos programas de pós-graduação.

E o desenvolvimento no preparo à docência está colocado em relação aos objetivos e na estrutura de poder dos programas estabelecidos a esse preparo, se envolvendo em campos específicos e tendo considerações mínimas na esfera educacional. Em entendimento a conceitos explanados, não se considera uma responsabilidade individual, mas sim de um todo, como instituição, programa e planos existentes para o desenvolvimento da formação de formadores.

Filho (2013) refletindo sobre a importância dos aspectos presentes na temática e em observação na necessidade de uma postura pedagógica que possa ser transformada em conhecimento, com sentido de produção do ensino, apresenta afirmação na citada existência de desvalorização na área de praticar o ensino. Isso atrai uma visão para um pensamento prioritário em finalidade a observação de uma formação direcionada para a docência, em que se deve ter concepções de uma formação intencional para o ensino como espaço visto em objetividade a competência.

Conforme pontua Mello e Oliveira (2005) no excesso desse reducionismo, o docente não deve ser alguém que só pesquisa ou que só ensina. Os critérios estão sobre a existência de uma dependência administrativa nas quais os planos existentes criam tipos de um estabelecimento sem prioridade para o magistério no ensino

superior, orientado através das políticas públicas, que possuem em compreensão uma única concepção de prática organizada para se dirigir competentemente a profissionalização docente, sem refletir em um plano dos focos destinados a promoção da formação dos educadores. Com isso, não se pode deixar essa dedicação em segundo plano.

Diante o conceito de Lira e Sponchiado (2012) na reflexão sobre a prática e carreira profissional docente e compreendendo as competências e habilidades pedagógicas, é reforçado a percepção do compromisso diante as dificuldades e possibilidades em melhorar o ensino-aprendizagem. A contribuição da formação como forma de obter conhecimento, coopera para que o docente também atue conforme as escolhas e exigências institucionais. Isso vai constituindo uma demanda compondo uma sustentação pensada no sentido de novas competências que o docente deve apoiar-se, sendo um processo de uma dimensão com aprimoramentos significativos para as instituições.

Segundo Leitinho (2008) de alguma forma, também existe a voluntariedade diante uma autonomia (in)formativa no que se refere ao interesse do formador reconhecer em sua reflexão a necessidade aos saberes dos métodos de ensino, face o que diz ausências desse saber, e também a obrigatoriedade nas exigências institucionais frente aos compromissos que demandam do docente aquisição de competências com enfoque pedagógico. O enfoque e investimento na formação do aprendizado metodológico, carrega a pertinência na responsabilidade de profissionais da educação como parte integrante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido de reduzir a desconformidade no ensino e nos processos educativos.

Percebe-se, na visão de estudos discutindo a temática na atualidade, um manifesto de despreocupação centrada no ensino, de uma forma a ser necessário estar buscando propostas permanentes de formação pedagógica para uma demanda de professores que se fazem presente no processo de organização da aprendizagem. Em necessidade de um debate decorrente de uma definição do perfil docente universitário, é evidenciado que se deve organizar ações institucionais no qual a centralidade precisa estar em uma visão de construção de reflexões e debates que possam gerar propostas diante as necessidades e os desafios na sociedade.

Segundo Veiga et al (2008) no que corresponde a prática educacional, a importância não está somente na inserção de uma abordagem teórica, mas sim

observar o que é de necessário rever e praticar o que se encontra nas metodologias do ensino superior frente a organização do trabalho pedagógico e do ponto de vista didático. Isso, através da construção do conhecimento, servindo como orientação técnica no que representa possibilitar instruções como um princípio orientador nas demandas e abertura de uma constituição pedagógica como direção a experiência de ser docente, vai além do domínio do conteúdo.

Pelo fato de ocorrer o ingresso de uma maioria de egressos dos cursos de bacharelado para os programas de pós-graduação, é fundamental pensar na existência de disciplinas que abordam a metodologia práticas pedagógicas diante do destino desses alunos para o magistério na educação superior. Encontra-se a compreensão de que a metodologia do ensino precisa ser um processo na construção da formação do docente, estando sobre a visão da prática o objeto da educação universitária. Dessa forma, se tem a inferência, que a experiência direta na atuação docente deixa transparecer tal ausência, como algo que fica em um empenho a parte sobre a responsabilidade das universidades atrair os docentes para projetos que trabalhe a educação/pedagogia.

Barros e Dias (2016) em suas inferências, destacam que a formação universitária de docentes bacharéis, demandam uma necessária compreensão em aprofundamento a respeito da formação pedagógica para o ensino superior, relacionando o que reflete nas práticas, sendo que a titulação que possui não se refere que o professor esteja preparado plenamente para o seu papel em sala de aula, e que este necessita de argumentos que tornem preenchidas as lacunas a respeito da experiência do saber com a prática de ensino no magistério universitário . A valorização na docência está em défice nos conhecimentos específicos dos saberes, pelos bacharéis que se tornam professores universitários e pelos que poucos sabem da prática, da metodologia e da didática.

Diante os conceitos de Cunha (2004) a relação das práticas pedagógicas mantida com a docência vem na compreensão de que a docência deve analisar o espaço da prática, sendo que a concepção de formação constitui à ideia de condições para que a carreira do docente posicione um valor na importância da inovação, tendo como base questões relacionadas com a profissionalidade dos docentes da educação superior. A profissão docente sempre exigirá por modificações, no significado de ser a qualidade de um elemento fundamental no contexto de uma profissionalidade e em parâmetros de acordo com a expressão de construir uma potencialidade em intenso

processo. É visto então uma reflexão aliada ao espaço da prática e os conhecimentos pedagógicos que estabelecem relações com a experiência, as quais estas se tornam mediações em espaços de ações em formas do fazer docente.

Conforme compreensão de Cavalcante *et al* (2019) para corresponder às expectativas, conforme as exigências de um suporte pedagógico com referência ao exercício da docência universitária, é importante o entendimento de uma formação direcionada ao ensaio da prática, apropriada a uma formação para a docência e focando um ganho com finalidade ao ensino, estando baseado em ações concretas e inserida numa perspectiva reflexiva.

Referindo-se a uma condição instrumental, a prática é uma configuração para auxiliar a docência, sendo suporte necessário ofertado na formação. Em significado já sublinhado, isso está em uma necessidade principalmente acentuada naqueles que são originados do conhecimento no bacharelado, sem carregar noções de como atuar no exercício do magistério, assim se tornando forçoso o empenho ao trabalhar no ensino e aprendizagem.

Considerado a visão de que não basta o entendimento no domínio de conteúdo, os quais são insuficientes na experiência e atuação do formador, vale o reforço de que este em si só não constrói possibilidades consideráveis no desenvolvimento do ensino e aprendizagem quando inexistente o conhecimento de técnicas didáticas. Assim, se enfatiza o desconhecimento da relevância desse tipo de formação perante o que é oferecido nos programas de pós-graduação, conforme a competência que precisa ser pertencente aos professores do ensino superior.

É expressivo o pouco valor na formação pedagógica nos programas de Mestrado, assim como o investimento em planos para formação continuada para o quadro docente das instituições de ensino. Fato que manifesta o despreparo e pouco interesse em modificar uma realidade social com uma possibilidade de reflexões e conhecimentos que proporcione um pensamento crítico como ponto essencial para um exercício na docência com qualidade (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). A carreira universitária se constitui na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica, visto no sentido de formar em pessoas de acordo com a modalidade e titulação que evidencia uma necessidade de uma noção e uma formação didático-pedagógica que traga ênfase em uma cobrança e tentativa de inovação acerca dessa necessidade com envolvimento para um bom desempenho dos professores no ensino superior.

Na prática, o critério de ingresso para a docência no ensino superior tem sido tão-somente o conhecimento específico da área e a titulação acadêmica. Muitas vezes, a disposição em tornar-se professor nesse nível de ensino vincula-se, em algumas áreas, ao status de ser "professor universitário". (BASTOS, 2007, p.104)

Em razão do enfoque na carência de políticas públicas que poderiam se colocar interessadas nas possibilidades de reconhecer a importância da formação didático-pedagógica como auxílio ao desenvolvimento de novas metodologias e aprendizagem na docência, se observa mencionar a necessidade de elaborar ou reelaborar tais segmentos em sentido a esse aspecto da formação. Para a experiência docente, essa reflexão carrega valores tanto no caráter Inicial como continuada, quando se buscam metodologias inovadoras na relação em que se refere ao processo formativo especificamente com vista no empenho dos docentes para atingir uma qualidade na relevante tarefa de formar profissionais, contando com uma contribuição que possa influenciar e fomentar a formação desse profissional. O importante passa a ser o domínio do conhecimento, em finalidade a aptidão e com considerações a um investimento no que se refere uma formação e construção do perfil ao exercício da docência, de forma que o docente esteja ressaltando atualizações de metodologias e significando a importância aos conhecimentos no entendimento de que a didática é fundamental.

Refletindo nos encontros de Masetto (2009) a questão da docência nos cursos de graduação é objeto para reflexão, com paradigmas curriculares que passam a exigir docentes com atitudes, posturas e competências conforme as solicitações de intervenções formativas. E em preocupação em torno dessa percepção e especialidades do cenário, vincula-se nas abordagens e explicações científicas que estão presentes, a produção e socialização do conhecimento como um ponto chave e representante das experiências e teorias, no que corresponde a formar profissionais da educação.

Conforme explica Morosini et al (2000) a formação docente exige cada vez mais capacitação na área do conhecimento para o ensino, e conceituando o tipo de pósgraduação frequentada, encontra-se poucos do professorado com alguma experiência didática no ensino superior, caracterizando por profissão a competência científica na concepção de docência e exigência para desempenho de um ensino com melhor qualidade.

Significando a identidade, formação e docência do professor do ensino superior, diante a utilização de formas variadas da prática do ensino, encontra-se toda uma desatenção face aos desafios na realidade da educação nacional e na relação universidade e seu professorado. Desse modo é destacado a veracidade na qual atualmente as competências advém do conhecimento acerca do que condiz discutir a competência científica e ensino, definidos e compreendidos sobre o processo de aprimoramentos para a docência.

É válido toda a relevância acerca da citada falta de exigência de uma formação com destino a capacitação dos docentes universitários para a prática do ensino. E esses pontos que são localizados em ausência nas leis, e demais documentos orientadores, se destaca entre esses, a LDB, que carrega essa lacuna definida no sistema de educação brasileira. Sendo assim, é configurado para discussões um pedido a se refletir as competências acerca do processo de aprimoramento da prática na docência, frente a formação do saber prático e constituição do conhecimento almejado, que se manifesta de uma forma indireta e oculta para o ensino superior (CAVALCANTE *ET AL* 2019; BASTOS, 2007).

Consoante ao estudo de Althaus (2004) o que se destaca a tendência é estudar a atuação que focaliza o ser docente em uma necessidade de se obter respostas em formas de atualizações que surgem diante dos assuntos a respeito da prática docente e seu desenvolvimento com a experiência, acerca do que seja tornar-se dominante do ensino com os princípios que devem nortear a prática. As condições do trabalho na universidade apresentam as necessidades as quais as práticas diferenciam-se no aspecto da formação do docente, apontando uma preocupação que aborda a temática acerca da atuação desses professores em sua aprendizagem para corresponder ao critério do ensino.

Proferir acerca da formação do docente universitário, ajusta-se na importância em descrever os que atuam na docência encaminhados pela aptidão ou como sendo um exercício que se complementa em contexto e trajetória do professor, e/ou por meio de uma demanda cotidiana. Com observações a respeito do exercício de ensinar, se estabelecem relações de conhecimento construído e articulado na perspectiva da vivência em prática profissional. Por haver ainda insuficiência na experiência do docente para enfrentar os desafios relacionados e identificados no quadro do ensino.

No que apresenta Corrêa e Ribeiro (2013) em considerações ao papel da pósgraduação Stricto Sensu, a formação pedagógica do docente do ensino superior demanda uma avaliação no processo de experiência e vivência na docência, tendo em observação o modo em que a formação pedagógica é tratada no que tange a pósgraduação e diante a referência na atividade docente com formação para um hábito pedagógico.

A questão da formação pedagógica não passa a ser apenas uma questão de domínio do conteúdo. Essa questão é abordada no que está voltado sobre a cultura de valorização para o hábito pedagógico que se destaca como grande relevância. Tal conceito está em uma medida em que o ensino é uma atividade contextualizada e tem como base emergir uma práxis reflexiva, pensando a reconstrução da ação acerca do que o professor deve entender em relação à prática e a forma em que se dá o ensino e aprendizagem.

Na falta de uma formação específica, o professor desconhece a ação docente orientada pelo planejamento e pela interação de professor e aluno, e vem a ser pertinente os processos de uma apropriação na atuação e no contexto da profissionalidade docente. Meio a uma falta de exigência que contemple os saberes específicos da prática, em uma base envolvida somente diante de trocas observadas, vividas e conhecidas, temos em demanda um processo para qualificar compreensões baseadas em princípios para uma propriedade de atuação, definido por posições e possuindo autonomia acentuada para a docência diante uma configuração importante para a formação pedagógica do professor.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Baseando-se na percepção de aprofundadas observações é que nos propusemos partir de algumas explorações na temática, sondar primeiramente concepções existentes no que consiste dissertar os desafios e as perspectivas de inclusão da pessoa com deficiência relacionando a atuação docente no ensino superior.

Tendo como referências pesquisas que se fizeram orientadoras na temática tratada neste e em outros estudos, consideramos pesquisadores que refletem estratégias de formação continuada de docentes, alguns levantando diálogos e referenciando as percepções sobre a dificuldade do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades em acesso, participação e permanência no ensino superior, com ênfases na perspectiva, atuação e formação do docente que não atendem necessariamente a oportunidade de participação e permanência desses alunos.

São trabalhos encontrados e apreciados que envolvem contemplações baseadas na apresentação de reflexões sobre a temática, considerando bases relevantes que colaboram na argumentação a princípio do estudo aqui proposto em relação às quais modo proceder e de qual forma e possibilidade se pode ser favorável aplicar o conhecimento aqui explicitado, e se pode produzir efeito no que está sendo estudado.

No entanto, foi possível envolvimento em diálogos com pesquisas já realizadas (BAÚ, 2014; MELARA; LINASSI; RAMPELLOTO, 2016; COLÔA, 2017; PANTALEÃO; SÁ, 2017; MALTA; PRADO, 2016; MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018; MUTTÃO; LODI, 2018) que se debruçam sobre a importância da manifestação e percepção do docente em considerações à perspectiva inclusiva, pois é avistado que o mesmo precisa possuir saberes referente ao reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem e a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência, de modo que se possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, com execução de estratégias e propostas a adaptações no currículo, isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias e recursos didático.

3.1 Indicadores de inclusão em práticas docentes: diálogos teóricos e práticos

Autores que fazem menção na temática, diante seus estudos, levantam questões a fim de refletir a perspectiva da atuação e formação do docente, tendo em evidência a necessidade de atentar quanto ao desempenho e aplicações das práticas metodológicas no ensino e em cada realidade das instituições.

As coletas das percepções são dedicadas em sentido a produzir outras novas buscas que possam pôr em relação formas que potencialize a capacidade de criação e observação a formação continuada de professores naquilo que se torna ponto essencial para a necessidade e desenvolvimento de um processo que passe a estar concentrando objetivos à educação inclusiva (FARIA, 2012; BOLIGON *ET AL*, 2013; PLETSCH; MENDES, 2014; PLETSCH; LEITE, 2017; GLAT; PLETSCH, 2004; GLAT; PLETSCH, 2010; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; PLETSCH, 2009).

Esta realidade tem exigido dos professores a busca por formação continuada, ponto de foco da maioria das pesquisas. Com isso, temos encontrado nas reflexões de Vieira e Jesus (2017) importantes diálogos na relevância de constituir estratégias alimentadas por uma relação dialógica entre teoria e prática. O fato de se encontrar com estudantes com deficiência no ensino superior, causa ao professor uma dúvida em como proceder suas práticas pedagógicas. Isso exige uma Busca para melhoria no que se refere a inclusão de todos para o acesso correto dos conteúdos, dadas as condições objetivas para garantir a sua permanência com êxito. Assim, estudos que conversam com esta abordagem tendem a ser um processo contínuo para reflexão e ações voltadas em benefício do que é necessário e no que corresponde a transformação de condições para se definir a inclusão sobre a perspectiva da formação, exercício docente e todas as demais práticas relacionadas.

A organização da leitura de outros estudos envolvidos na temática é o que possibilita serem citadas pesquisas que falam semelhantes, concentrando o debate nessa temática. Assim é possível mencionar Nascimento (2018) Valim e Pacheco (2020) Souza e Moraes (2020) Vestena e Fiorin (2018) Garcia e Munhoz (2020) Ciantelli e Leite (2016) Melara, Linassi e Rampelloto (2016) que colocam questionamentos a discutir a respeito do atendimento especializado instituído nas instituições de educação superior, abordando as perspectivas da inclusão nesse nível de ensino e investigando possibilidades de permanência dos alunos com deficiência na proposta de um sistema educacional inclusivo. Dessa forma, são avistadas

percepções acerca das ações desenvolvidas ao aluno com deficiência na instituição de ensino superior, em sentido de discernir a realidade vivida diante considerações verificadas acerca do acesso e permanência, além de identificar possíveis barreiras e possíveis facilitadores encontrados por esses estudantes.

Em estudo, Messerschmidt e Castro (2016) propõem e convidam a observações na pertinência do acesso ao conhecimento acerca do perfil do docente, quanto ao ensino de alunos com deficiência na educação superior, bem como a relevância em perceber as estratégias de ensino e avaliação utilizadas para favorecer a participação e aprendizagem desses alunos.

Com isso, insere-se uma análise aos aspectos que contribuem para a permanência destes no ensino superior. Conforme destacam as autoras, a presença do estudante com deficiência nesse nível de ensino, causa diferentes olhares, e por vezes, preconceitos, diante a afirmativa que a inclusão desses alunos em todos os níveis de ensino está o problema da formação docente, e isso corrobora os discursos e representações sociais entre aqueles que necessitam atender todas as pessoas inseridas perante uma realidade que está cada vez mais significativa.

Mello e Oliveira (2005) declaram que a pós-graduação deve cumprir um papel de fundamental importância no processo de preparação do docente universitário e deve ter cuidado ao relacionar a parte pedagógica não de forma desvinculada, mas como um campo de diálogo permanente com os campos especializados de conhecimento. Diante disso, a reflexão é necessária para se situar nas condições educativas e nas mudanças que as Instituições precisam realizar para que os alunos com deficiência recebam um ensino considerado satisfatório. Isso reforça a necessidade de mudanças em instituições de educação referente à disposição e a capacitação de profissionais para trabalharem com a diversidade de alunos.

Os autores Nozu, Bruno e Cabral (2018) passam pela discussão a respeito de ações de ensino, pesquisa, extensão e serviços ofertados, os quais são favorecedores na participação e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior diante tais desafios e interpretações existentes quando referido a diversidade de barreiras enfrentadas pelos estudantes, inclusive a pedagógica.

Nisso, há o reforço de ter a necessidade contínua de uma responsabilidade compartilhada, coletiva e colaborativa, tendo a objetividade de localizar as mais diversas barreiras que se interpõem quotidianamente. Os exemplos de observações que surgem no sentido de estar podendo promover o conhecimento do percurso de

estudantes com deficiência nas universidades, contribuem com a produção do conhecimento sobre fatores que podem refletir em relação a promoção do acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência no ensino superior.

Facci, Silva e Souza (2018) passam a frisar considerações diante das políticas públicas e ações afirmativas que orientam o acesso e a formação universitária de pessoas com deficiência. Para as autoras, é tido como premissa observações que dissertam acerca da inclusão em universidades públicas brasileiras e também de outros países, e se enfatiza a necessidade de mais aplicações em políticas como investimento na permanência dos alunos com deficiência, ao que corresponde envolvimentos de esforços acerca da mediação e formas de ensinar diante as metodologias diversificadas assegurando o direito ao acesso do conteúdo no ensino.

Levantando debate também a respeito do docente e suas possibilidades de trabalho com esses estudantes, Rodrigues (2017) enfatiza a questão de igualdade de oportunidades na educação, a partir do que se recebe ao promover instrumentos e direitos que podem conduzir a instituição a uma efetiva igualdade de recursos que são indispensáveis de serem concebidos. Diante a explanação do autor, no contexto da questão a qual refere-se às desigualdades encontradas no sistema educativo e suas instituições de ensino, é pretendido atingir reflexões em objetivos educacionais mais ambiciosos como formação de professores, conforme provocações a se pensar meios indispensáveis em finalidade a promoção de uma melhor educação.

A partir do trabalho de Martins, Leite e Ciantelli (2018) vê-se a descrição do índice de matrícula de estudantes com deficiência em determinadas instituições de ensino superior no país, e se identifica observações argumentativas que relata o cenário de ingresso e permanência desses estudantes, tendo em vista a demanda desses sujeitos na Universidade. Com isso, importa focar e estender as reflexões sobre os procedimentos institucionais adotados no traçado do perfil e demandas educativas especiais de universitários com deficiência, em atendimento às políticas públicas, dirigidas a orientar o acesso e à formação educacional desses estudantes.

No que discorre Anache e Cavalcante (2018) acha-se análises a respeito das condições de permanência de acadêmicos com deficiência em cursos de educação superior, estendendo-se quanto ao necessário no que se deve alcançar como avanços para tornar a universidade mais acessível aos estudantes. No que enuncia as observações, é visto em evidência a necessidade de investimentos em infraestrutura, em mudança de concepção do currículo, na formação dos professores e demais

profissionais, na produção e veiculação de informações para transmitir a cultura da educação inclusiva.

A análise de estudos, como os que discutem tais fatores, podem bem ser conciliada com o falar da presença de um núcleo de acessibilidade no ensino superior, que em coletividade a outros órgãos /setores na instituição deve ser entendido como um suporte sempre disponível a atender toda e qualquer busca de colaboração em orientação ofertada, para que o professor desse nível de ensino possa encontrar caminhos em seu interesse pela prática de incluir todos, no que implica o alcance aos conteúdos em suas aulas. O que é importante para fortalecer a perspectiva inclusiva, em ações aplicadas e pertinentes, tem referência a se atentar a exclusão de barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência nas instituições, com enfoque nas possibilidades de reduzi-las por meio de subsídios e contribuições planejadas e indispensáveis (CABRAL; MELO, 2017; MELO; ARAÚJO, 2018; CIANTELLI; LEITE, 2016; PLETSCH, MELO; CAVALCANTE, 2021).

A implementação do Programa Incluir, em 2007, em um significativo contexto, pode partir de conteúdos voltados à formação, ao garantir ações que contemplem a diversidade no ensino-aprendizagem, promovendo reflexões que venham em questão de instrumentalizar o docente acerca das possibilidades de ensino. Isso realça que, mesmo com atuação de núcleos de acessibilidade no ensino superior, ainda é necessário reflexões e ações para uma participação efetiva desse público nesse nível de ensino, observando que não é uma exigência de facilitação, mas sim contribuir para que o acesso seja oportunidade para todos, a fim de efetivar e discutir estratégias demandadas para participação no ensino, assim como em todas as atividades acadêmicas.

Obtendo também considerações do referencial de autores como: Menino-Mencia et al (2019) que dispõem em trazer no encalço de conhecimento, o documento orientador de processos institucionais de autorrevisão, particularmente voltado a escolas de educação básica, mas possibilitando conceder retornos de avanços a outros contextos educacionais e mesmo a outros tipos de instituições. Diante de apresentar uso do instrumento, é pontuado por autores como o documento referido tem sido adaptado e desenvolvido no ambiente educacional, internacional e nacional, possibilitando à rede pública de escolas brasileiras mais autonomia no que se refere às culturas, às políticas e às práticas inclusivas com a finalidade de auxiliar na

ampliação de novas propostas de estudo e intervenções mais adequadas e direcionadas à educação inclusiva.

O objeto em argumento, que vem sendo menções em debates diante investigações científicas e seus recortes, busca em fatores, fomentar o acesso, permanência e participação desses sujeitos na universidade, carrega perspectivas conceituando o direito de acesso e continuidade da pessoa com deficiência que chega ao ensino superior ainda demandando novas posturas de gestores, professores, técnicos administrativos e demais alunos, sendo vistas questões onde as condições de permanência implicam desenvolver recursos pedagógicos e capacitação com o apoio institucional, tanto no ensino como na infraestrutura das instituições que pretendem aprimoramento na cultura de saberes e conhecimento.

Em discussões de Santos (2015), às contribuições desse material, com base em questionamentos e reflexões acerca dos processos de inclusão escolar, em seu diferencial, porta como um significativo objeto, fundamentar formação Inicial e continuada de professores como um dos elementos para investigação, completando um diálogo acerca dos impactos de ações efetivas para a educação. Isso no que se entende por objetivo de argumentar que o *Index* para a inclusão, como documento, se constitui um material extremamente produtivo, conveniente e favorável como material disparador de reflexões e buscas, e jamais como uma lista de avaliações sistemáticas para se classificar o "grau de inclusividade" de pessoas ou instituições.

Santos et al (2014) fazem uma análise crítica e enfoca os principais pontos que algumas compreensões passam a desacordar da proposta original do material "index para inclusão". Assim contribuindo para uma melhor compreensão destinada aos pesquisadores que se dedicam aos estudos e projetos voltados para a inclusão na educação, dispõem em desenvolvimento da reflexão um suplemento às intenções e conceitos propostos, no que encaminha o documento em formas de ideias com possibilidades a contribuir ainda mais para a difusão do apoio à redução e extinção das barreiras à aprendizagem e à participação, que impedem o processo inclusivo no hábito da práxis da instituição educacional.

Permitindo a troca de experiências em discussões direcionadas à construção de uma sociedade inclusiva, esse documento é fornecido para que toda instituição educacional precise, por compromisso, ter acesso e olhares empenhados em percorrer trajetos que propiciem melhorias, por ser flexível a qualquer instituição que deseje analisar e corrigir suas culturas, políticas e práticas de exclusão e se reformular

em direção à inclusão. "Não consiste em avaliar as competências de alguém, mas em encontrar formas de apoiar o afeiçoadamente da escola e dos profissionais." (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 16). Dessa forma, planejar e Instituir um grupo regular de trabalho, dando início e continuidade à um projeto que vá favorecer atuações existentes e futuras, oferta uma série de propostas de atividades para iniciar um processo de desenvolvimento na instituição, focada em uma abordagem singular, motivando e definindo inclusão como um processo de lançamento de valores em prática.

É uma construção que envolve o aumento da participação conjunta, ao despertar a consciência, explorar as ideias dos profissionais, estudantes, famílias, comunidade e gestores para que se coloque prioridades em ação e que se mantenha um ápice do desenvolvimento institucional, com sentido e significado de exploração objetivando o desenvolvimento. Essas, são reflexões a ofertar, em torno de iniciativas de pesquisa e extensão que promovem progressos para provocar mudanças institucionais e pessoais. Casos esses que podem ser apresentados e discutidos em grupo com outros (BOOTH; AINSCOW, 2012). Dessa forma, procura-se ligar a formação permanente com a troca reflexiva de informação, que se torna uma verificação do trabalho pedagógico, formação duradoura à supervisão pedagógica.

3.2 Breve revisão de literatura: práticas inclusivas e a formação de professores da educação superior

A reflexão crítica acerca do cenário nutrido por diferentes olhares teóricos, se apresenta como suporte aos diálogos no que concerne a um processo contínuo que serve como contribuição perante aquilo que pretende atenção, possuindo orientação dentro de algumas estratégias de formação direcionado aos recursos humanos na educação.

As instituições, em uma lógica de ensino e pensamentos teóricos, para indagar a exclusão vivida por vários alunos com deficiência, devem pensar na adoção de recursos diversificados e de dinâmicas para aperfeiçoar a atuação de docentes do ensino superior, buscando formação continuada através de um bom diálogo, de compartilhamento de experiências em aplicação de oficinas, cursos ou minicursos a fim de preparar os professores para receber alunos com deficiência no ensino superior. Assim sendo, referenciar e percorrer uma análise na temática inclui conhecer

a perspectiva quanto às ações concretamente desenvolvidas para incremento do acesso e garantia da permanência dos alunos com deficiência no ensino superior. Isso significa que é indispensável sondar as problemáticas para as quais precisam de uma discussão reflexiva. Em referência, Pantaleão e Sá (2017, p. 68) ressaltam.

Para tanto, devemos ter como premissa o trabalho coletivo, reconhecendo, nos possíveis modos de perceber o mundo, as convicções, os fazeres e os saberes, diversos daqueles que formam, a cada momento, as redes de subjetividades de que somos produto e produtor cotidianamente.

O que surge buscar no decurso de observações, é ter como principal objetivo uma contribuição fundamentada pela investigação, com a identificação do que é necessário ter em planos, pontos pensados também em direção a formação de professores, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, para que a partir de resultados obtidos, se possa empreender e dar pistas para a construção de um propósito de formação docente que vá ao encontro das necessidades dos educandos público alvo da educação especial em todos os níveis de ensino.

Sabemos que não é nada fácil atrair docentes do ensino superior para uma formação continuada, pela perspectiva de que a maioria deles pensam não necessitar, mas que em exercício na sala de aula a realidade é contraditória e incontestável para saberem como responder às especificidades desses determinados alunos. Os avanços consistem em uma busca que deve estar ligada ao interesse do próprio docente juntamente com estratégias surgidas e aplicadas, e isto, por sua vez, aflige os profissionais da educação especial, por esse ser um obstáculo que ainda resiste. Uma vez que ainda se encontra a ideia de que esses alunos são somente para o apoio especializado da educação especial, sem o reconhecimento que se é necessário à atuação de todos para que haja realmente a inclusão.

Qualquer aluno que experimente dificuldades nos processos das diferentes aprendizagens necessita ter numa primeira linha professores que consigam antecipar, avaliar e intervir de forma a se ultrapassarem as barreiras que se criaram. (RODRIGUES, 2017, p. 45).

O autor reflete que falar de inclusão no contexto atual, ainda é fonte de muitos questionamentos e problematizações. Por vezes, o pessoal profissional que atua na

área da educação especial possui uma carga como único responsável da acessibilidade para com a pessoa com deficiência na instituição de ensino, em meio a exigência por uma educação mais inclusiva, somada a credibilidade na capacidade do sujeito.

Adicionando às percepções, é relevante enfatizar o trabalho em comum feito por um todo, o qual não se coloca uma atuação solitária, mas que exista a busca pela permanência de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior. "Na medida em que foca os valores e as condições de ensino e de aprendizagem, pode ajudar a garantir o aperfeiçoamento [...]". (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 5).

Em todo um momento, o ambiente é o que coloca limitações e em algumas situações esses especialistas estão na solicitação de ter a colaboração dos demais de todo o grupo educacional, dentro da consideração de preparado, mas não o único responsável, e diante disso o desafio continua sendo considerado de grande precisão para ultrapassagem de barreiras encontradas em decorrência da resistência de restrições, em desviá-las e reduzi-las. A inclusão na educação ainda solicita uma permanente mudança diante do movimento de considerações, ponderações, atentamento, entendimento, buscas, posturas, ações, planos e de reparos profundos que possa ser visivelmente percebido e que deixam a desejar (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013; CAIADO; MARTINS; ANTÔNIO, 2009, 2007; MELARA; LINASSI, 2016).

Ampliando um traçado de considerações acerca do sistema de ensino que inclui a educação especial na perspectiva inclusiva, através do atendimento em conjunto com outras ideias em reflexões é que o docente pode estar de encontro com um desempenho em delinear um contexto oposto ao cenário atual e possuidor da falta de preparo, a fim de que os estudantes tenham a facilidade de ter mais participação, isso no que se pesa e consiste em possibilitar um desenvolvimento junto com a participação mais planejada do professor. No que é disposto em significativas observações, um apoio demanda a necessidade do docente, na dificuldade que ele declara ter com seu aluno com deficiência, que por sua vez fica sem participação por questão do pouco conhecimento que o professor leva para sua prática no ensino.

Refletir acerca dessa problemática, é primordial para o ensino progredir, no sentido de que se possa ver o tamanho da abrangência que se pede e exige ações inclusivas na educação. O ensino é um atendimento que se constitui diante de

exigências da formação e obtenção de conhecimento cada vez mais demandado. Para se está trabalhando em direção à inclusão é obrigatório existir condições que entendam tal meta aplicada ao cenário e ao foco educacional, o ensino e aprendizagem de todos. A questão sempre visível, está na condição de atitude preocupante em ver e atender a diversidade para se haver a chance de poder transformar o contexto da Educação, com a finalidade de que nesse contexto a pessoa com deficiência possa realizar o seu potencial em igualdade aos demais alunos.

As lutas, pela inclusão social, exigem de fato, profissionais qualificados que além de uma longa formação, obtenham capacidade de dialogar com os mais diversos grupos de pessoas da sociedade, pessoas excluídas, como: (grupo de grupo preconceituosas, grupo de pessoas de classe baixa ou de extrema pobreza/ marginalizados, grupo de pessoas negras, pardas e brancas, grupo de pessoas com limitações, com diferenças culturais e o grupo da elite a burguesia etc.). A formação exata tem que ser capaz de oferecer saberes necessário para o educador se comunicar com os mais diversos grupos de pessoas que existe em nossa sociedade, pois só uma formação complementar que atribui o respeito há diversidade dos grupos, cor, raça, religião, gênero e classe econômica, fará a diferença na conquista pela inclusão social e pela modificabilidade cognitiva de todas as pessoas em sociedade. (OLIVEIRA, 2017, p. 532)

Encontra-se em percepções e conceitos, a ideia de que o aluno chega no ensino superior já devendo ter a ciência de independência para alcançar o conhecimento somente pelo próprio interesse da busca, mas o demandado é que o aluno tenha responsabilidade de se interessar e o professor tenha responsabilidade de oferecer o ensino aprendizagem de forma que o conhecimento passe a ser alcançado por todos, com via ao interesse de dedicar-se ao desempenho da prática para representação de um cumprimento ao ensino e contentamento a aprendizagem face a participação.

Com isso, um trabalho em conjunto concebe progresso e sucesso de um todo, no qual são considerados elementos indispensáveis para o sucesso composto por instituição, professor, aluno, ensino, aprendizagem, formação e qualificação, indo de encontro à novos elementos como conquista em uma inacabável demanda em incluir as pessoas com deficiência e outros que fazem parte dos grupos menos usufruidores de oportunidades.

O professor universitário, com o compromisso de pesquisar que possui nessa atribuição de abarcar conhecimentos, precisa avaliar o objetivo de buscar configurar uma estrutura de informações de maneira incessante, apresenta-se esse como um prenúncio que deve entrar como interferência a fim de confirmar seu dever de buscar aprimorar acumulações de conhecimento, favorecendo a formação e alcançando interpretações acerca dos assuntos que faz parte da docência.

As dificuldades da Universidade para assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e de sucesso, passam, principalmente, pela concepção de ensino-aprendizagem, que na maioria das instituições tem um corpo docente de espírito conservador, preso a vícios culturais da Universidade, onde o aluno é o menos importante - valem mais pesquisas, atividades acadêmicas e carreira profissional do que o investimento didático. (CAPELLINI; SANTOS, 2005, p.74)

A respeito do que as autoras conversam sobre o aluno vivenciando os níveis de educação, envolvendo abordagem ao ensino superior e o docente, é manifesto que a reflexão necessita estar diante da importância de haver uma significativa preocupação em relação à inclusão e deve ser constante enquanto se estuda, se pensa ação e aplica estratégias para que haja mudança nesse contexto, o qual se deve explorar tudo o que possa ser possibilidade para que de fato seja apresentado com satisfação e entusiasmo a sua disposição em planejar e mediar com modificações em suas práticas. O docente, tem uma grande urgência de conhecer o que vem a ser acessibilidade em suas práticas pedagógicas na sala de aula do ensino superior, diante a importância de levar isso como parte de sua profissão.

É conceituado que não se perde a pertinência em reconhecer que essa importância deve ser considerada diante do fato contextual de ser um profissional da educação e saber lidar com a didática e a dinâmica em práxis, garantindo a atuação como um desenvolvimento que segue a atender a diversidade com inúmeras possibilidades de ações, no sentido de se envolver com o processo da inclusão educacional (VELTRONE; MENDES, 2007). É neste sentido também que deve estar a observação de que tal cenário exige que as Universidades reflitam o modo de transformação, confiando nas possibilidades, disposição e domínio do saber, planejando e acolhendo a insegurança do docente para ofertar possibilidades em seu desenvolvimento que exige enfretamento coletivo.

As diferentes situações de sala de aula possibilitam e podem motivar uma reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando ainda, a percepção dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de ações, estratégias e conhecimentos específicos, de forma a responder às exigências que a realidade demanda. (REIS, 2016, p.14)

Reis (2016) traz em seu texto a defesa do pensar uma educação que (re)conheça as diferenças e que faça valer os princípios dos direitos humanos sobre a ótica do que é preciso se transformar, quando se ver presente a diversidade que constrói a exclusão ao mesmo tempo que se busca contribuições para o aperfeiçoamento educacional. Todos podem estar obtendo enriquecimento, tendo em destaque o ser humano nas dessemelhanças existentes em diferentes ideias que tratam as relações e abarcam os fundamentos e princípios da Educação.

Dessa forma, fomenta-se o pensar de que a instituição é um espaço de construção e oportunidades, e nesta, a inclusão deve assumir um paradigma social para defender o fundamento do discurso que constitui o significado das conquistas no espaço da educação inclusiva. Sendo a educação especial a área de conhecimento que tem muito a contribuir com uma nova forma de se pensar condutas que são marcadas pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar colocada para a pessoa com deficiência, pretende-se uma transversalidade que alcance as demandas existentes na realidade da inclusão

É reprisado por Ciantelli (2020) que as condições históricas tiveram visíveis alterações, mas é também reforçado que essa mobilidade precisa ser sempre presente, principalmente, quando há sempre a necessidade de inovação. E isso achase sempre exigido quando nos referimos a atitudes e desenvolvimento para evolução e avanços que possuem a existência de pontos em colocações que são indispensáveis serem refletidas, e isso sempre irá pedir atenção de estudos, atuações, estratégias, práticas e resultados positivos, ou não, considerando resultados que irão dizer tudo que se precisará acrescentar e executar.

Portanto, a inclusão é um processo complexo inserido na organização da educação nacional que necessita de ações transformadoras de perspectivas realistas frente a importância de fazer do direito de todos à educação num movimento que deve ser coletivo. (CASTANHO; FREITAS, 2006, p.97)

Diante das considerações para um cenário educacional inclusivo, Araújo (2017) envolvida em seus estudos, argumenta o destaque da formação docente na compreensão de como se encaminha e de que forma vem se oferecendo a formação do educador no Brasil a partir das perspectivas da educação inclusiva. Para a autora, o campo da educação deve ser construído em colaborações essenciais para um desenvolvimento a partir de uma consciência sobre o processo do exercício e da reflexão, no que se faz parte em atuar com as mais diferentes especificidades encontradas nas salas de aulas. "A sociedade é social e historicamente construída pelo homem, necessitando de linguagens plurais para dialogar e interagir com a diversidade." (ARAÚJO, 2017, p.102)

No sentido de colaborar com reflexões diante a problemática, Camargo, Monteiro e Freitas (2016) passam a demonstrar suas concepções em consideração a formação continuada de educadores, e dissertam que estudos relacionados às práticas pedagógicas possibilitam um aprofundamento sobre o exercício na docência focando contexto de trabalho colaborativo. Perspectiva essa a qual se trabalha a busca por caminhos para superar as dificuldades vivenciadas no trabalho docente. Esse destaque configura um dispositivo para troca de informações e que visam a compreensão e a reflexão sobre as condições concretas de aprendizagem e incentivo ao desenvolvimento profissional do docente, possibilitando a reflexão e transformações das ações, de modo que seja possível refletir sobre práticas e possibilidades proporcionadas no sentido de encontrar caminhos para transformar as ações no processo de ensino.

Quanto ao objeto de propiciar um ensino de qualidade a todos os estudantes em observação a essa necessidade, entende-se que a formação continuada, abordada diante desse cenário educacional, surge com uma descrição que se destaca para se atentar aos problemas construídos da formação inicial de professores e suas lacunas, pois esse entendimento reverte a formação continuada de um papel compensatório, o que claramente, reduz seu potencial contribuinte à dinâmica educacional na produção do ensino e aprendizagem considerados a todos os alunos. Em reforço acerca das barreiras metodológicas, o documento orientador das comissões de avaliação com foco na acessibilidade, elaborado pelo INEP, sublinha que:

Estas revelam o despreparo didático pedagógico do corpo docente em atuar com a diversidade proposta pelo ingresso e pela permanência desses alunos na educação superior, alertando para a urgência em se promover a formação continuada dos professores (INEP, 2016, p.36.

Duek e Martins (2007) indo em direção ao debate proposto, destacam que a contribuição formativa é uma via considerada de grande importância, ao passo que as contribuições proporcionam benefícios que compreendem perceber a efetivação da política de inclusão escolar. Segundo as autoras supracitadas, a docência demanda procedimentos entre o individual e o coletivo quando a prática, a teoria e a consciência englobam novos saberes direcionados ao modo de ensinar. Em ênfase, discorremos na relevância sobre o conhecimento em que estão envolvidos os pesquisadores em argumentação de que um trabalho colaborativo contribui em relação às práticas docentes, face à discussão com as ações e tendo em vista fundamentar-se do conhecimento que permite compreender o que ocorre muitas vezes nas contradições desse processo complexo que é enfatizar as práticas docentes. Se discute então, um contexto que traz um grande caminho de reflexões para que se possa analisar as necessidades de acessibilidade, no sentido de que haja alguma aptidão em compreender e aprofundar pontos bem significativos que se ressaltam como reforço formativo e de grande expressão no campo educacional.

Para construção de representações e surgimento de reflexões diante as perspectivas, é importante citar aqui o estudo de Brabo (2015) que em acesso ao diálogo em torno do respectivo tema de estudo, proporcionou-se uma breve compreensão em sua produção e assoma propondo uma reflexão de que o ensino de nível superior e básico são contextos que demandam a mesma atenção de investimentos perante as necessidades enfrentadas, sendo notório um indagar manifestado em abordagem sobre o que se faz na questão do ingresso do estudante com deficiência na rede regular de ensino.

É uma aproximação na qual, em estruturação, a autora destaca a preocupação em analisar a formação inicial e continuada de professores, face à ocorrência da repetida declaração de falta de preparo chegada dos educadores que se sentem sempre sem base em instruções para o atendimento a esses alunos, por vez encontrados nas escolas de ensino regular. Isso, mesmo com alguma afirmativa da ocorrência de frequência, mesmo que insuficiente, desses profissionais em disciplinas que podem dar auxílio diante a atividade na docência.

É uma perspectiva de formação alicerçada na experiência partilhada pelos diversos profissionais, desenvolvida em contextos de prática e decorrente da entreajuda no desempenho da profissão, que se reflete no sucesso das atividades pedagógicas realizadas. (COLÔA, 2017, p. 115)

Destacamos a formação inicial, que por sua vez é responsável pela formação do educador diante a vivência e enfrentamentos em sala de aula. E perante o contexto e questionamentos, as investigações identificam como base a importância da existência de disciplinas ofertadas no decorrer da formação desses professores que partem para a sala de aula. Em análise, intervém a procura por compreender o porquê de tanto despreparo declarado pela maioria desses profissionais que chegam a receber um aluno com deficiência em classes de ensino comum.

Em aproveitamento, mostra-se a notoriedade de que é importante trazer significados que se encontram frente a atitudes existentes e que não contribuem diante a inserção do aluno com deficiência na universidade, tendo como referência a questão do quadro profissional da educação, o qual inclui o docente e todo um coletivo participante (MOREIRA, 2015). Perante a (in)exclusão, que se indaga a respeito do contexto e a preocupação em mesmo sentido de ocorrência no ensino básico, colocando em questão, similarmente, a universidade com relação a inclusão do aluno com deficiência, à docência é uma atuação, até então, com avanços pouco intenso, em que há a necessidade da ampliação de políticas para se organizar.

[...] a educação na perspectiva inclusiva tem sido um grande desafio para as Universidades; embora esta temática já venha sendo discutida há um tempo significativo, as instituições ainda passam por um processo de adaptação para aplicação dos requisitos que abrangem esta política no ensino superior. A questão da acessibilidade e as barreiras arquitetônicas são problemas considerados graves para muitos estudantes com deficiência, mas sabemos que, além disso, outro problema é a adaptação das propostas pedagógicas que visem às necessidades desses alunos — a recente conceituação de acessibilidade pedagógica e atitudinal. (MOREIRA, 2015, p.48)

O que é exposto referente a educação inclusiva, envolve todos os níveis, etapas e modalidades da Educação, trazendo em pauta a inclusão e suas possibilidades de proporcionar o que se é preciso atribuir como reflexão em

estratégias e práticas, face uma usabilidade de opções e aplicações e como proceder o desempenho no ensino.

Acerca do que é discutido, a formação continuada de professores contém em si o entendimento de atingir toda essa relação em sua necessidade. A educação especial em sua transversalidade, que sempre envolve o cenário educacional em sua completude e cobra observações conjunta, requer e compreende assim a educação superior como um dos espaços que também não se deve acarretar, como consequência, a exclusão originada de desatentamento profissional perante a função de formar pessoas (MOREIRA, 2013).

De partida para a reflexão, percebemos que ao falar das atitudes sem acessibilidade na educação superior, primeiramente se abarca os elementos colhendo todas as semelhanças e existências de falhas e ausências diante a questão de existir suporte ao estudante com deficiência na educação. E frente a esses motivos, é que os estudos trazem críticas a respeito de procedimentos não facilitados, seja pelo caráter teórico ou pelo conceito de desenvolvimento profissional docente, e outras dimensões de pontos em questão, de condições em apresentação da inclusão. Este é um atentamento baseado na proposta por atitudes e conhecimentos que possibilitem ajudar a compreender e ultrapassar saberes, reconhecendo que esses são construídos a partir de diferentes fontes.

Os estudos sobre a deficiência objetivam chamar a atenção para as tendências de desativação presentes nas estruturas da sociedade moderna e configurar mecanismos que possam gestar políticas, teorias e práticas que confrontem tal situação. (PICCOLO, 2012, p.16)

Explana-se que a complementação teórica fornece meios para desenvolver estratégias de transformações, sendo discussões realizadas que estimulam áreas distintas à traçarem uma ida às experiências, fortalecendo relações que possuem como base apresentações elaboradas visando explorar perspectivas e utilizar diálogos em um coletivo e com ênfase em um tema transversal.

A dificuldade para inclusão educacional encontra-se nas ações e posicionamentos da maioria dos sujeitos, diante de ter visão e no sentido de colaborar com a relevância em combater os diversos tipos de barreiras existentes para uma pessoa com deficiência se sentir participante no meio acadêmico. Solicitando consonância com as possibilidades e finalidade à questão de alcançar a estabilidade

profissional almejada, é constatado que uma parte da sociedade enxerga a deficiência como incapacidade, e é isso que faz a lentidão no desenvolvimento de uma reflexão mais significante.

O direito de ser participante na sociedade é escondido por aqueles que se põem a ver essas pessoas como menores e como menos importantes, menos capazes e sem a relevância dos méritos. Em concordância com Reis (2016, p.3) "As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional."

A questão da igualdade de oportunidades não deve ser vista como uma questão de favorecimento, para não haver uma tradução de uma barreira a mais colocada em sentido a colaborar com a vagarosidade da inclusão e o distanciamento de compreensão e de reflexão da sociedade acerca do conceito de inclusão. É bastante visível o contexto de entraves que incomoda a condição de deficiência e que se relaciona em torno de todos os impedimentos que não proporcionam a participação ampla do estudante com deficiência, em preocupação de permitir um desenvolvimento educacional sem quebrantamento, sem paradas e sem retrocesso. A pessoa com deficiência, encontra na demanda do apoio, uma perspectiva colaborativa que contribui para consolidação de um trabalho que vem sendo colocado em sentido de demover os impedimentos em um contexto de solicitação de acesso e direito a formação. Dessa forma, é preciso a proximidade coletiva desse auxílio, disponível em colaborar para que haja menos impedimentos e dificuldades para o aluno com deficiência.

Muitas vezes, o educador atribui os dilemas da educação a esses sujeitos, esquecendo-se de que a formação docente, os currículos, as estratégias de ensino, a gestão escolar, as políticas educacionais, as relações estabelecidas no ambiente escolar compõem uma ampla rede de significados, que pode favorecer ou não a aprendizagem de todos. (VIEIRA; JESUS, 2017, p. 133)

Na fala dos autores, marca-se um encontro no sentido de remoção das barreiras de ensino, se pensa o currículo focando no ensino, não somente para ter estratégia, porque isso faz parte do contexto de como ensinar, então, provoca-se pensar em um caminho que incremente aperfeiçoamento na educação, vendo como

maneira de experiência um exercício para que o professor se dedique ao pensar uma atuação dentro do papel da docência com o ensino e à viabilidade de seu empenho.

O que vem a ser uma contribuição para modificar a qualidade da educação, com propostas e destino a uma oportunidade de trabalhar desempenho, é estudar e aprofundar-se em fatores que necessitam compor focar a formação docente. Portanto, retificadas questões de sensibilidades para a diversidade de indivíduos, direciona-se uma possibilidade do desenvolvimento na característica da docência em uma percepção face à integração desses estudantes e seu progresso acadêmico no ensino superior.

Discutindo ensino, didática, competência, conhecimento, prática, preparo e saberes na educação, em que o sucesso formativo do indivíduo está relacionado? Nas instituições, o corpo docente precisa ser informado sobre o que trazem suas atitudes, no sentido de estarem dispostos e atentarem para adaptações com um preparo em objetivo a qualidade do ensino e pensando aperfeiçoamento com impacto nas percepções na vida acadêmica. "O profissional precisa de saberes que não pode reinventar sozinho, e a reflexão deverá estar assentada de forma em que haja uma cultura no âmbito das ciências humanas." (CASTANHO; FREITAS, 2006, p.98)

Trabalhar uma pedagogia que nutre a educação, é deixar em vista de um todo, um desenvolvimento que se precisa focar, ofertar continuidade e buscar sempre estar interessado na revisão de métodos, com finalidade de se pôr em ação tudo que deve ser viável nas possibilidades e condições de receber retornos positivos ou não.

E como destacam Almeida e Ferreira (2018, p.71) "[...] interpretar a inclusão enquanto presença não é um movimento de sentidos unicamente presente no discurso produzido pelas estatísticas oficiais, mas este também reverbera nos sujeitos da educação superior." Tudo é uma questão de interesse em buscar respostas que se considere importante observar e avaliar conforme a grande relevância.

3.3 Os pressupostos da educação especial inclusiva e a formação de professores: da educação básica à educação superior

Em fundamentação ao conceito de reorganizar a educação, é pertinente dissertar acerca de um necessário desenvolvimento das políticas públicas que assomam a contribuir com uma melhor socialização de leis destinadas à educação. Com referência ao discurso de inclusão, temos em eminência uma pertinente

compreensão diante as relações que se fazem presente, a fim de favorecer a mediação nas relações entre alunos e o ambiente educacional. Como uma relação entre as realidades em evidentes limitações que se considera essencial atentar e refletir, é necessário compreender as perspectivas sobre inclusão, exclusão e educação, onde o foco é a formação no ensino, incluindo o de nível superior diante a construção de novos significados identificados como política de inclusão.

O que proporciona indicações como orientações para as políticas na perspectiva de favorecer o acesso e impulsionar ações sobre o que se reflete diretamente nas condições da educação, é discutir a inclusão no que atende os princípios que se fazem indispensáveis para amenizar a desigualdade social, correspondendo promover a capacitação dos recursos humanos em meio a um papel amplo na transformação social e seus principais objetivos, aprimorando os valores, conceitos e preparação do espaço e a forma de organização diante a compreensão do que é direito e como se deve pensar perspectivas possíveis. Por meio de configurações, o que enfatiza as tendências e perspectivas da educação para minimizar os efeitos das desigualdades representadas pelas políticas públicas sobre disposições que justifiquem o desenvolvimento na área da educação, é provocar ponderações acerca do acesso de todos às mesmas condições de participação no ensino.

Conversando a respeito de políticas educacionais para educação inclusiva, que vem fazendo-se por meio da legislação educacional e que surge no sentido de garantir o acesso a participação e a aprendizagem com qualidade, estas detêm uma extrema importância para o contexto atual da educação, com a finalidade de serem promotoras de ações coerentes diante da disponibilidade das instituições e junto a uma atenção às faltas e ausências presentes e que demandam olhares observadores.

A existência de tais finalidades propostas, não está no favorecer, mas estas encontram-se como uma parte de direito e forma de ofertar mais visibilidade a esse grupo vulnerabilizado, no que se configura um aumento da visão conceitual acerca da deficiência, em questão de formas negativas que portam a cultura, práticas e políticas em instituições de educação. Tese muitas vezes calçada por pesquisadores, os quais passam a expressar opiniões que enfatizam a qualidade educacional. E isso repercute por ausências realçadas que estão a citar impossibilidades para relevantes efetivações em assegurar condições satisfatórias na participação e acesso em todas

as atividades que correspondem às vivências acadêmicas (PRIETO, 2013; GONSALVES, 2013; BATALHA, 2009; MELO; MARTINS, 2016).

Diante ao estudo de Melo e Martins (2016) que trata a respeito da legislação no contexto da educação para o desenvolvimento inclusivo, os autores discorrem de algumas perspectivas apresentadas em contexto internacional e diante de considerações ao Brasil, e observam a necessidade de se reformar a legislação existente e criticada com considerações significativas, por se encontrar em uma insuficiente sintonia com a perspectiva inclusiva. Torna-se presenciado um contexto no qual, a legislação sobre inclusão para pessoas com deficiência no ensino, se encontra ainda na ampla solicitação de recomendações por mais ações direcionadas para os serviços de apoio aos estudantes com deficiência na educação, abordando direitos no combate à discriminação em defesa de uma cultura inclusiva através dos direitos humanos. Ademais, é enfatizado com importância um maior estabelecimento de olhares para diretrizes na legislação em sentido de sublinhar a formação continuada dos docentes do ensino superior.

Seria um contrafeito, negar aqui as diversas mudanças provocadas pela política inclusiva na educação, pois foi a partir de aplicações que o sistema educacional gerou uma série de existentes regulamentações e normativas para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação no itinerário da educação básica. Mas seria inexato também falar que o ensino está satisfatório sem se pensar uma continuação em perspectiva de renovação nas instituições de educação, visando possibilidade de romper algumas práticas e culturas existentes.

Aquilo que falta para completar determinada qualidade e inteirar o que é previsto para atender a demanda que existe na realidade e contexto da educação inclusiva, deve partir das instituições, que por vezes possuem postura de resistência em se adaptarem diante de ações e interações, com autonomia, para realmente integrar as pessoas com deficiência. Quando há resistência perante ações das instituições educacionais, no ponto de vista inclusivo, similarmente isso refletirá diante as políticas inclusivas necessárias e propostas em promessas de avanços no cenário educacional.

Batalha (2009) sublinha que a política nacional de educação Especial na perspectiva da educação inclusiva vem sendo construída em um trabalho conjunto para sugestões na mudança e na forma das instituições atuarem no ensino,

considerando o que tal sistematização consiste em estar respeitando a diferença. Visto que é a singularidade que torna todos os seres humanos incondicionalmente sujeitos a igualdade nas oportunidades, por atitudes e sistematizações de direitos de todos os cidadãos brasileiros, pela política educacional, é preciso levar em consideração a opinião de quem está ou estará sendo incluído.

Em demanda à política inclusiva, a comunicação do Decreto n 3.298 de 20 de dezembro de 1999 que normativa a lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, traz suas determinações na área da Educação na qual dispõe no art. 24 inciso II que:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: [...] a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino. (BRASIL, p.1)

Levando em consideração o histórico de avanços na política para o atendimento da pessoa com deficiência na educação, este é o componente que formaliza a busca em trazer cumprimentos e efetuações para efetivação da inclusão escolar através de alteradas leis, decretos e normas, as quais são ferramentas para a concretização de um direito social à educação plena a todos.

Na inferência ao assunto, Guerreiro (2012) conclui que não basta adequação desse espaço para que a inclusão ocorra, é preciso que haja avanços feitos por toda a sociedade e que as instituições de ensino, por sua função, devem ser mediadoras do processo como tal característica, sendo um recurso que requer a participação ativa destas na educação, destacando-se o ensino superior, que tem suas obrigações quanto a formação dos profissionais que se ocupam com a questão de forma direta ou indireta.

O decreto n 6.949 de 25 de agosto de 2009, em seu artigo 24, posiciona seu referido diante a área da Educação, informando que:

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, p.11).

A apresentação que surge em discussão, ocupa-se de princípios existentes nas políticas públicas e institucionais que orientam a questão de como saber alcançar o entendimento, o intuito é função do sistema educacional em propósito de diminuir as diferenças existentes entre pessoas de uma sociedade. Complementando que estas se situam em posições necessárias quando se faz menção a uma demanda considerada no processo de aquisição dos direitos educacionais.

No que entende Vieira, Mello e Sant'anna (2017) o reconhecimento de tais condições educacionais, oferece contorno para uma organização em razão da importância dos direitos fundamentais e existentes perante a forma de efetivas políticas educacionais. No contexto existente, é necessário considerar as significações do termo "sistema educacional inclusivo" mediante as implicações políticas de seu uso diante das contradições sociais.

Michels e Garcia (2014) concluem que as modificações se manifestam como conteúdo fundamental das políticas, no qual assumem expressões ao se analisar a incompletude da inclusão, que requer sempre e indispensavelmente um complemento educacional e institucional, especificamente em relação à educação das pessoas com do autista deficiência. transtorno espectro е pessoas com altas habilidades/superdotação. E por singularidade desses estudantes, continua-se a solicitação pela apropriação de práticas que pretendem o desenvolvimento na consequência de envolver a participação destes junto ao ensino.

No que discorre a respeito da demanda em alcançar as metas posicionadas nas políticas educacionais que especificam perfazer a inclusão, segundo Glat e Pletsch (2010), a universidade porta e dispõe de uma atribuição primordial e necessária perante elaborações que funcionam como princípio de aplicações, as quais objetivam implementar ideias que possam estar correspondendo o campo da educação na perspectiva inclusiva e as demandas precisas para participação das pessoas com deficiência. São ajustes em termos de estratégias dissertadas a partir de pesquisas sobre diferentes enfoques e diante da identificação de dificuldades encontradas na prática, como pontos e conclusões de ações e metodologias nesse contexto, e formas inovadoras para a aprendizagem e inclusão.

Assim também as autoras colocam em consideração a formação continuada de professores como sendo um dos pontos marcados, tal qual necessário notar e perceber as solicitações diante da condição do estudante com deficiência, transtorno

do espectro autista e altas habilidades/superdotação, os quais devem estar em participação com os demais, sendo o grande desafio aos educadores que não se encontram preparados para construir suas estratégias de ensino e adaptar suas práticas para que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Em disposição, consequentemente, tais concepções passam a apontar demandas contemplando o que é primordial e o que se efetiva através de ações investigadas em produções científicas, construídas por teorias, aplicações e análises, que frequentemente se torna conteúdo acessado na possibilidade de desenvolver os propósitos de trabalho que demandam mais olhares na educação.

Conforme enfatizam Oliveira e Araújo (2021) as políticas de educação inclusiva no Brasil, focadas em primícias nos documentos internacionais, são análises entre aspectos que têm sido a garantia dada por leis, diretrizes, resoluções nacionais que definem e regulam um traçado com caminho aos direitos efetivos, os quais despertam perspectiva com base na igualdade de oportunidade.

Com isso, se discute uma experiência que implementa a luta pela universalização do ensino, isso, na importância que é o objetivo inclusivo considerado nas orientações políticas que acarretam consequências também na função docente e que tem como foco o desenvolvimento e planejamento de ações ao longo da história referente às pessoas com deficiência na educação.

Abrangendo os argumentos na composição legal diante o que demarca a LDB acerca da formação do docente do ensino superior, não se encontra uma ênfase que alimente o preparo pedagógico para a docência na educação de nível superior, somente limita em seu art. 66 que a preparação para o exercício da docência no ensino superior se constituirá em nível de pós-graduação preferencialmente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Em visto a não destacar um realce pedagógico na formação docente haverá tão pouco uma preparação que contribua para a atuação desses docentes em uma perspectiva inclusiva nas universidades.

Conforme afirmação de Souza e Pletsch (2017) a inclusão é vista como um processo que responde à diversidade das necessidades específicas de cada estudante, considerando a realidade e a participação cada vez mais inserida nos processos de aprendizagem e move-se no sentido de reduzir a exclusão na educação. Nesse cenário da temática em discussão, as autoras também levam em análise e conceito a necessidade de se investir em um processo de inclusão com criação de

estruturas que possibilitem a técnica e os recursos de ensino e aprendizagem, Inteirando o papel de destaque do professor no processo de uma escola inclusiva, na apresentação de que a atitude negativa do professor com aluno com deficiência, em grande parte, é causada por seu desconhecimento e falta de suporte frequente nos sistemas de ensino.

Muito é enfatizado o professor da educação básica nas políticas inclusivas, e observado na demanda de aplicações no que dispõe as políticas em referência a formação continuada de docentes, e é abscondido a menção ao atuante do nível superior, que igualmente, na sua área de atuação educacional, presencia seu despreparo em interpretar as necessidades inclusivas para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Caminhando a discussão nessa concepção, é pouco esclarecida a questão de se direcionar formação continuada aos professores de nível superior, que em atenção necessitam atender uma perspectiva na demanda das necessidades desses estudantes.

Em menção à essa orientação, a diretoria de avaliação da educação superior, por meio de uma coordenação geral (INEP, 2016) oferece um documento orientador das comissões de avaliação, adequado às instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade, conduzido como uma de suas missões, avaliar o desempenho dos estudantes desse nível de ensino. Dessa maneira, são abordadas sistematizações, considerando exatamente as competências apresentadas pelo corpo docente, no que se refere igualmente a organização didático pedagógico. Isso, sendo menções argumentadas pelas ausências e posições manifestadas pelas políticas públicas e colocadas em direção a tais condições existentes em pressupostos normativos da educação especial para a educação superior, que tem a necessidade de apresentar disposições e atentar para acessibilidade, em verificação de metas, aplicação e existência de participação dos alunos com deficiência no ensino superior.

Diante da definição do público-alvo da educação especial, estes são instrumentos utilizados que configuram formas de avaliação em finalidade de chegar na abrangência de resultados colhidos de forma avaliativa e observatória. Assim sendo, para que haja planejamento e organização em torno das atividades que envolvam o ensino, é preciso que o professor demande a necessidade de ter uma ampla construção da sua prática que serve de base nas metodologias e estratégias,

com conhecimento das possibilidades de inserção e desenhando seus planos apropriados com destino a adequação de cada estudante.

[...] muitos professores possuem representações negativas e limitadoras sobre o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que certamente impacta na relação didático-pedagógica e a qualidade da formação deste estudante. [...] A capacitação em acessibilidade é ainda uma estratégia para prever situações em que uma intervenção em prol da acessibilidade seja necessária, evitando possíveis constrangimentos ou limitações. (INEP, 2016, p.64)

É compreendido a menção de se colocar em debate a importância de coletar todo um processo e respostas de ações referente à educação em suas diversas modalidades e níveis, para que assim possa se concluir e constituir igualmente o contexto do ensino superior. O ensino básico está com a partida introdutória de estruturação e segue como ênfase, e logo como instrumento de conceitos em observadas ações, aplicações e regras na educação pública. Muito é evidenciado a exiguidade de observação do profissional da educação, em sua estrutura de atuação diante do contexto das necessidades existentes no quadro educacional, com vista a reparos imediatos.

Partindo das creches, educação infantil, educação fundamental, ensino médio e tecnológico, educação superior, Educação Especial, educação no campo, educação indígena e educação à distância, é alcançado uma visão extensa de fatores em termos da Imposição de preparação dos professores quanto ao seu desenvolvimento diante a indispensável colaboração ao ensino-aprendizagem dos estudantes. Portanto, a universidade tem um grande papel de participação para contemplação de todas as condições de produção, configuradas na interface que permite a qualidade da formação de pessoas, implicada em considerar as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Pinheiro (2019) posicionando sua visão e elaborando uma apresentação que se encontra arranjada nas políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva, explana a importância da oferta de formação de recursos humanos para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, em agrupamento de direitos sobre a inclusão em um todo, importando conduzir reflexões ao ensino superior. Em reflexões da autora, encontra-se pontuado que não há uma forma de falar em atuação docente sem que se fale em preparo e as necessidades precisas de aplicações, nas

quais implicam aumentar competências debruçando-se em temas relacionados às problemáticas tratadas na transversalidade da educação Inclusiva, fazendo-se assim desenvolver a capacitação também de docentes atribuída ao atendimento dos alunos.

Esses profissionais enquanto educadores têm um determinado comprometimento que é se pensar a própria formação, considerando os desafios em suas exigências em todo o campo educacional. Nesse universo de produções, ainda é visto que poucos trabalhos na área da educação são notórios, em sua perspectiva inclusiva e considerando o amplo espaço que discute política educacional em uma compreensão crítica, assunto no qual necessita de um intenso diálogo em seu conteúdo colaborativo em um sistema que possui uma base ainda excludente e bem exposta por seus geradores sociais (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018; FACCI; SILVA; SOUZA, 2018; BRÍGIDA; LIMEIRA, 2020).

Na educação brasileira, é improrrogável recomendar uma formação abrangente, no que é transmitida e sugerida por meio de interpretações e análises que trazem compreensões e visões apreciadas acerca da aprendizagem compreendida para todos (FERREIRA, 2014; OLIVEIRA, 2017). Portanto, o capacitado docente exprime um horizonte a desafiar por ser a figura central do exercício de transmitir o conhecimento, destacando o conjunto planejamento e ensino, ação docente e recursos pedagógicos, no seu lugar e tempo ligado ao produtivo (SOBRINHO; ALMEIDA 2017).

No que é feito um esboço de reflexões, em produções a respeito da educação, são direcionadas conclusões que consideram responsabilidades das estratégias na condição do trabalho docente, levando em conta o sentido de forma a organizar a educação que vem sendo discutida, entendida e observada ao preparo dos professores, o trabalho, o ensino e seus objetivos. Portanto, o que carrega as normativas nas políticas educacionais em sua compreensão inclusiva é o conceito da reforma que contribui nas mais amplas ofertas para o caráter de atendimento e o aperfeiçoamento da atuação do docente. Nisso está a relevância de estratégias de acessibilidade para o público-alvo da educação especial na educação superior, que é considerado um processo excluído nos pontos referenciados em termos do desenvolvimento educacional (GARCIA, 2013; JESUS; VIEIRA; PADILHA 2011; DRAGO; RODRIGUES; DIAS 2017).

No que traz Garcia (2017) as lutas das pessoas com deficiência, com menção ao acesso à educação, foram intensificadas e dinamizadas pelo significado inclusivo.

Melhor dizendo, uma posição de defesa da realidade social e identidade com o mundo existente. Mas ainda consta a existência da dificuldade em localizar articulações com divergências sociais entendidas como algo que busca romper com os princípios de desigualdade, no que movimenta estudos e análises do modelo da sociedade em curso e a partir das posições políticas. Isso, significando perspectiva na direção de não buscar apenas por inserção, mas trabalhar a inclusão nos níveis de educação em uma forma de estar abrangendo também o ensino superior.

Tais compreensões posicionadas em tratamento à inclusão confirmam percepções existentes acerca da característica de uma educação que se relaciona com o contexto e com suas transformações, concedendo à educação o seu papel imorredouro no ato de se transformar. Compartilhando do conceito de inclusão educacional com base em condições identificadas nos projetos de políticas inclusivas na educação, posicionadas a todos os níveis e modalidades de ensino, infere-se que:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008, p.5)

Por meio da garantia do direito do aluno, as políticas elaboradas são portas de oportunidades para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino básico e/ou superior. Avalia-se sempre pertinente enfatizar esses pontos, por intermédio de discursos que formam contribuições elaboradas para se obter efetividade de planos diante das problemáticas, as quais os professores precisam saber ter suas estratégias sem receios de possibilitar uma boa forma de ensino, sendo esse, um desafio para os docentes, reconhecido por eles e por profissionais da educação especial.

Apesar de atualmente certas políticas estarem surgindo e propondo retrocesso ao que já foi feito até então, em significados camuflados na questão da educação para o público-alvo da educação especial (ANTUNES; SANTOS; MAGALHÃES, 2020; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021) tais colocações não significam que se deve deixar de ser exposto em mesa reflexões em olhares a atitudes que atentem às

indagações precisas da questão. Sempre é necessário continuidades cada vez superiores em pensar qualidades maiores com destino a educação.

No que corresponde apontar o número de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, tem havido um crescimento de oportunidades para seu acesso face à reflexão acerca de sua permanência. Isso significa investigar o rumo que a universidade está tomando em relação a garantia do acesso e permanência desses alunos (FARIA, 2013; BRUM; BARBATO; OLIVEIRA, 2019; BOAVENTURA, 2020; SILVA; BIÉ, 2018; AMOROSO, 2019).

A educação superior e suas condições diante a representatividade de uma política que oferta recursos ao atendimento do estudante, sobre uma busca de eficácia no processo educacional e uma integração que vai sendo construída, pode possuir qualidade por meio de auxílio e adaptações, abrangendo um aspecto de qualidade na formação também para os estudantes com deficiência que estão alcançando cada vez mais o mais alto nível da escolarização. Dessa forma, é demandado revisões em ações quanto à qualidade de um contato aluno, docentes e demais estudantes, currículos, administração Universitária, instalações e seus recursos, todos os que convivem nesse contexto.

4 METODOLOGIA

4.1 Fundamentos da pesquisa

A presente pesquisa se desenvolveu com base na abordagem qualitativa, na qual docentes foram participantes por meio de um questionário o qual possuía questões que investigaram sobre sua experiência com universitários com deficiência em uma universidade pública federal da Amazônia Paraense. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, na pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007) a análise dos casos e a atribuição de significados são básicas e possibilita o uso de métodos e técnicas diversas como fonte direta para coleta de dados tendo o pesquisador como instrumento chave que tende a analisar seus dados indutivamente como modo de abordagem nas bases lógicas da investigação.

Conceituando a vantagem do questionário como instrumento utilizado, na concepção de Prodanov e Freitas (2013), esses tipos de instrumentos de pesquisa constituem técnicas de levantamento de dados e dão grande importância a descrição verbal de informações, na obtenção de referências sobre determinado assunto ou problema, com a adoção de uma medida ao comparar grupos de respostas para que seja possível estudar variações nas opiniões emitidas, não deixando de ser colhidas para satisfazer necessidades de conhecimentos, com objetivos a análises potenciais que devem ser codificadas procurando estipular algumas categorias dignas de observação, as quais esperadas ou não, resultando da importância e da necessidade das respostas e proporcionando uma estrutura de referência que pode ser muito útil na interpretação das informações.

O estudo foi realizado por meio do método monográfico que, de acordo com Gil (2008), parte do princípio considerado representativo, um estudo de situação semelhante de outros no tipo de pesquisa desenvolvida, com o objetivo de proporcionar esclarecimento e delimitação em nível de situações que podem ser individuais ou institucionais. No aproveitamento do método monográfico, com natureza qualitativa e no ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa possui uma característica exploratória e descritiva, com enfoque dos procedimentos técnicos em um estudo de levantamento.

Sendo sob a abordagem de nível de estudo exploratório de caráter descritivo, ao estudar autores que fazem o uso dessa técnica de estudo, é afirmado que "as

pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática." (GIL, 2002, p. 42) As pesquisas que procedem de levantamento segundo Gil (1991) são caracterizadas pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. essencialmente, resulta na solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise se obter as conclusões correspondentes aos dados coletados. No que concerne a argumentação construída o estudo possui argumento indutivo que segundo Marconi e Lakatos (2003) conduz apenas a conclusões prováveis ao se analisar casos singulares através de fundamentos constatados em um número significativo de casos.

Esta pesquisa teve seu andamento e conclusão com a adoção criteriosa de dispositivos metodológicos realizados em etapas. A escolha do tema como fase decisória leva em conta sua atualidade relevante a preferência e aptidão pessoal da pesquisadora, surgida com base na observação em trajetória educacional e opinião, retorno, avaliação e comentários de pesquisas já realizadas que são construídas com a intenção de dar contribuições e informações a uma atualidade e tem merecimento de ser investigado cientificamente. Conforme preconiza Prodanov e Freitas (2013), na escolha do conteúdo em relação ao tema é preciso ter o mínimo de prazer ao gosto pelo assunto a ser investigado, sendo necessário que o pesquisador tenha consciência de sua limitação, procurando a localizar informações úteis através de motivações na necessidade do interesse para a fomentação da justificativa em um processo de convencimento a ser efetivado.

4.2 Procedimentos e etapas da pesquisa

Os procedimentos desta pesquisa foram executados em 4 fases: construção do instrumento, aplicação do instrumento e procedimento de análise dos dados, sendo importante destacar que a pesquisa bibliográfica pertenceu a todas as fases da pesquisa de forma permanente sempre que fazia necessário.

O estudo se desenvolveu com base nas seguintes etapas:

Etapa 1: Levantamento e estudo bibliográfico; Coleta dos perfis dos participantes do estudo, por intermédio da análise de informações acessadas e sistematizadas do contexto investigado.

Etapa 2: Criação do instrumento de coleta da pesquisa e do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido;

Etapa 3: Seleção da amostra dos sujeitos que participaram desta pesquisa e aplicação do formulário;

Etapa 4: Procedimentos de análise e tratamento dos dados coletados; Tratamento das informações recolhidas; Análise e discussão dos dados coletados; Preparação da redação da pesquisa.

Ao contemplar a pesquisa, sua fase redacional está na divulgação dos resultados conseguidos com o estudo aplicado como fase de exposição final.

4.3 Participantes do estudo

Em detalhamento representado dos constituintes do presente estudo, estes como sujeitos participantes da pesquisa, foram docentes universitários atuantes nos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) cursos esses de diversas áreas do conhecimento que são ofertados pela universidade pesquisada e existentes nos 5 campi da instituição alvo da pesquisa, participantes esses que tiveram suas identidades codificadas em meio a exposição de análises e discussão detalhada dos dados que serão aqui exibidos. Os critérios de escolha dos participantes para esta pesquisa contemplaram as seguintes especificações: ser docente da universidade pesquisada e ministrar aulas em cursos que possuem discentes com deficiência. Com esses critérios, iniciou-se a sondagem em busca dos possíveis participantes do estudo. Em função de conseguir informações iniciais foi feito contato com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica-NAIA.

4.4 Contexto da pesquisa

Referindo-se a área localidade da pesquisa, a instituição a qual foi direcionado a nossa análise se encontra no município de Marabá, situado no Sudeste do Pará, tendo uma população estimada de 283.542 pessoas (IBGE, 2020). No que corresponde à educação, especificamente o cenário educacional do município de Marabá traz as modalidades existentes e atuantes com suas responsabilidades incluindo sistema Municipal Estadual e Federal (da Educação Infantil ao ensino fundamental, EJA, ensino médio, ensino tecnológico e superior). Há 124 escolas de

Ensino Infantil, 199 de ensino fundamental e 35 do ensino médio (IBGE, 2018) existentes no município.

Conforme divulga Pereira (2019), em análise de um estudo, trazendo o município como ponto alvo de sua investigação, na utilização dos números total de matrículas e a consideração da quantidade de professores, é indicado uma situação insegura para a educação básica no município devido ao número de alunos por professores, em conclusões que apontam para uma realidade contraditória com o processo de inclusão escolar, que deseja a qualidade do ensino e número reduzido de alunos por turma para que seja possível ao professor desenvolver atividades que possibilitem concretizar o ensino/aprendizagem para a vida por meio de uma construção de conhecimentos acadêmicos.

Referindo-se do que vem a saber a respeito da trajetória da educação especial em Marabá, para se chegar na atualidade, Inicialmente a educação especial foi surgida em classes especiais por fim da década de 90, e posteriormente, houve significativas mudanças nesse cenário onde se inicia um processo de desenvolvimento da inclusão Educativa com extinção e fim das salas categoriais, se direcionando a um sistema de atendimento especializado, ficando por responsabilidade do município no qual se tem em existência: o Cap – Centro de Apoio pedagógico ao deficiente visual de Marabá e o Caes – Centro de atendimento especializado a pessoa surda.

São existentes também as escolas localizadas nas comunidades indígenas, situadas nas proximidades do município, que são igualmente, escolas ligadas ao município de Marabá, com professores que se qualificam para desenvolverem sua atuação nessas escolas de forma a colaborar com mais oportunidade de formação a esses sujeitos que compõem a comunidade indígena. E como todo cenário, ainda as suas precariedades no contexto educacional do município.

No que demonstra o estudo de Pereira (2019), é evidenciado que um dos elementos que interfere na frequência escolar das pessoas com deficiência é a renda domiciliar per capita. Apresentada essa realidade como características Municipal Estadual e Federal. A partir de dados, é mencionado que essa condição social tem uma certa parcela de implicação direta com a escolarização das pessoas com deficiência na faixa etária de ensino obrigatório, que manifesta-se, com sua intervenção, no acesso e na permanência, constatado que a maior proporção do percentual de frequência é dos alunos com deficiência que tem a renda mais elevada.

Com a precisão de ter atenção a essa realidade, visto que dados apresentados nas estatísticas são insuficientes para uma afirmação de avanços educacionais uma vez que, ainda permanece o recuo de compromisso do Estado com a qualidade do ensino, é visto que no município de Marabá, mesmo com a política nacional de implantação das SRM's, os índices de matrículas dos alunos com deficiência ainda apontam dados que transparecem a resistência do distanciamento com a efetivação desse atendimento educacional voltados para características dos alunos com deficiência. Carrega-se, ainda, como outra situação a existência de uma carência de condições de infraestrutura. Por exemplo, a dificuldade para o deslocamento dos alunos até o espaço escolar, por terem sua moradia distante. Em relação aos professores existe falta de assessoria técnica pedagógica, que possa ser suficiente e que acaba por provocar o sentimento de despreparo diante do desempenho para atender às pessoas com deficiência em sua diversidade de impedimento biológico.

É notório que, no Brasil, no Pará e em Marabá, as matrículas dos alunos com deficiência, de modo coletivo nas redes de ensino municipais (zona urbana e no campo), houve a existência de aumento nos índices em cada ano, ou seja, o crescimento manteve-se frequente, mesmo com pouca ascendência fragmentária. Nesta expansão de considerações, é acompanhado também que a maioria das matrículas está no Ensino Fundamental, principalmente na condição de parcial.

O processo de escolarização dos alunos com deficiência em Marabá não tem contradição das demais realidades do território brasileiro, pois segue organizado minimamente sob duas formas de acesso: o ensino comum e o atendimento educacional especializado. Nas escolas públicas, é testemunhado que a maioria ainda não oferece o espaço das Salas de Recursos Multifuncionais para que haja o direito de acesso ao atendimento educacional especializado. Se assiste no município de Marabá um aporte significativo de acesso por meio da matrícula escolar, mas ainda, no município, assim como no país e no estado, encontram-se sujeitos fora da escola. Observa-se que, dentre os matriculados, alguns que chegam no ensino superior e muitos que ainda estão no ensino básico não tiveram ou não têm acesso às salas de AEE, e ainda há necessidade de atenção para as peculiaridades das escolas do campo quanto à educação especial.

Em relação ao conhecimento referente ao nível de ensino superior, na realidade da localidade, os aspectos no sentido da Educação abrangem uma diversidade de pessoas que saem de suas localidades para adentrarem na universidade. O Pará tem

uma divisão em mesorregiões, com uma diversidade de modos de vida e por ser tão diversificado possui distribuição com a subdivisão de microrregiões, colocando em destaque os municípios centrais a partir de dados de singularidades em aspectos regionais, culturais, vivenciais e experienciais concentrados em diversos municípios do Estado.

No município de Marabá, como parte de uma dessas microrregiões, com o surgimento das políticas afirmativas, foi possibilitado um cenário educacional significativo pela conquista da formação de pessoas oriundas das camadas que correspondem a grande parte com necessidade à oportunidade de educação a partir do que a universidade proporciona. Atualmente o município conta com universidades públicas e um instituto de educação tecnológica, que são: a Universidade do Estado do Pará – UEPA campus VIII – marabá (1993), a Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA (2013) originada pelo desmembramento do Campus Universitário de Marabá da UFPA e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA (2008) campus marabá industrial. Além de uma prevalência na quantidade de instituições de ensino superior privado em modalidade a distância que grande parte são trazidas de outras regiões do país instalando-se no município e região

4.4.1 Local da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste Do Pará – UNIFESSPA, criada em 2013 a partir do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA), na cidade de Marabá, possuindo 3 unidades no município, dentre os 5 campis da instituição espalhadas pelo Estado, com suas localizações em Marabá (sede), Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara. Atualmente, a instituição pesquisada oferta 42 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) presenciais, e 18 de pós-graduação. São mais de cinco mil alunos matriculados e mais de dois mil profissionais já formados pela instituição (UNIFESSPA, 2013). Nesse contexto, tem aumentado o quantitativo de estudantes com deficiência.

A Universidade atende atualmente alunos com baixa visão, cegos, com deficiência física (cadeirantes e usuários de muletas), alunos surdos e têm solicitado no seu cotidiano algumas formas de garantir o acesso e o sucesso dos alunos com deficiência. E a Universidade tem investido na ação do núcleo de acessibilidade

vinculada a Reitoria da instituição, que disponibiliza para aqueles que necessitam o suporte de um bolsista ajudante, configurado como uma de suas ações de assistência.

Assim, como também, no processo de seleção para o alcance do acesso e ingresso desses estudantes na instituição é garantida adequações do material, quando solicitado pelo estudante. Desde 2014 a universidade possui o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA, que tem em seu propósito contribuir com as políticas e práticas institucionais de acessibilidade com o espaço pedagógico, administrativo, acadêmico e científico voltado à promoção da inclusão e acessibilidade dentro e fora da universidade.

4.5 O caso da UNIFESSPA: trajetória e contexto de práticas na perspectiva inclusiva

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), instituição onde foi realizado o estudo, desenvolve ações que objetivam a permanência e conclusão da formação, também, dos estudantes com deficiência, enfatizando o entrelaçamento político e pedagógico com finalidade de fomentar a Inclusão de pessoas com deficiência também no ensino superior. Desse modo, consideramos necessário referenciar o contexto histórico e social desta universidade, apresentando como tem ocorrido o processo de inclusão do estudante com deficiência com ênfase a interface com a formação continuada do seu corpo docente e demais servidores.

No que concerne ao seu sistema de ensino, a UNIFESSPA tem pretendido avanços rumo à inclusão de pessoas com deficiência em seu corpo discente, trabalhando competências de seus servidores técnicos e docentes. Encontra-se destacado em seus documentos o compromisso com a sociedade ao adotar uma política institucional que possa privilegiar a inserção social como uma de suas políticas estruturantes.

O trabalho de acompanhamento educacional ao estudante com deficiência passou a ser institucionalizado a partir da criação do Núcleo de Acessibilidade e inclusão acadêmica - NAIA, em 2014, e ao longo de 8 anos tem trabalhado para assegurar os direitos dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos da UNIFESSPA e, ainda, ampliar o serviço de apoio a estes estudantes. O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica-NAIA é um espaço pedagógico que busca promover a inclusão e a acessibilidade na UNIFESSPA e tem como objetivo a garantia

dos direitos, bem como o estímulo à reivindicação por participação social e direitos de cidadania por parte da população de estudantes com deficiência.

As ações do núcleo buscam propiciar e assegurar condições de igualdade de acesso, participação e permanência para os estudantes com deficiência por meio de diálogos com redes de apoio e serviços institucionais objetivando a garantia de práticas com uma perspectiva inclusiva na comunidade universitária. Tem ainda, o compromisso de apresentar ações para minimizar e/ou eliminar as barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e de comunicação na UNIFESSPA, visando garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso, com sucesso, pelos estudantes com deficiência.

Considerando a recente existência da instituição, temos em observação avanços significativos quando referido a criação do núcleo de acessibilidade, a aquisição de equipamentos para fomentar o funcionamento do mesmo, a atuação de um profissional especializado, uma contínua capacitação aos demais pessoal da equipe destinados a atuar pedagogicamente no atendimento destes alunos, e como realce pertinente, uma legislação da própria instituição que visa ações para que a inclusão possa se tornar efetiva por meio de estratégias e ações existentes na instituição. Contudo, para a demanda de estudantes atendidos por este setor, o número de servidores ainda é pequeno quando observado as solicitações necessárias para suprir as demandas apresentadas ao núcleo e à instituição.

No que se refere a estrutura organizacional e administrativa do NAIA, este, está organizado da seguinte forma: Coordenação geral; Departamento de Formação Inclusiva; Departamento de Acessibilidade; Departamento de Inclusão Acadêmica; Departamento de Atendimento Educacional Especializado; Secretaria Administrativa (perfazendo 7 servidores, sendo 5 efetivos e 2 contratados temporariamente). Atualmente o Núcleo funciona na sala 12 da unidade 1, e destaca-se que o espaço é insuficiente para atender as demandas geradas pelo público atendido.

É necessário esclarecer que os departamentos existentes realizam atendimentos individuais, portanto, há a necessidade de espaços reservados para este serviço. O atual espaço do Núcleo é uma área compartilhada por todos os servidores e bolsistas, sem a privacidade devida para realizar as atividades de cada departamento de modo satisfatório.

Como mencionado anteriormente, a demanda atendida pelo Naia, aumenta significativamente. Atualmente são 176 alunos com deficiências variadas, em todos

os campi da UNIFESSPA. Portanto, a equipe que hoje atua no Núcleo é ínfima, especialmente, se considerarmos as demandas oriundas das unidades fora de sede.

A equipe do núcleo, conta também com a colaboração de estudantes bolsistas assim distribuídos: (22) bolsistas apoiadores; 1 estagiário administrativo; (03) bolsista para tutoria Inclusiva; (05) bolsistas revisores braile. Os campi fora de sede também têm bolsistas apoiadores: 03 em Rondon do Pará, Xinguara, 03 em São Félix do Xingu e 03 em Santana do Araguaia.

Considerando o crescente aumento de estudantes atendidos pelo núcleo de acessibilidade, se faz necessário apresentarmos as especificidades relativas às diferentes condições de deficiências que apresentam esses estudantes. As tabelas¹ a seguir fazem a seguinte apresentação:

Tabela 1 - Discentes por Unidade/Campus

Unidade	Ativo	Cadastrado	Trancado	Total geral
Canãa dos Carajás	80		06	14
Mocajuba	03		02	05
Redenção			01	01
Rondon do Pará	01		01	02
São Félix do Xingu	04		02	06
São Geraldo do Araguaia	01			01
Unidade I	25		08	33
Unidade II	31		10	41
Unidade III	43	04	18	65
Xinguara	04	02	02	08
Total Geral	120	06	50	176

Fonte: dados fornecidos pelo núcleo de acessibilidade

Na Tabela 1, podemos observar o quantitativo de ingresso de pessoas com deficiência na instituição lócus da pesquisa. Portanto, com base nos dados apresentados, no segundo semestre de 2021, identifica-se um total de 170 alunos com deficiência na instituição, sendo 120 ativos e 50 trancados

Tabela 2 - Contagem por deficiência - Unidade/Campus

Unidade	Auditiva	Autismo	Físic a	Intelectual	Múltipla	Visual	Total geral
Canãa dos Carajás	2	1	4			7	14
Mocajuba			3			2	5
Redenção Rondon do Pará			1 1			1	1 2

¹ É pertinente destacar que os dados aqui apresentados foram fornecidos no mês de fevereiro de 2022.

São Félix do		1	1			4	6
Xingu							
São Geraldo do						1	1
Araguaia							
Unidade I	2		17		1	13	33
Unidade II	9	2	25	1		28	65
Unidade III	· ·	_		•			
Xinguara			3			5	8
Total Geral	17	5	7 6	1	1	76	176
Total Gelai	11	_		ı	1	70	170

Fonte: dados fornecidos pelo núcleo de acessibilidade

A **Tabela 2** corresponde o número quanto aos tipos de deficiências predominantes nas matrículas em cursos de graduação da instituição. Dos 176 alunos existentes no sistema, é verificado um total de 76 discentes com deficiência visual, 76 com deficiência física, 17 com deficiência auditiva, 1 aluno com deficiência intelectual, 1 com deficiência múltiplas e 5 autistas.

Carvalho et al (2008) destaca a necessidade de uma ampla discussão sobre a permanência e a conclusão do curso com êxito desses estudantes que estão entrando no ensino superior, como demonstra os dados acerca do público com deficiência na UNIFESSPA, o qual expressa o crescimento do quantitativo de acesso dos estudantes com deficiência e como eles vêm sendo representados em diferentes cursos da instituição.

Com finalidade de apoiar a permanência do discente com deficiência, o núcleo tem entre suas ações a concessão de auxílio financeiro, em conformidade com o que presume o Programa Incluir-acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2013) articulado com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva e/ou materiais pedagógicos que confiram condições para a permanência e conclusão do curso para esses estudantes. O suporte supramencionado atende aos estudantes com deficiência que apresentam situação de vulnerabilidade econômica com finalidade de promover a acessibilidade, permanência e conclusão de sua formação acadêmica com qualidade.

Ademais, a instituição concede bolsas e auxílios aos estudantes, com o intuito de prover condições para a permanência e participação em atividades acadêmicas na instituição. Referente ao acesso dos estudantes com deficiência no ensino superior, a instituição aprovou a Resolução Nº 022, de 13 de novembro de 2014, que aprova a reserva de 2 (duas) vagas nos cursos de graduação da UNIFESSPA às pessoas com deficiência. Desse modo, ajusta a sua política de acesso ao que determina a lei no 12.711/2012, ampliada pela lei no 13.409/2016.

Dentre os serviços oferecidos pelo Naia, estão as adaptações de materiais, recursos, físicos, humanos e equipamentos, que contribuem para a permanência na educação superior de estudantes com deficiência. Contudo, apesar de todos os investimentos quanto às condições adequadas para permanência, a instituição em estudo ainda precisa avançar, no que concerne à melhoria da acessibilidade de modo geral. As ações estratégicas de formação continuada e capacitações para a comunidade acadêmica ainda não respondem às demandas existentes na instituição. No que diz respeito à estrutura da instituição, nota-se uma insuficiência no quadro de profissionais especializados. Chama atenção, a baixa participação dos docentes em atividades de formação continuada que referenciam discussões temáticas sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Por meio do arcabouço normativo institucional, fica evidenciada a existência de uma política que preconiza a inclusão de estudantes com deficiência na UNIFESSPA, uma vez que as Políticas Institucionais desta Universidade têm apresentado um aspecto inclusivo, refletindo as legislações e normativas nacionais a respeito da inclusão de estudantes com deficiência.

Entretanto, o estudo de Piedade (2018) que teve como objetivo analisar a trajetória de escolarização de deficientes visuais graduandos da UNIFESSPA, retrata as experiências educacionais desses estudantes, bem como as dificuldades e apoios encontrados nesse processo. A pesquisa analisou como esse delineamento tem se constituído na prática cotidiana dos estudantes, assim como sua trajetória de escolarização e participação também nesta instituição pública de ensino superior e concluiu que, ainda que a normatização esteja atualizada e em uso, na prática, ela tem se efetivado de forma parcial, uma vez que algumas ações foram efetivas, mas que ainda não atende suficientemente às solicitações e demandas a advindas das especificidades dos estudantes.

Na instituição, ao receber a informação do ingresso do estudante com deficiência, o Núcleo de Acessibilidade insere todas as informações necessárias em planilha sistematizada gerando registro de dados, com a finalidade de conhecer e planejar o atendimento de cada aluno e as demandas originadas das diferentes especificidades advindas dos diversos tipos de deficiência. A lista sistematizada em planilha contém os seguintes dados dos estudantes: nome, curso, turma, tipo de deficiência e a necessidade de adaptação entre outras informações, que são encaminhadas para os institutos/faculdades/professores, para que estes tenham

ciência da presença desse aluno na sua aula e assim atuem de forma mais apropriada, especialmente, realizando a adaptação curricular; encaminhamento de material didático para adaptações necessárias, no sentido de melhor atender este aluno.

Entretanto, durante o desenvolvimento e realização da pesquisa de Piedade (2018), é relatado um desconhecimento por parte da instituição e dos professores sobre como lidar com pessoas com deficiência. Nos relatos apresentados é enfatizado que, geralmente, os professores só descobrem que irão ter em suas turmas estudantes com deficiência ao se deparar com eles nas suas aulas. A principal dificuldade para esses docentes, segundo relatos encontrados no estudo supracitado, é a falta de preparação adequada do docente para atender as demandas dos estudantes, uma vez que não possuem formação com ênfase nas especificidades aqui referidas, não possuem formação na área da educação especial na perspectiva inclusiva. Porém, a declarada falta de preparação apresentada pelos docentes para lidar com a diversidade pode não ser título de justificativa.

As narrativas não só trazem a memória de como foi a escolarização desses alunos, mas elas também trazem contribuições para se pensar a formação dos professores, de como a formação de professores valoriza as diferentes linguagens, como na formação de professores vai se trabalhando a perspectiva de reconhecer e valorizar o diferente ao invés de reforçar esse perfil homogêneo de indivíduo. (PIEDADE, 2018, p.47)

Com início no ano de 2015 e com última organização no ano de 2018, a equipe do Núcleo de Acessibilidade, realizou o Congresso Paraense de Educação Especial, que já está em 5 edições. O evento mencionado se configura em espaço formativo no qual, foram realizados diálogos com renomados pesquisadores da área da educação inclusiva, que discutiam diversos temas relacionados à inclusão, adaptação de materiais, metodologias inclusivas por meio de workshops, Oficinas, palestras, mesas redondas e relatos de experiências. Os temas centrais abordados nas edições já realizadas foram: Educação como direito das pessoas com deficiência: debatendo e construindo trajetórias na Amazônia paraense; A transversalidade da Educação Especial da Educação Básica ao Ensino superior: direitos consentidos e direitos negados; Tecnologias assistivas, acessibilidade e inclusão educacional: desafios e contribuições ao contexto da Amazônia paraense e Deficiência e a Educação como Direito: trajetórias, desafios e caminhos para inclusão. Os participantes são

certificados com a carga horária total ou parcial do evento, dependendo da sua participação. Entretanto, é pertinente apresentar que o maior envolvimento em participação ao evento é de estudantes, principalmente das licenciaturas, servidores técnico-administrativos e público externo. Poucos docentes da própria instituição participaram das edições já realizadas, que oportunizaram uma discussão muito rica sobre a inclusão. Esse evento é organizado e realizado como oferta de formação e capacitação para toda comunidade acadêmica e externa, com pertinência aos docentes.

Ainda no estudo de Piedade (2018), também é relatado que o apoio encontrado na universidade é considerado apoio diferenciado ao encontrado no ensino básico. Contudo, cabe uma organização e fomento entre o núcleo de acessibilidade e demais setores/órgãos da instituição pensarem estratégias para uma maior participação dos docentes nas ações formativas, correspondendo debates com ênfase às práticas inclusivas.

No estudo aqui referenciado, manifestando opinião sobre a educação inclusiva, os estudantes emitiram a necessidade de preparo e formação dos docentes que se deparam com especificidades diversas diante os tipos de deficiência dos seus alunos. Os estudantes relatam sofrerem preconceito das pessoas e dos professores por não acreditarem que uma pessoa com deficiência tenha capacidade de aprender e chegarem à universidade. No entanto, é citado que apesar das melhorias estruturais com a chegada do aluno nesta universidade, as barreiras arquitetônicas ainda se fazem presente em relatos dos estudantes. Todavia, enfatiza-se que é na universidade que esses estudantes passam a compensar suas dificuldades. Em alguns casos, enfrentaram e ainda enfrentam algumas barreiras.

Com isso, a instituição pesquisada apresenta uma necessidade em priorizar não só a oferta de formação continuada para seu corpo técnico e docente, mas, necessita também propor meios de garantir e estimular uma maior participação destes. As demandas dos estudantes, no que é apresentado pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição, manifestam a necessidade de adaptações que a pessoa com deficiência requer nas instituições de ensino (PIEDADE, 2018). O despreparo dos profissionais e a falta de metodologia específica para os estudantes com deficiência também foram destacados em relatos pelos estudantes participantes do estudo aqui citado.

Aos 120 estudantes ativos e em acompanhamento pelo NAIA, se torna pertinente a necessidade da continuidade e aprimoramento dos serviços institucionais, que possam garantir aos estudantes direitos à permanência e à conclusão de seus cursos com sucesso.

É notório que as políticas que objetivam a ampliação e democratização do ensino superior contribuem para o acesso de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação à universidade, bem como os avanços das tecnologias assistivas e a adequação dos espaços de estudos e laborais favorecem a inclusão destes estudantes a uma formação na educação de nível superior em qualquer área do conhecimento (MOREIRA; BOLSANELLO, 2011; CASTRO; ALMEIDA, 2014; FELIX, 2014; MARTINS *ET AL*, 2017; CUNHA, 2021.

Por tanto, devemos provocar manifestações estratégicas contra as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e tecnológicas que se apresentam na sociedade e na própria universidade como elementos de desmotivação e até impedimento para a continuidade da pessoa com deficiência nos estudos. Dessa forma é necessário haver reflexões a respeito das necessidades de aperfeiçoamento contínuo, serviços em assistência e apoio ao estudante com deficiência, para que se possa promover a diminuição de impedimentos na participação e permanência desses alunos (ARRUDA; CASTRO; BARRETO, 2020).

Pretendendo uma articulação institucional para a promoção da permanência desses estudantes, o acompanhamento educacional aos estudantes com deficiência, realizado pelo NAIA, ocorre através de: orientações ao estudante com deficiência, coordenação do curso e aos docentes sobre adaptações didático-pedagógica e organização de componentes curriculares conforme as especificidades de cada estudante; planejamento de estratégias de ensino-aprendizagem junto ao estudante com deficiência; encaminhamentos para atendimentos aos departamentos de apoios institucionais, a depender das demandas existentes; concessão e/ou empréstimos de recursos e materiais e/ou equipamentos para atividades acadêmicas; adaptação de material pedagógico acessível (Braille, fonte ampliada, digitalizado, etc.), junto ao departamento de Acessibilidade; treinamento dos discentes para uso de Tecnologia Assistiva; orientação e mobilidade para estudantes com deficiência visual; disponibilização de intérprete de LIBRAS para acompanhamento nos diversos espaços da Universidade. Outra relevante ação do NAIA é a organização de espaços

formativos para a comunidade universitária abordando a temática da inclusão no contexto universitário.

Configurada a partir da implementação da Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a UNIFESSPA passou a realizar bancas de validação para candidatos que concorrem às cotas para pessoas com deficiência. Estas bancas são pronunciadas nos editais de seleção para cursos de graduação, nas quais os candidatos às vagas reservadas devem comprovar a condição de deficiência antes da matrícula, por meio da apresentação de documentação própria e comprobatória da condição de deficiência, passando por verificação de banca multidisciplinar, composta por profissionais das áreas da saúde, educação especial/inclusiva e psicossocial.

Perante o apresentado, consideramos que o trabalho realizado pelo NAIA, concernente a finalidade de fortalecer a Política de Inclusão vem sendo desenvolvida à luz dos aspectos preconizados pela Política de Gestão da instituição e em consonância com os fundamentos da democratização e ampliação do acesso ao Ensino Superior e com os princípios educacionais inclusivos. É aguardado que com o desempenhar destas ações os estudantes com deficiência possam avançar no acesso e conclusão do Ensino Superior, além de permanecer desfrutando de equidade de condições, acessibilidade física, comunicacional e pedagógica para alcançar o êxito acadêmico de forma completa.

Temos identificado ações de órgãos que podem estar colaborando com estratégias relacionadas ao ensino-aprendizagem dos discentes com deficiência no objetivo de ofertar um ensino de qualidade. A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/PROEG, como um desses órgãos institucionais e suas políticas relacionadas ao ensino, têm ofertado cursos de formação continuada aos docentes da instituição por meio da coordenadoria de acompanhamento docente e discente (CADD)/Divisão de Formação Docente e Apoio ao Discente (DIFDAD), mas estes não contemplam em sua maioria a abordagem educação especial em uma perspectiva inclusiva. Verificando uma tabela de cursos disponibilizados para formação continuada dos docentes, identificamos dentre 55 cursos, somente 1 que dialoga com a educação especial, sendo este um curso de introdução a LIBRAS, (modalidade à distância) com uma carga horaria de 60h ao docente. Entretanto, não podemos afirmar se há ou não participação destes no referido curso, pois seria necessário analisarmos relatórios, o qual não foi pretendido nesse estudo.

Durante o período pandêmico de 2020, como uma dessas ações, verificou-se a elaboração de programas de formação que passou a ter constituído em grupo de trabalho diálogos com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica/NAIA, tensionando a contribuir com debates formativos relacionados a educação especial para a comunidade acadêmica por meio da oferta de lives, webinários, oficinas, eventos formativos de perspectiva teórico-metodológica destinados à comunidade universitária.

A Universidade lócus do estudo ainda tem desenvolvido ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a área da educação especial e o conhecimento acerca das especificidades das pessoas com deficiência. É oportuno destacar a implementação de um curso *Lato Sensu* (Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) e Mestrado (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). Quanto ao ensino de graduação, alguns cursos (licenciatura) oferecem disciplinas ou conteúdos de disciplinas voltadas também para esta área. A Universidade também será polo de apoio presencial de um curso de graduação em Letras-Libras, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), curso este que será ofertado na modalidade semipresencial e que visa a formação de professores e tradutores, nas habilitações de licenciatura e bacharelado. Dessa forma, a universidade estudada mostra estar pretendendo uma construção de perspectivas e redimensionamentos ao papel social do ensino.

Tendo como análise mapeamentos de experiências de acessibilidade e inclusão verificados em instituições de ensino superior brasileiro (ANACHE; CAVALCANTE, 2018; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018; SANTOS *ET AL*, 2015; CASTRO; ALMEIDA, 2014) observa-se que esforços são empregados por estas na busca de providenciar as condições de acesso e atendimento às especificidades do estudante com deficiência, havendo como subsídio o suporte dos núcleos de acessibilidade, espaços estes, que vêm contribuindo para a permanência, com o emprego de artefatos de tecnologia assistiva e adaptações de materiais. No entanto, dados verificados demonstram maior dificuldade no emprego de processos metodológicos de ensino e aprendizagem.

No cenário educacional, para acesso aos conteúdos, é notório as estratégias já estabelecidas na educação básica, são vitais o empenho dos docentes para adaptações das suas práticas e metodologias, tendo em vista os alcances constatados e contribuintes para que a permanência e a participação no ensino-

aprendizagem ocorram. Diante do exposto, acredita-se que para um acesso ao ensino superior com qualidade às pessoas com deficiência, deve ter, respeitados seus direitos à educação/formação de todo indivíduo, com igualdade e respeitando os direitos da diversidade humana.

4.6 Percurso da pesquisa

De início, e como primeira etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico de produções sobre o tema em tela, com vistas a identificar categorias conceituais, achados da literatura que orientassem a construção do objeto da pesquisa aqui proposta para esse trabalho de conclusão de curso. Em síntese a literatura envolveu exploração de produções no banco de teses e dissertações e periódicos.

Foram encontradas, em buscas, pesquisas escritas entre os anos de 2000 e 2021, trazendo evidências de lacunas em debate sobre a formação continuada do docente na perspectiva inclusiva de alunos público alvo da educação especial, conceituando-se os desafios referente ao fomento do acesso, permanência e sucesso de estudantes com deficiência enfrentados por diversas Instituições, inclusive de Ensino Superior (IES) brasileiras, especialmente resultante dos últimos anos, que houve a ampliação do acesso de estudantes com deficiência na educação superior. Em busca e acesso das teses e dissertações, optou-se pela pesquisa em meio eletrônico e também a utilização de conteúdos compartilhados.

O início da busca, seleção e armazenamento ordenado dos materiais ocorreu entre abril e julho de 2020, a partir dos seguintes descritores: "ensino superior e inclusão"; "aluno com deficiência no ensino superior"; "docência no ensino superior e inclusão". A grande concentração de resultados ocorreu com o descritor "Formação continuada de professores" e o que menos resultou em material foi "docência no ensino superior e inclusão". Inicialmente os escritos foram selecionados por título na qual poderiam corresponder com a temática pesquisada.

Em seguida a consideração dos textos foi feita por meio da leitura do resumo de cada trabalho exibido como resultado em verificação da abordagem contida no conteúdo para ser considerado e feita a leitura completa do material encontrado que permite um bom andamento da investigação. Diante o alcance nesses resultados, foram designados para início de leituras e releituras, 142 produções que carregam a abordagem acerca do objeto de estudo aqui provocado.

Como parte da pesquisa e suas categorias abordadas, tivemos o comprometimento de explanar igualmente, como uma das seções aqui existentes, dissertar sobre a formação docente na pós-graduação para uma compreensão mais apurada do que se procurou analisar como objeto da pesquisa aqui apresentada.

Nesta sondagem utilizou-se os seguintes descritores: "formação do docente universitário", "a docência para o ensino superior" e "formação na pós-graduação". E a partir de resultados alcançados, foram escolhidos para início de estudo da abordagem 52 produções. Face a toda a sondagem acerca do que se trata em referências fundamentais, e diante desses encontros das produções, tivemos buscas de autores que carregam a temática em boa parte de seus estudos para serem referenciados neste, como grandes pesquisadores que dissertam com dominação a temática.

Foi também realizado um levantamento de documentos legais e diretivos que orientam a inclusão de alunos com deficiência na educação básica e superior. Pela revisão de documentos oficiais, tais como leis, decretos, resoluções, declarações, diretrizes e políticas nacionais foram analisados em estudo e serviram como base de estrutura desta pesquisa.

Essa busca de informações sobre o tema escolhido abrangendo uma sondagem em produções científicas e documentos legais, da formulação e planejamento da pesquisa que corresponde à realização, propriamente, dita do estudo vem conformar-se à fase construtiva.

As etapas procedimentais, que em seguida foram realizadas, consistiram na elaboração e sistematização do instrumento de pesquisa que se embasou em elaboração do termo de consentimento para os participantes (documento que garante a confiabilidade dos procedimentos metodológicos e objetivo da pesquisa) e um questionário contendo questões de múltipla escolha concernente ao perfil dos professores (identificação e formação), e 16 questões subjetivas abordando a temática diante ao objetivo do estudo.

O questionário aplicado foi sistematizado em quatro divisões: a primeira sessão consistiu na apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido; a segunda na solicitação de identificação do participante; a terceira na solicitação de dados de formação do docente e a quarta se apresentou às questões subjetivas formuladas de forma a permitir que o participante discorra e verbalize seus pensamentos e perspectivas em reflexões ao tema apresentado.

Em razão de aplicação do instrumento de pesquisa, de princípio foi planejado iniciar um levantamento de e-mails dos docentes que atuam em cursos os quais existem matrícula de estudantes com deficiência onde o docente desenvolve suas atividades de ensino-aprendizagem na instituição. Com base em informações obtidas através de registros mantidos pelo Núcleo de acessibilidade da instituição foram identificados quais cursos de graduação os/as estudantes com deficiência estavam com matrículas ativas para fins de dar seguimento nas etapas do estudo. Com a sistematização das informações iniciais foi dado seguimento à investigação com a busca aos contatos eletrônicos dos docentes dos referidos cursos. Foi feita uma planilha separando os cursos de graduação em que existem matrículas dos discentes segundo sua área do conhecimento e em seguida agrupado a planilha nomes e contato eletrônico dos docentes por curso de atuação. Em análise dos dados acessados nos foi permitido identificar 32 cursos de graduação, os quais 176 discentes com deficiência estão matriculados/as e um total estimativo de 365 docentes que lecionam nos referidos cursos.

Tendo sistematizado a lista de e-mails dos sujeitos da pesquisa, como seguimento ao objetivo foi efetuado no mês de dezembro de 2021 o envio do questionário por e-mail com uma carta convite e o termo de consentimento anexado ao e-mail explicitando detalhes do referido estudo para os 365 docentes. Possuindo como ferramenta o *Google forms*, com o questionário já no formato para aplicação foi inserido o termo de consentimento livre e esclarecido assim como anexado também ao e-mail recebido pelos docentes. Disponibilizando o link do questionário solicitamos a participação dos sujeitos no estudo, em finalidade ao cumprimento de satisfazer o aguardo de receber seu manifesto e interesse de participar da pesquisa proposta.

Na elaboração e aplicação do instrumento de pesquisa foi utilizado o *Google forms* e os dados coletados foram sistematizados, tabulados e organizados em seção de transcrição para fins de categorização e análises, partindo como caminho a auxiliar o propósito conforme os seguintes cursos representativos dos objetivos inerentes do estudo como uma atividade de investigação, identificação e de discussão, referenciada nos problemas e dificuldades desse meio social.

4.7 Procedimentos de tratamento e de análise dos dados

Com o fechamento do formulário e da coleta dos dados passamos à fase da análise e tratamento das respostas obtidas. As informações obtidas através do questionário aplicado foram submetidas à apreciação para seguimento de classificação em objetividade ao método de categorização para respectivas análises quantitativas e qualitativas os quais foram destacados aspectos fundamentais que atendem ao objetivo almejado no estudo. Os objetos foram associados a um conjunto de critérios aos quais houve semelhanças em respostas com significações para o preenchimento das categorizações sistematizadas. A categorização dos dados representa uma sistematização dos dados feita de forma que o pesquisador consiga formar pareceres e tirar conclusões a partir deles. Isso demanda a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa (GIL, 2002).

A análise dos dados referente ao material coletado do questionário foi feita por meio análise de conteúdo com a existência de uma frequência para a classificação sendo necessário empreender o estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases que o compõem, com a procura do sentido, captando as intenções, comparando, avaliando, descartando o acessório, reconhecendo o essencial e selecionando o observado em torno das ideias principais (LAVILLE; DIONNE, 1999). As respostas dos docentes participantes foram agrupadas como abrangentes aos fatores do questionário conforme as frequências específicas. Todas as respostas obtidas foram sistematizadas em planilha como um auxílio no estudo das informações, sendo possível compor uma rede de significados diante as opiniões e os sentidos gerados nas experiências apresentadas pelos participantes.

Resultante do tratamento dos dados deste estudo foram construídos três eixos Temáticos. Com a análise das informações obtidas foram sistematizadas divisões as quais se apresentou o perfil dos docentes construído com base nos dados coletados na segunda sessão do formulário as quais possibilitaram a configuração do perfil de cada sujeito e em seguida a análise foi configurada com base nos dados trazidos pela terceira e quarta sessão do questionário.

5 ANÁLISE DOS DADOS/RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o questionário enviado para 365 docentes da instituição pesquisada, a pesquisa contou com a participação de 107 docentes que responderam ao questionário proposto. Consideramos pertinente destacar que se esperava uma maior participação do público-alvo da pesquisa, porém, significando a abordagem metodológica escolhida, o quantitativo de respondentes que deram retorno foi o suficiente para extrair boas informações e contribuições para que fosse possível compreender um pouco mais da realidade do trabalho docente da instituição estudada.

A identificação dos participantes da pesquisa foi realizada com as informações coletadas na segunda seção do questionário aplicado, a qual nos permitiu traçar as suas principais características.

Com relação ao perfil dos respondentes 66 (61,7%) são homens e 41 (38,3%) mulheres (**Gráfico 1**) com idades variando entre 30 e mais de 51 anos (**Gráfico 2**). Acerca do curso em que atuam, dos 32 cursos que possuem estudantes com deficiência, tivemos respondentes de 30 cursos. Com isso não tivemos participação de docentes de 2 cursos.

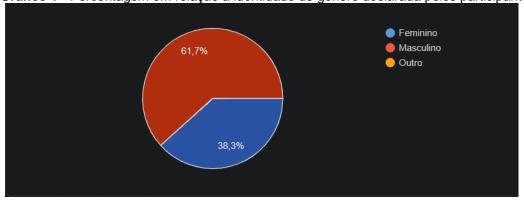


Gráfico 1 - Porcentagem em relação a identidade de gênero declarada pelos participantes

Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes do estudo

de 30 a 35 anos
de 40 a 45 anos
de 40 a 45 a 50 anos
mais de 51 anos

Fonte: dados da pesquisa

Como docentes que trabalham com as mais diversas áreas do conhecimento, estes ministram e organizam os saberes nas mais diferenciadas disciplinas. Concernente ao tempo de magistério no ensino superior, os docentes participantes estão de 5 a mais de 25 anos exercendo a docência nesse nível de ensino (**Gráfico** 3).

Gráfico 3 - Tempo de magistério no ensino superior

Até 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

De 20 a 25 anos

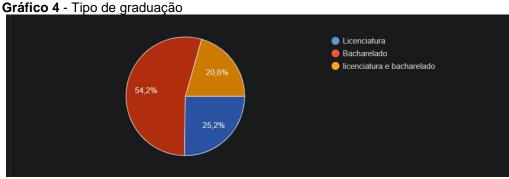
Mais de 25 anos

Mais de 25 anos

Fonte: dados da pesquisa

Para o conhecimento acerca da formação dos docentes respondentes, essa informação nos foi apresentada na terceira seção do questionário. Com relação ao processo de formação desses docentes para o ensino superior, precisamos lembrar que esses profissionais são oriundos das mais variadas formações. Tendo como ênfase à formação, 58 (54,2%) dos participantes possuem o bacharelado como formação inicial e 27 (25,2%) docentes possuem licenciatura. Destacamos que, ao solicitarmos suas respostas, 22 (20,6%) docentes participantes da pesquisa indicaram possuir tanto licenciatura quanto bacharelado quando possuindo mais de uma graduação em sua formação (**Gráfico 4**).

Investigamos ainda o ano de formação dos docentes e observamos participantes que concluíram a graduação em 1977 e o mais recente em 2017.



Fonte: dados da pesquisa

Ao informarem se possuem pós-graduação - Lato-Sensu (especialização) 67 (62,6%) docentes responderam não possuírem essa formação e 40 (37,4%) afirmaram possuir (**Gráfico 5**). Relativo à formação na pós-graduação - Stricto Sensu (mestrado) 104 (97,2%) docentes possuem mestrado e 3 (2,8%) dos respondentes não possuem (**Gráfico 6**).





Fonte: dados da pesquisa

Abarcando essas informações, observamos que os sujeitos da pesquisa são das mais diversas formações, abarcando diversas áreas e possibilitando a apresentação de diferentes perspectivas nos perfis de respostas quanto às questões do questionário.

É pertinente enfatizarmos que, ao receberem solicitação para participarem do estudo, alguns docentes deram retorno ao e-mail declarando não se considerarem aptos para responder ao questionário por se sentirem sem o requisito tido como perfil requerido para participação na pesquisa. Alguns docentes afirmaram não terem ministrado aulas para nenhum discente com deficiência tendo como justificativa o fato de estarem em afastamento para doutorado e pós-doutorado e com isso ainda não terem ministrado aula a nenhuma turma que possui esses estudantes. Mesmo com o fato de ainda não terem ministrado aulas para alunos com deficiências, tivemos docentes que se disponibilizaram a responder ao questionário proporcionando uma colaboração pertinente ao estudo proposto.

Conseguinte, as questões que informaram o perfil dos respondentes, tivemos questões que puderam ser introdutórias à temática e nortear a contribuição dos respondentes.

Para Martins (2019) o entrelaçamento existente entre a dimensão pedagógica, a formação docente e o processo de inclusão devem complementar e responder as necessidades de reconfiguração do ensino-aprendizagem, reestruturando práticas direcionadas para uma condução pedagógica com objetivo de construir uma docência firmada em conhecimentos pedagógicos, que permita possíveis alternativas nas metodologias, planejamentos e aplicações, ressignificando o fazer docente.

Ao nos referirmos se na formação inicial existiu alguma abordagem acerca do tema inclusão, deficiência e/ou acessibilidade, 89 (83,2%) dos docentes afirmaram não ter manifesto esse assunto em sua formação inicial e 18 (16,8%) descreveram possuir alguma abordagem dessa temática embasada na sua formação (**Gráfico** 7).



Fonte: dados da pesquisa

Representando a maioria dos respondentes que não possuem esse conhecimento na sua base formativa, estes complementaram: "Na formação não tive

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

Santos (2009) destaca que os docentes universitários se apresentam pouco preparados para atuarem no movimento de uma educação inclusiva, ponto decorrente da sua deficiência formativa ao haver um desconhecimento na demanda em compreender a diversidade em sala de aula.

Em referência a minoria dos participantes que referiram visualizar a temática na formação: "Algumas disciplinas tocaram tangencialmente o tema." (D57); "Somente na graduação e as discussões sobre inclusão estavam bem no início." (D42); "No currículo do curso havia disciplinas obrigatórias e optativas sobre o tema, mas, não me recordo o nome das disciplinas. Também cheguei a participar de uma disciplina prática em um orfanato de pessoas com algum tipo de deficiência." (D48).

Relativo à trajetória como docente, intencionamos saber se já houve participação desses docentes em algum curso, formação, disciplina ou outro tipo de processo formativo em que tenha se abordado temática a respeito da educação especial, inclusão e/ou acessibilidade. Atribuindo resposta a essa questão, 64 (59,8%) dos respondentes afirmaram não ter participado de nenhum tipo de formação acerca do tema e 43 (40,2%) docentes declararam ter tido formação abordando a inclusão educacional (**Gráfico 8**).

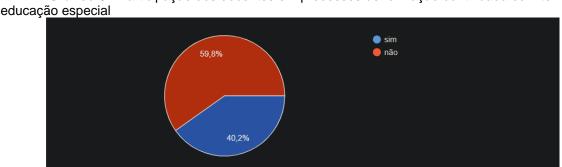


Gráfico 8 - Participação dos docentes em processos de formação continuada com temática lucação especial

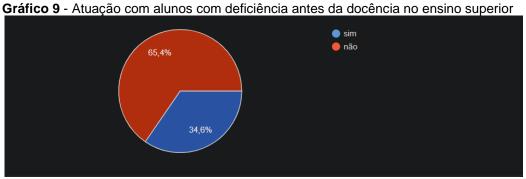
Fonte: dados da pesquisa

A partir das inferências de Santana (2019) o docente possui condições para aperfeiçoar e acrescentar elementos formativos que lhe sirva como base e suporte para suas práticas educativas propostas, consequentemente contribuindo para o desenvolvimento do estudante com deficiência, pois se solicita considerações às

particularidades de seus alunos quando mediador pedagógico no processo da inclusão.

Em complemento às suas afirmações os docentes descreveram: "Não, infelizmente. Imagino que esses cursos ainda são mais comuns nas licenciaturas e infelizmente não tive também nas disciplinas de pós-graduação." (D37); "Quando trabalhava no ensino básico tivemos algumas oficinas e palestras sobre o tema." (D7); "Ainda não fiz curso ou formação voltados à educação especial, inclusão e/ou acessibilidade." (D76)

Ao perguntarmos se já haviam atuado com discentes com deficiência, antes de ingressarem na docência do ensino superior, 70 (65,4%) afirmaram nunca ter atuado antes com discentes com deficiência e 37 (34,6%) informaram já ter trabalhado com esses estudantes (Gráfico 9).

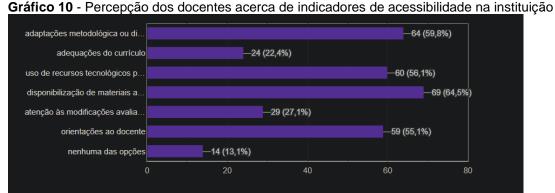


Fonte: dados da pesquisa

Dos docentes que afirmaram já ter atuado com aluno público alvo da educação especial, estes referiram a experiências com: alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão), transtorno do espectro autista, surdos, paralisia cerebral, altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, síndrome de Down, TDAH, deficiência auditiva. Segundo as afirmações e descrição dos docentes, estas vivências se deram por meio de atuação na educação básica, ensino superior e em atuação nas atividades de projetos e pesquisas.

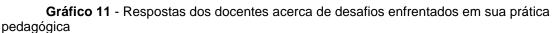
No que evidencia o estudo de Furlan et al (2020) sobre o ponto de vista pedagógico, é notório a necessidade de promover apoio e suporte ao corpo docente frente uma demanda de orientação quando referido à escolarização e à participação desses alunos, significando os desafios a serem enfrentados e atribuindo o carecimento de formação pedagógica dos docentes.

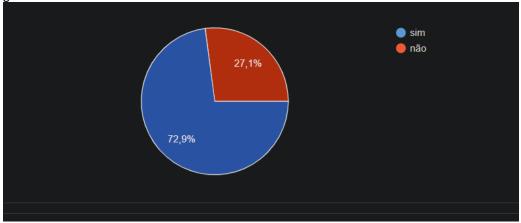
Possuindo como referência o tempo de atuação como docentes na UNIFESSPA, perguntamos se os respondentes observam e/ou identificam indicadores relacionados à acessibilidade pedagógica na universidade. Possuindo alternativas e podendo marcar mais de uma, 64 (59,8%) tiveram a adaptação metodológica ou didática na aula como observação, 24 (22,4%) observaram adequação do currículo, 60 (56,1%) consideraram reparo ao uso de recursos tecnológicos para acessibilidade, 69 (64,5%) verificaram disponibilidade de materiais adaptados, 29 (27,1% apresentaram notar atenção as modificações avaliativas, 59 (55,1%) observam haver orientação ao docente e 14 (13,1%) não tiveram observação a nenhum desses indicadores (Gráfico 10).



Fonte: dados da pesquisa

Para os docentes que atuaram/atuam em turmas com estudantes com deficiência procuramos saber se já enfrentaram/enfrentam algum tipo de desafio em sua prática pedagógica, 78 (72,9%) afirmaram ter experienciado desafio e 29 (27,1%) declararam não ter vivenciado (Gráfico 11).





Fonte: dados da pesquisa

De acordo com Alvarenga (2016) é indispensável ações diferenciadas na organização do ensino, diante à observação aos relatos dos docentes e desafios metodológicos, como as condições que possibilitam atender às necessidades educativas dos estudantes meio ao objetivo de se pensar uma prática que atente às diversas deficiências e necessidades educativas especiais destes.

Compreendendo representativas de suas dificuldades, os docentes acrescentaram as seguintes descrições: "A demora em obter informações específicas para o caso e o uso de recursos como o acesso a textos adaptados." (D7); "O principal desafio é sempre desenvolver o meu repertório comportamental para me adaptar às características do meu aluno, no que sempre contei com o apoio da nossa equipe do NAIA." (D78); "O desafio que enfrento é não ter qualquer tipo de treinamento ou capacitação para trabalhar com estudantes com deficiência. Acho importante ter." (D102); "Mediar a aula entre as necessidades do discente e com deficiência e o restante da turma." (D8); "Aluno com deficiência que necessitava de flexibilização na avaliação." (D31); "Planejar a aula de forma que a mesma aula atenda a todos de forma inclusiva." (D79); "

Conforme apontamentos de Silva (2021) assim como uma política institucional de inclusão, é indispensável pessoas e ações engajadas com a educação especial e inclusiva na educação superior, compreendendo que o aluno com deficiência possa alcançar sua participação efetiva em âmbito acadêmico e que também toda a instituição possa pensar práticas inclusivas conhecendo e conceituando as diferenças.

Buscamos saber dos docentes se possuíam conhecimento acerca de algum serviço de apoio especializado em educação especial ofertado pela instituição pesquisada, direcionado ao atendimento dos(as) discentes com deficiência. Diante dessa questão 96 (89,7%) respondentes afirmaram conhecer e 11 (10,3%) declararam não ter conhecimento sobre a oferta desse serviço na instituição (**Gráfico 12**).

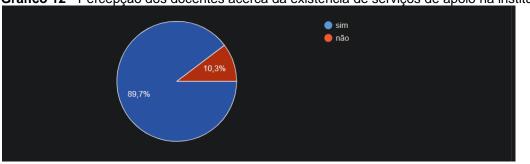


Gráfico 12 - Percepção dos docentes acerca da existência de serviços de apoio na instituição

Fonte: dados da pesquisa

Após analisar o conteúdo do material resultante das respostas dos docentes às questões objetivas, inseridas na quarta e última sessão do questionário, foram identificadas muitas informações relevantes para compor a redação da pesquisa. As informações foram então avaliadas, organizadas e classificadas.

Considerando os objetivos da pesquisa e análise das respostas às 16 questões, emergiram três categorias. No que discorrem sobre a experiência e atuação docente com estudantes com deficiência houve algumas respostas obtidas em que o participante pouco expressou e/ou descreveu sua experiência, e da totalidade de respostas coletadas sistematizamos as manifestações significativas aos eixos organizados. Para identificação, cada participante será codificado com a letra D e número correspondente a sua colocação como respondente ao formulário.

Concernente a contribuição das informações, 6 das questões (1, 2, 3, 4, 12 e 16) alimentaram o eixo que aborda a formação, 4 das questões (7, 9, 10 e 11) apoiaram o eixo atuação e 6 questões (5, 6, 8, 13, 14 e 15) sustentaram o eixo indicadores de inclusão. Com isso, contamos como pertinente a perspectiva dos respondentes que serão apresentadas e discutidas a seguir.

5.1 A (in)formação dos docentes e o tema educação inclusiva

É constatado que, considerando os conceitos de inclusão educacional e as necessidades específicas do estudante com deficiência, mesmo já havendo avanços nas discussões e reflexões acerca da temática, a questão ainda se manifesta como inexplorado diante a tese a ser debatida como diálogos abrangendo o processo da inclusão educacional e o que demandam as especificidades da pessoa com deficiência (ROCHA; MIRANDA, 2009; PEREIRA, 2008a).

Nessa menção, no que diz respeito ao conhecimento sobre atendimento, políticas e práticas relacionadas aos estudantes com deficiência, perguntamos aos docentes se possuem conhecimento acerca da existência de políticas e ações afirmativas para o público de estudantes com deficiência na instituição. Alguns docentes declararam não ter conhecimento, outros descreveram conhecer parcialmente e/ou não souberam informar/descrever. No entanto, a maioria dos respondentes representaram conhecer e, apontaram ações e/ou políticas existentes na instituição.

Conforme as descrições, os docentes apresentaram suas percepções acerca da existência de: "Acompanhamento do aluno na sala de aula, orientação ao professor sobre que instrumentos didáticos e pedagógicos devem ser usados, orientação como fazer processo de avaliação" (D19); "Sim. Sempre vejo as notícias sobre esse apoio. Já passaram na sala de aula fornecendo algumas informações e também tenho alunos que são bolsistas do NAIA (D47); "Acredito que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica esteja avançando na proposição de políticas de ações afirmativas para estudantes com deficiência." (D76) "existe as atividades desenvolvidas com o NAIA, que contam com a ajuda de monitores." D39); "Sim. Políticas voltadas para prover melhor acessibilidade, melhores equipamentos em aula, cotas em vestibular, etc." (D40), "Sim. Neste especial, cito o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da UNIFESSPA como o espaço pedagógico onde são desenvolvidos trabalhos voltados ao apoio educacional especializado para o público de estudantes com deficiência" (D72).

Com relação aos demais respondentes, estes puderam reforçar o que já foi referido acerca da existência da política de cotas (D10; D18; D22; D24; D40), incentivo financeiro para compra de material/equipamentos que contribuem na permanência desses alunos na atividade acadêmica (D13; D37; D40; D105), política atribuída à adaptação física dos espaços (D45; D78; D86), palestras, seminários, cursos, orientações aos docentes (D74; D96; D98; D102), programa com bolsas destinadas a bolsistas apoiadores orientados acompanhar o aluno com deficiência em suas atividades acadêmicas (D25; D37; D39; D49; D66; D81), política para adequação do material didático (D27; D55; D60; D61; D65), auxílio permanência aos estudantes (D63).

Relativo à experiência em turmas com estudantes com deficiência na instituição, buscamos saber se o docente foi informado com antecipação acerca do

ingresso do estudante ao curso e se existiu algum tipo de orientação. Equivalente a essa questão verificamos as seguintes descrições:

Não recebi, porque o próprio NAIA desconhecia a presença do estudante, o que recebi, foi um uma resposta sob minha demanda por auxílio com acessibilidade para deficiente visual, mas segundo informado pelo estudante, durante as aulas posteriores não se havia providenciado minha demanda inicial (D4).

Sim. durante reunião acadêmica da faculdade é informado os discentes com deficiência, suas turmas e limitações, assim como a necessidade de envio de material ao Naia para que seja feita adaptação (D12).

Não fui informada e não recebi orientação. O discente com baixa visão se direcionou a mim e informou da situação e que como poderia proceder para o acesso ao material bibliográfico e para acesso em braille. E a partir desse diálogo foram feitas as ações e considerações para a participação discente em aula e atender as especificidades (D18)

Sim. Sempre recebemos, na entrada de alguma turma, a identificação dos diagnósticos dos alunos, e geralmente somos informados pela direção do curso sobre questões mais gerais de atenção a esses alunos (D22).

Fui avisada, mas estava chegando à UNIFESSPA, então o tempo foi curto, pois logo entrei em sala de aula. Tomei conhecimento e fui recebendo orientações da coordenação do curso explicações também dos alunos da turma e dos apoiadores do NAIA (D69).

Fui informado e orientado pela coordenação do curso. Ele já tinha acompanhamento em sala de um bolsista e o caso já era conhecido pela PROEG que também apoio com uma estudante com dislexia (D71).

Na minha primeira experiência o aluno tinha baixa visão e a orientação se resumiu a utilizarmos um tamanho de fonte maior para a projeção de slides e aumento de fonte também nas provas e atividades escritas. Mas infelizmente não houve uma formação mais abrangente nem orientação a como abordar a deficiência com o aluno ou com a turma (D105).

Havendo declarações de não serem informados sobre a presença do estudante com deficiência em sala de aula, também descrito no estudo de Borges *et al* (2017), alguns respondentes relatam que tomam conhecimento da presença de estudantes com deficiência em curso no decorrer das aulas (D90; D99) e através de colegas docentes (D81), pelo coordenador diretor da faculdade ou através do próprio aluno (D7; D11; D43; D70). Em Aquilar e Rauli (2020) um estudante com transtorno

do espectro autista, em seu relato, menciona o desconhecimento dos docentes acerca da entrada destes na instituição de ensino superior.

Significamos pertinente saber dos docentes se a instituição tem ofertado oportunidades de formação continuada na área de inclusão e acessibilidade orientando sua prática pedagógica numa perspectiva inclusiva. Referente a essa informação, os respondentes expressaram que:

Sim, por pelo menos quatro vezes, o NAIA elaborou apresentações específicas para o corpo docente da Faculdade de Artes Visuais e foi isso que me forneceu parâmetros mínimos para a aula (D4).

Acredito que sim, mas as diversas atividades que o professor já realiza acabam dificultando a participação. Talvez uma política de apoio, exemplo, traçar as linhas que deseja-se ser política institucional, e então incentivar através de uma hora no pit naquele período, condicionada a formação no curso, e válida apenas para quem concluir com êxito, seria uma ótima forma de incentivo (D15).

As discussões na UNIFESSPA as quais tenho alguma informação são oriundas do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica. e, efetivamente desconheço ações mais específicas no tema (D18).

Não recordo de ter acompanhado essas oportunidades. Acredito que algumas dessas oportunidades são oferecidas em períodos em que ocorre incompatibilidade de horário e não conseguimos participar. Talvez uma sugestão nesse sentido seja oferecer em períodos de recesso, em que ocorre o planejamento das atividades de fato. No último ano os recessos foram bem curtos, acho que tivemos três períodos em 2021, seria bem difícil. Em situação normal, em que temos por exemplo dois meses de recesso entre os períodos regulares, acredito que seria possível conciliar com essas práticas de formação tão importantes (D37).

Já tive conhecimento sobre ações de formação continuada na referida área, a exemplo da live Metodologias para auxiliar a aprendizagem de discentes com deficiência; Congressos de Educação Especial. Mas não posso afirmar se as ofertas de formação continuada são suficientes (D48).

Sim, há palestras da última edição do UNIFESSPA on line, além de possibilidade de curso de libras e pós-graduação na área, bem como a participação de representantes da UNIFESSPA na promoção de Congresso sobre educação especial (D105).

Existe. Entretanto, entendo que cada instituto tem suas demandas específicas que precisam ser trabalhadas. As sociedades em que cada instituto está instalado são muito diversas. Não apenas isso, os docentes também são diversos, geográfica e culturalmente falando. Em São Félix do Xingú penso que é urgente uma política de formação docente para que tenham condições de acolher, com sucesso, os

diversos estudantes que chegam (deficientes, indígenas, quilombolas, dentre outros). Se a gente não trabalhar a formação docente, corremos o risco de continuar reproduzindo uma estrutura universitária colonial, em que os grupos sociais historicamente excluídos continuarão excluídos, porque o docente não sabe como acolhê-los, visto que está desprovido de ferramentas teóricas e metodológicas para tal (D90)

Pontuando esta questão, alguns docentes afirmam não haver essa oferta e/ou declaram não conhecer e/ou não sabem responder. Há docentes que também afirmam: "Sei que ofertam, mas nunca participei por falta de tempo" (D7); "Alguns cursos foram ofertados, mas ainda de maneira insuficiente (em grande parte devido à limitação de horários)" (D22); "Acredito que sim, mas eu não estou muito bem informado" (D47); "Acredito que a formação ofertada pela UNIFESSPA ainda não é suficiente" (D76). É demonstrado que a formação do docente possui uma grande contribuição para esse (des)conhecimento sobre as discussões referentes à educação especial, relembrando que os sujeitos da pesquisa são oriundos das mais variadas formações, como apresentado anteriormente.

Sobre vivenciar espaços de formação na área de inclusão e acessibilidade promovidas no exercício da docência na instituição pesquisada, perguntamos aos docentes se esses processos têm impactado no desenvolvimento de sua prática pedagógica de modo a contribuir com a inclusão educacional dos(as) estudantes com deficiência. Com isso, os respondentes fizeram a seguinte avaliação:

Sim, mas os desafios são enormes para de fato se afirmar este impacto, nesta primeira experiência, não sei ao certo como o deficiente visual que nunca enxergou pode abarcar minimamente sem nunca ter experimentado a visão (D4).

Sim. A prática docente precisa estar em constante adaptação, precisamos nos adaptar ao nosso público, e precisamos adotar a inclusão como prática cotidiana. A Unifesspa tem contribuído com o aprimoramento das práticas nesse sentido (D20).

Sim. Qualquer informação vinda da Universidade proporciona ao professor mais segurança de que todos na turma têm as mesmas possibilidades de aprendizagem (D35).

Apesar de não ter participado com mais frequência destes espaços é possível verificar que existe uma atmosfera de desenvolvimento pedagógico inclusivo na Unifesspa. Porém, estes espaços precisam se tornar mais generalizados do ponto de vista da participação dos professores (D49).

Sim, com certeza. Eu sou um docente ainda em início de carreira, portanto, ainda não tive a oportunidade de participar das formações. Mas sei da necessidade de tê-las (D90).

Sim. Essa vivência é muito para nos tirar da zona de conforto e despertar a sensibilidade para a inclusão de todos os sujeitos (D100).

Identifica-se em apontamentos (ROSSI, 2020; SANTANA, 2019) que os professores são preparados para transmitir conhecimentos sem possuir o foco em lidar com as características singulares dos estudantes que necessitam de atenção diferenciada no âmbito acadêmico. Compreendendo que a atuação docente se dá com diferentes grupos, a educação especial está inserida em seu contexto transversal também no ensino superior, e é notório a necessidade de preparação da comunidade acadêmica, refletindo qualificar o profissional do ensino superior em uma preparação além do conhecimento científico, por não haver a existência de pontos singulares como valores em sua formação, como atores parte do cotidiano acadêmico e que, como docente, deve instruir-se.

Tendo em vista informar-se acerca das estratégias existentes para participação desses alunos no ensino superior, diante a percepção dos docentes, analisamos se estes conhecem ou observam recursos e/ou tecnologias assistiva que auxilie no aprendizado dos(as) discentes com deficiência. Conforme a abordagem, coletamos as seguintes afirmações:

Tablet que possuem tela grandes, softwares que podem ler o material para o aluno, hoje temos lupas manuais e eletrônicas no mercado, e boas ferramentas de suporte também. Conhecemos o DOSVOX para pessoas de baixa visão ou cegas (D23).

Sim, conheço, vários. Lupas para aumento da visualização de textos em pessoas com baixa visão, como a Lupa eletrônica, que amplia o texto impresso na tela do computador; impressoras Braille, programas de computador acessíveis, como os de leitura de texto, em voz, para cegos, etc. (D51).

Conheço, mas não domino a utilização. Diria que sei por onde começar a procurar os meios de adequar minha prática docente, caso tenha que ministrar disciplinas para estudantes com deficiência, mas como informado anteriormente, ainda não vivenciei essa experiência. Além disso, sei que posso contar com o NAIA nesse sentido (D59).

Sim, os leitores de tela têm sido frequentemente utilizados pelos meus alunos cegos. Além disso, em experiências anteriores, tive alunos com paralisia cerebral que faziam uso de pranchas para comunicação alternativa (D78).

Conheço pouquíssimo. Uma aluna cega me explicou como ouve os textos através do recurso de leitura e isso foi importante para que eu tentasse otimizar as informações dos materiais em slides, utilizando também os recursos de descrição do powerpoint (D105).

Perante essas afirmações, por efeito, também tivemos as seguintes descrições: "Já tive conhecimento de várias tecnologias, mas não fiz uso de nenhuma até agora" (D25); "Não tenho conhecimento sobre esses recursos e tecnologias" (D48); "não sei, mas sei que nosso estudante cego usa um programa que o ajuda a mexer no computador" (D71); "Não conheço, mas gostaria muito de conhecer" (D79). Em estudos anteriores (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011) relatos demonstram que como colaborativo, os recursos utilizados se tornam fator fundamental para uma plena participação do aluno com deficiência em suas atividades acadêmicas, e se avalia pertinente a aproximação dos docentes, acerca da experiência em instruções e conhecimento, tendo em vista uma contribuição didático-pedagógico necessária proporcionando interferência positiva no processo de ensino aprendizagem dos discentes.

Na pertinência de destacar a ação docente, em foco aos aspectos referentes à educação especial em uma perspectiva inclusiva, a formação de professores vem sendo ponto de discussões de pesquisadores que evidenciam a importância de promover uma formação que atenda a demanda de se criar condições favoráveis de ensino. Nesse enfoque, achamos pertinente sondar o que poderia contribuir para o desenvolvimento profissional referente ao trabalho desses docentes como discentes com deficiência e suas demandas formativas quanto à temática da educação especial. Com isso, os participantes expressaram:

Debater, conhecer e ser informado das situações. Obter aprendizados sobre a questão e dos recursos disponíveis para as ações. De modo que não se limite e contente com respostas do tipo "eu não fui formado para isso", e logo como se eu não tivesse possibilidade de conhecer e lidar com tais situações (D18).

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

Como ainda não vivenciei essa experiência, nunca busquei informação concernente. Respondendo ao questionário, me caiu a

ficha que não tenho formação prévia adequada para lidar com a situação. Ou seja, provavelmente, seria mais um aprendizado sob demanda, algo recorrente na atuação enquanto docente no ensino superior. Em decorrência, participar de algum processo de formação continuada ou pelo menos, mais prolongado, seria importante (D59).

Conhecer mais sobre o assunto; conhecer as ferramentas pedagógicas adequadas ao trabalho com cada discente que possui deficiência para não esperar o aluno chegar para ir se adequando. O ideal é ele chegar em um ambiente acolhedor (D90).

Receber com antecedência a informação que vou ministrar aula para um aluno com deficiência, junto com algumas técnicas pedagógicas, que eu possa usar para ajudar o aprendizado do aluno (D91).

Maior disponibilidade de tempo para formação mais aprofundada, além das pesquisas pontuais, bem como compartilhamento de experiências pedagógicas que deram certo, para inspirar a colocar em prática nas disciplinas que leciono (D105).

Conforme encontrado no estudo de Martins (2019) na formação docente, é praticamente inexistente alguma disciplina na qual o conteúdo aborde discussões acerca das necessidades do estudante com deficiência, limitando o docente a associar as especificidades destes estudantes a crenças individuais, o que compromete a oferta do atendimento educacional e também a identificação deste no ambiente escolar/acadêmico. Dessa forma, a solicitação por espaços contínuos de formação se torna a principal necessidade declarada pelos educadores.

Os docentes apenas possuem contato com a sala de aula quando passam a lecionar e uma grande maioria declara não possuir qualquer experiência anterior a estar junto a alunos com deficiência. Estas são situações vivenciadas ao longo da carreira dos docentes que demonstram que mesmo sem o preparo para lidar com questões vinculadas à educação inclusiva, buscam, por alternativas desacompanhadas, atender alunos com deficiência em suas salas de aula.

O primeiro desafio que tive, foi com uma estudante que eu não sabia que tinha baixa audição e usava aparelho auditivo. Fiquei sabendo que ela iria desistir da disciplina e do curso devido o aparelho dela estar com problema, então ela não estava acompanhando as aulas. Quando soube, chamei a aluna e nos comunicamos pela leitura labial. Ela não era usuária de LIBRAS, eu também não sei me comunicar em língua de sinais. Mas encaminhei atividades para que ela finalizasse a disciplina. Em seguida ela consertou o aparelho auditivo e conseguiu concluir o curso. Na época, fiquei muito reflexivo como ainda temos limitações na nossa formação (D99).

Ter Que Me Comunicar Para Sanar Dúvidas Do Discente Com Deficiência Auditiva. Complicado, Mas Com A Ajuda Do Tradutor Conseguimos (D92).

Considerando a ausência de formação inicial, todas as atividades implicam em desafios, sejam adaptativos, sejam de modificação das perspectivas acerca da deficiência. Preciso ler muito, ouvir alunos e alunas, testar possibilidades, consultar especialistas e outras instituições às vezes (D89).

Tive um aluno com baixa visão. Tinha dificuldade em preparar material para ele enxergar. Às vezes tinha que escrever no quadro com uma letra maior, mas tomava muito espaço no quadro. Para resolver isso tive que resolver as questões antes em uma folha A4 com a letra grande e entregar para ele acompanhar durante a aula (D47).

A preocupação vista diante da perspectiva do docente para sua experiência em sala de aula provoca uma inquietação considerando o seu procedimento pedagógico e o modo em que necessitam adequar suas práticas. A busca por possibilidades e inovação metodológica, tendo em vista o desempenho do discente, em algumas vezes se constrói individualmente e se torna investimento para uma mediação da docência a qual necessita de técnicas e procedimento pensado na forma de conduzir a interlocução discente e docente focando uma condição para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A apropriação de conhecimentos acerca da deficiência e das características de cada especificidade possui uma resistência na docência até o momento que o docente se percebe com essa carência em sua formação. Indo de encontro com que aborda o estudo de Pieczkowski (2014) a ausência de esforço do docente para incluir transforma o ensino em um atendimento de exclusão, quando em sua prática este não encontra formas para alternativas didáticas, evidenciando assim ser pertinente que o docente reflita acerca da ênfase que se faz necessário na sua formação.

A análise sistemática das respostas coletadas no questionário aplicado explicita uma ausência de informações acerca desta temática, uma vez que há apenas uma embasada referência citadas por alguns respondentes acerca da criação de programas e ações inclusivas existentes na instituição.

Sei que o tema é recorrentemente discutido através de ações da PROEG. Mas não sei descrever o nome das atividades. Chega muita coisa no e-mail. Quando participo das ações, tento perceber o que pode ajudar nos problemas dos nossos alunos (D71).

A universidade possui um setor de apoio aos discentes com necessidades especiais, não lembro o nome, sabemos que podem imprimir materiais, usar computadores, mas só tive até então um aluno na minha sala que tinha dificuldades visuais, e foi em uma disciplina casual não ministrada na minha faculdade, o material adaptado foi suficiente para ele conseguir realizar com êxito a disciplina (D15).

Diante das demonstrações apresentadas pelos docentes foi depreendido que pouco houve qualquer tipo de menção à educação inclusiva nos poucos encontros pedagógicos existentes. Dessa forma, alguns docentes sentem-se ansiosos e inseguros perante a possibilidade de receber um aluno com necessidades especiais na sala de aula.

Muitas são as reações que, na maioria das vezes identifica-se a necessidade de conhecimento, em que sequer que os profissionais envolvidos estejam emancipados teoricamente sobre Educação Inclusiva e a necessidade da inclusão da pessoa com deficiência no ensino-aprendizagem.

Sim, todas as formações são importantes, mas acredito que trocar experiências entre colegas é essencial, posto que através destas mesmas experiências possamos encontrar a melhor forma de atuar como docente para este público/discente (D17).

Acredito que a partir desta aluna, alguns professores e alunos começaram a desenvolver pesquisas associadas aos temas de Acessibilidade, e ferramentas de suporte à pessoas com deficiência visual (não só de baixa visão, mas daltônicos e outros), eu mesmo orientei um TCC nesta última temática (D23).

Sem dúvida. Os trabalhos desenvolvidos nos ajudam a enfrentar os desafios que nos chegam. Fomos educados em uma sociedade sem pensar no diferente, nas pessoas com deficiência. Em minha trajetória de educação básica nunca recebi estudantes com alguma deficiência. Logo, não fez parte de minha prática, no mestrado e doutorado trabalha-se com pesquisa tem outros direcionamentos. Também nunca chegou alguém com alguma deficiência. Falo de minha trajetória, aqui foi a primeira vez que tive um estudante com deficiência visual. Agora não sou contra inclusão, etc., etc., agora todos estejam na universidade e na educação básica precisamos de muitas outras coisas. Porque muitas vezes jogam a responsabilidade no corpo docente, sem a menor estrutura de saber lidar com a situação. Porque vivemos em uma sociedade em que o professor é bombril, mil e uma utilidades ou trabalhar por missão. Não sigo esse direcionamento (D39).

Acredito que toda formação na área de inclusão e acessibilidade impacta, de forma positiva, no desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas docentes nos tornando cada vez mais capacitados e

comprometidos com a tarefa de lutar por mais inclusão educacional aos nossos e nossas discentes com deficiência (D72).

Em consonância com Abreu (2013) é meritório realçar que as mudanças na instituição implicam, obrigatoriamente, mudanças, por um exemplo, no papel dos professores. Comumente, em sua formação de base, esta não é uma competência trabalhada e desenvolvida, além de que alguns destes profissionais ainda não estão sensibilizados para trabalhar com discentes que necessitam de apoio em suas especificidades, não estão tão preparados para tal vivência.

A resistência evidente está muitas vezes associada à falta de preparação, à habituação pelo ensino tradicional, à dificuldade na funcionalidade das suas práticas e à insegurança na reflexão acerca de sondar novas estratégias. Todavia, como outros estudos (GÓES; SILVA, 2020; FERRARI; SEKKEL, 2007; MASINI; BAZON, 2005; XAVIER, 2020; SILVA; SCHNEIDER, 2021) têm apresentado que alguns docentes já possuem alguma perspectiva de que é fundamental e pertinente o acesso à informação acerca da educação inclusiva, e a necessidade da adaptação metodológica. Entretanto, mantém-se significativo a necessidade de preparar o corpo docente para que possam proporcionar e dar um retorno efetivo aos estudantes, sendo primordial apostar em uma formação contínua para que haja uma alteração na sua postura para com os discentes com deficiência, tornando-se assim um estímulo ao desenvolvimento das suas competências.

Concernente a essa perspectiva, identificamos em alguns relatos que os docentes caracterizam uma limitação em seu trabalho e lacunas na formação que interfere na atuação em sala de aula com essa diversidade de estudantes.

Quando eu atuava como docente da Educação Básica, esse tema era mais recorrente nas formações continuadas. Após ingresso na carreira do magistério superior, confesso que não tenho participado de cursos, todavia busco informações na internet quando incomodado sobre o tema (D99).

Nesse último semestre remota tive um discente no espectro autista, a distância e a falta de apoio da universidade (que sabia deste aluno previamente) não me permitiu compreender as necessidades deste para adaptar as avaliações e didática (D63).

Na minha experiência, como relato em respostas anteriores, tive apoio de bolsistas do NAIA e que estavam fazendo a disciplina que eu estava ministrando. Mas fazendo uma autoavaliação, acho que preciso

buscar mais informações e formação para melhorar as adequações e estratégias didáticas (D98).

Como disse, a experiência mais direta se deu em relação à deficiência visual. E, física onde as adaptações mais recorrentes se trata da acessibilidade aos espaços. E considero de forma pessoal que desafios maiores se dão em situações com deficiência auditiva e com a necessidade de comunicação em libras, qual não disponho de conhecimento (D18).

Em meu percurso profissional noutra universidade pública, já ministrei aulas em turmas com discentes com deficiência visual e auditiva, e também com dificuldades cognitivas. Naquelas oportunidades me encontrei despreparado para lidar com os diferentes quadros. O material didático não está adaptado para tais situações, Em geral as minhas habilidades para transmitir o conhecimento da disciplina não foram preparadas para lidar com as situações. Tentei me aproximar ao máximo do discente, flexibilizando o que foi possível. O resultado final, para mim, não foi satisfatório mesmo com a aprovação dos discentes. Certamente sinto a necessidade de estar melhor preparado (D73).

Considerando que uma maioria dos participantes advém do bacharelado, nesse sentido, se torna pertinente destacar a necessidade de preparo, para conseguir identificar e conduzir situações encontradas na vivência docente. A maioria dos docentes participantes do estudo, apontaram a necessidade de formação para o desenvolvimento de estratégias mais colaborativas para a inclusão em sala de aula, além de reconhecerem a formação inicial como insuficiente no tocante à educação especial.

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

Seria interessante oferta de cursos sobre o referido para todos os docentes da Unifesspa. Mesmo um curso introdutório seria de suma importância, pois, qualquer docente, seja das licenciaturas ou não, podem receber estudantes com necessidades especiais, e muitas vezes o docente não sabe como lidar e quais recursos utilizar (D48).

Siems-Marcondes (2017) parafraseia que, para o acesso à participação, é fundamental a receptividade e predisposição de professores e gestores, o que não é assegurado apenas pela normativa legal. E no que concerne à acessibilidade,

destaca-se como pertinente a postura dos professores como fator de acolhimento direcionado pela busca de estratégias de apropriação de conhecimentos, por meio das relações com os pares e apoios técnicos especializados de profissionais ou de tecnologias. O fomento de saberes nesse campo pode trazer elementos relevantes à ampliação de práticas inclusivas na educação.

A necessidade de complementar os currículos de formação de docentes estabelece objetivos e metas, caminhos e estratégias encontradas e apontadas para lidar com questões da prática pedagógica. No que é mencionado pelo docente (D94) "poderiam ser ofertados mais cursos de auxílio pedagógico a professores. Muitos ainda não tiveram oportunidade de lecionar para discentes com deficiência". Se coloca pertinente haver docentes cada vez mais capacitados e especializados para atender esses estudantes. No que é narrado pelos sujeitos, a maioria infere não saber como trabalhar com os discentes e desconhecem as especificidades encontradas. Desse modo, deve-se ampliar as discussões acerca das condições de acesso e permanência desse aluno no ensino superior, para a questão de também atribuir fomento à formação e capacitação docente.

Consoante a esse contexto, é possível notar e elencar vivências mencionadas e estratégias solicitadas, apontadas por docentes, quando ao lidar com questões ausentes da formação inicial e continuada, que necessitam complementar a prática pedagógica relativa às necessidades educacionais especiais dos discentes.

Quando me vejo frente a um desafio que não conheço procuro pesquisar e verificar como poderia melhorar. Como trabalho com tecnologia muita coisa pode ser utilizada em favor do aluno com deficiência e talvez eles tenham sucesso onde alunos sem nenhum tipo de entrave não conseguem obter êxito [...] Creio que muitos colegas acabam por ficar sensibilizados por determinadas condições e até mesmo ignorando o anseio do aluno com deficiência por maior cobrança e orientação, o(a) colocam sob outro tipo de critério avaliativo, as vezes com medo de sofrer com insinuação de preconceito. Caso os limites de cobrança possam ser mais objetivos, ficaria mais fácil para o(a) professor lidar com situações diversas. (D36).

Não realizei nenhuma formação nessa área ainda. Apenas tenho realizado leituras de integrantes do NAIA e a oportunidade de orientação de um TCC na História sobre o tema me permitiu estudar bastante e pensar em diferentes questões. A própria experiência do ensino remoto e das autodescrições, por exemplo, foram experiências inovadoras em muitos casos (D69).

Sempre que possível peço apoio ao NAIA e na impossibilidade, busco realizar uma aula em que os alunos com deficiência não sintam necessidade de nenhum apoio para acompanhar as aulas (D100).

Particularmente, para mim os desafios são imensuráveis, uma vez que no meu período de formação não era uma preocupação das políticas públicas. Hoje o que tento fazer é encontrar mecanismo para que o estudante se sinta integrado e descubra seu jeito de aprender. Não reconheço que eu já tenha tido práticas exitosas (D107).

A educação consiste em dividir responsabilidades e trabalhar em direção de uma relação na qual o professor receba orientações para que o conhecimento possa ser dado e recebido conforme busca o sistema. O apoio que a política vem dispondo para a educação, relacionado a educação especial, solicita atender a necessidade institucional em todos os níveis de educação, atuando como suporte no que é definido servir-se de recursos para assistência à pessoa com deficiência e também na demanda de ofertar orientações aos demais atuantes acadêmicos (GLAT; NOGUEIRA, 2003; SANTOS; FUMES, 2009; NASCIMENTO, 2018).

Conforme o que é pontuado em produções que realçam a perspectiva das políticas e ações que vem apresentando a proposta da inclusão (GLAT; PLETSCH, 2010; MIRANDA, 2017; SILVEIRA *ET AL*, 2020) a intenção de provocar reflexões estar em fomentar investimentos em estratégias, propostas, cooperações e traçados para metodologias que possam estar objetivando a prática e atuação inclusivas, proporcionando uma execução efetiva do ensino inclusivo no ensino superior. É significativo as provocações presentes acerca de existir oferta de diversas estratégias, mediante ao papel do professor. É uma questão para se trabalhar permanentemente, a formação continuada, extraindo qualidades de planejamento das aulas, colocando em percepção o que é necessário fazer diante o que está ausente no ensino e aprendizagem que necessita estar alcançando a todos os estudantes.

Os docentes citam suas necessidades, e essas necessidades requerem o acesso a recursos formativos como apoio e orientação, que possam lhes permitir realizar as atividades de maneira diversificada conforme os enfrentamentos encontrados na docência. Referente a isso também é declarado:

Acredito que "discentes com deficiência" é muito complexo, uma vez que algumas deficiências respondem bem às atividades na universidade, enquanto outras não. Mas também precisamos de condições para o desenvolvimento destes discentes. Tenho a impressão que a experiência e a troca de experiências entre os

colegas podem ser uma boa medida para futuros acertos com estes discentes (D17).

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

Dependendo do tipo e do grau de deficiência, cursos específicos e apoio do NAIA seriam importantes para o desenvolvimento profissional voltado ao trabalho com discentes portadores de deficiência (D29).

Não consigo pensar numa necessidade minha, mas pensando nos docentes como um todo da Unifesspa, seria importante ter momentos de formação continuada para conscientização e aprendizados dessa área (D51).

Creio que seriam necessários mais encontros/atividades entre docentes para um melhor rendimento nas suas abordagens em sala de aula quando houver necessidade de atendimento a esse público (D62).

Sim, gostaria de participar ainda mais e de tentar aumentar o interesse e adesão dos demais docentes a essas formações. Muitas vezes é difícil ter tempo disponível e então apenas quando nos deparamos com algum aluno que nos dedicamos à temática, o que é equivocado. Sinto falta de momentos de partilha de experiências para que possa transpor as minhas vivências e ajudar mais os alunos (D105).

Em dissertação às necessidades formativas dos docentes universitários, Silva (2021) reforça a relevância da formação docente destacada como fundamental possuindo a finalidade de oportunizar mudanças solicitadas para a educação inclusiva. A autora enfatiza que saberes da experiência solicitam história associadas à prática, intervindo com reflexão dialogada na experiência dos demais que vivenciam a docência.

No estudo, a autora também apresenta narração de docentes que igualmente manifestam a demanda e carecimento de apoio formativo e momentos de formação. Os participantes do estudo supracitado também sinalizam a pouca capacidade e preparo expressos na sua formação para a docência, havendo apontamentos de uma ausência de dedicação que envolve a falta de tempo aos momentos formativo o qual é necessário a atenção para a especificidade do trabalho docente: o ensino.

Ainda que às vezes haja todo um apoio em orientação e suporte destinado a contribuir com a demanda da pessoa com deficiência no ensino superior, os docentes se deparam com desafios que não eram antes vivenciados, e que em observação, não se consideram preparados para atender esses estudantes por desconhecimento

do que é disponibilizado como subsídio. É necessário direcionar ao docente uma compreensão básica para se haver planejamentos propostos a fomentar práticas inclusivas a um todo. Uma formação contínua valida atribuições e possibilidade de impulsionar a metodologia diante à docência e dessa forma o docente passa a colaborar para promover a igualdade de oportunidades por meio de novas estratégias de ensino, do uso de avaliações apropriadas, criação de meios de aprendizagem efetiva com finalidade a garantir motivação para a permanência do discente no ensino superior. A configuração do ensino implica em haver organização de caráter formativo na docência, a prática procedida do saber, que confere o cerne para participação do estudante e conclusão da sua formação (MARTINS, 2016; FARIA, 2012; GAVALDÃO, 2017; MAGALHÃES, 2013; SOBRINHO; ALMEIDA, 2017; ROSSI, 2020).

Com isso, considera-se ampliar as discussões acerca das condições de participação e permanência desses alunos do ensino superior enfatizando questões da formação e capacitação docente. É destacado a relevância em organizar uma efetiva condição de acesso, tendo em vista os recursos pedagógicos e à comunicação como um dos principais aspectos que possam estar favorecendo a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

5.2 A atuação docente para práticas inclusivas

Quando se acompanha o debate sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva, de modo transversal na educação, o que ocorre como discussão em âmbito nacional e internacional é uma das questões centrais que diz respeito ao processo de (in)formação, em todos os aspectos inclusive metodológico adquiridos por todos da Educação e demais fatores que podem influenciar a inclusão dos alunos com deficiências na escolarização garantida por direito (FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018); FERREIRA; MOTTA, 2017).

O histórico de desenvolvimento da educação ainda não favoreceu efetivamente uma prática com sentido a atenção aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Para efetivar a inclusão, estes estudantes precisam ser atendidos, com preocupação abrangente e planejamento a garantir os seus direitos diante recursos e suportes especializados, tendo em vista a necessidade de aprimoramento na capacitação dos docentes (bem como de toda a

comunidade universitária) aprender conviver com as diferenças, repensando os preconceitos e significações a respeito das especificidades e precisando ser valorizado a participação de todos em sala de aula.

Tendo como apoio esse embasamento foi possível estender reflexão concernente à prática pedagógica e buscamos saber dos docentes se nestas são realizadas algum tipo de adequações de acessibilidade para discentes com deficiências sensoriais e/ou físicas nas aulas e atividades avaliativas. Com esse objeto obtemos as seguintes afirmações:

Nas práticas de expressão gráfica, alguns requisitos são substituídos pela oralidade. No caso de competências ligadas a comunicação verbal, são substituídos por outros elementos da comunicação escrita (D10).

Temos desenvolvido materiais pedagógicos com essa finalidade em disciplinas como prática pedagógica e instrumentação para o ensino de química (D46).

Sim. Por exemplo, quando um estudante com deficiência visual está presente na sala da aula se faz necessário ler tudo que se escreve no quadro ou que se apresenta nos slides, inclusive o formato em que está escrito. Assim abre-se possibilidade para maior participação destes estudantes. Além disso, é encaminhada a prova em PDF para estudantes com deficiência visual. Outras atividades em sala são feitas em dupla (D49).

Sim. Algumas atividades são pensadas desde o início, já observando o público. Também algumas provas são reformuladas e cheguei mesmo a perguntar diretamente ao estudante para sugerir formas de avaliação mais adequadas e às vezes buscar um maior foco em práticas avaliativas que ele esteja se saindo melhor (D71).

Bom, sendo este o primeiro aluno que tive contato, deixei o aluno com atividades que ele conseguia fazer as que ele não conseguia, como apresentação de trabalho, o aluno apenas assistiu às apresentações dos demais alunos (D81).

Como demanda das respostas, os docentes também declararam: "Eu tento, mas é muito frustrante." (D11); "Se foram necessárias, não foram realizadas essas adequações." (D33); "Ainda não foi preciso fazer adequações específicas." (D30); "Não se não sou informado que é necessário." (D14).

Conforme frisa Melara, Linassi e Rampelloto (2016) quando o docente relata que não se utiliza de estratégias diferenciadas por falta de conhecimento e apoio é certificado a necessidade de se discutir na instituição propostas que possa avançar e

contribuir na melhoria do ensino de uma forma colaborativa (equipe de apoio e docente).

Em concordância aos grifos de Barbosa e Columbu (2020) é significativo destacar a relevância da participação ativa e atuante do estudante no processo ensino aprendizagem em toda sua trajetória de formação educacional, sempre na revisão de estabelecer diálogos permanentes objetivando condições que favoreça a aprendizagem, pois cada pessoa necessita de estratégias para obter acesso ao conhecimento de forma diferenciada. As condições que corroboram para participação das pessoas com deficiência não correspondem apenas a construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos precisam ser utilizados para sanar dificuldades conferidas ao ensino-aprendizagem.

Existem fatores que podem colaborar para a participação e permanência do discente com deficiência diante incrementos que tencione possibilidades para uma conclusão do seu curso com êxito. Para que seja realizada adequações e adaptações devidas na dinâmica educacional, direcionando propostas pedagógicas com o intuito de atender às necessidades educacionais desses estudantes, ver-se indispensável para o docente possuir planos de prática metodológicas que propicie a participação podendo estas serem contribuintes em responder positivamente às demandas dos estudantes com deficiências.

Buscando fortalecer essa premissa, sondamos compreender o planejamento e desenvolvimento das aulas para os estudantes desta instituição, se o docente faz adequações em suas estratégias didáticas e nas atividades que apresentam à turma que possui discente com deficiência. Equivalente a essa questão, os respondentes atribuíram as seguintes descrições:

Sim, faço adequações durante as exposições em sala de aula e estou sempre dando atenção aos alunos para verificar se estão conseguindo entender os conteúdos e debates, além de incentivar e valorizar a sua presença na graduação (D42).

Noutras disciplinas, já tive contato com discentes com deficiência. É importante que o professor da disciplina esteja ciente da presença de discente com deficiência logo após a matrícula do mesmo, para que seja previsto no planejamento da disciplina. Sem esse conhecimento prévio, dificilmente a demanda será contemplada na didática da disciplina, algo específico para esse atendimento (D73).

A estratégia que uso é dar mais atenção ao aluno com deficiência, um atendimento diferenciado, como um maior atendimento fora da sala de aula (D91).

Sim, quando há discente com deficiência tento elaborar um plano de ensino para a disciplina que contemple a possibilidade de todos os alunos realizarem as mesmas atividades, de modo a não precisar de adaptação individual para o aluno com deficiência (D105).

Assim como no estudo de Bohnert (2017) algumas narrações demonstram uma preocupação do professor em ajudar os estudantes, em fazer adaptações para que eles consigam ter um bom desempenho. Reagindo com as apresentações anteriores, os docentes também declararam não saber como fazer (D11) e/ou que não tem sido necessário (D6). No tocante às demais descrições, ao lidar com a questão, obtivemos as seguintes afirmações: "Sim, mas sem nenhum conhecimento, mais por instinto ou buscando informações na internet. Como não fui avisado não tive tempo de planejar." (D14); "Só percebi algum aluno durante a disciplina o que impossibilita o planejamento com antecedência." (D33); "faço a descrição do meu jeito pois não recebi orientação enquanto oficina para que tenha a prática da coisa." (D58).

Conforme explanam Souza *et al* (2018) a inclusão desse público no ensino superior é realidade que exige do espaço educacional e seus profissionais modificações de caráter práticos e pedagógico, conjunto de atividades, recursos de acessibilidade organizados a fim de garantir a conclusão destes em seus cursos.

Um planejamento centrado e focado na problemática existente no contexto escolar, significa buscar melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante, considerando uma proposta de organização que encaminha a mediação pedagógica do professor e desenvolva os potenciais do discente. Conforme destaca um dos docentes:

Pois cada necessidade física tem suas peculiaridades, mas principalmente cada indivíduo, seja ele deficiente ou não, possui certas particularidades que tornam um saber mais ou menos acessível a ele, no qual uma "fórmula" pronta que dá a princípio dá acesso à maioria, pode vedar para outrem (D4).

Sempre deve ser enfatizado que o docente não pode ignorar as especificidades pessoais dos estudantes, diante da necessidade de atuar como mediador pedagógico no processo da inclusão. Com isso, cabe reforçar que uma participação efetiva dos estudantes é considerada ser de suma importância diante da provocação ao processo

inclusivo nas práticas de ensino, e vai de encontro com o conceito de que a deficiência não caracteriza uma limitação para a competência. Em consonância com as representativas dos docentes é enfatizado que: "Ter um retorno do aluno com deficiência é muito importante, pois nem sempre me sinto preparada para entender suas demandas específicas." (D35)

A prática docente solicita uma disponibilidade de instrumentos existentes como recursos para o Exercício da docência, podendo o docente permitir diversificar o modo e a forma de conceber aprendizagem ao discente. Atribuído a prática do ensino, importa mencionar também a pertinência nas formas de avaliação implementada pelo docente, trabalhando de maneira que haja intenções de atentar ao desenvolvimento na verificação da aprendizagem, mediante novas configurações e observações na didática, quando referido uma avaliação que possa atender também às especificidades do discente com deficiência.

O efeito da mediação no ensino, somado a aprendizagem, solicita do docente uma relação pedagógica com uma prática transmitida diante o saber de que, adequar o meio de avaliação não é reduzir o conteúdo do conhecimento no objetivo de medir e apresentar o desempenho desejado, e também não é entender a avaliação como facilitação quando referida a condição da pessoa com deficiência. Frisando neste aspecto, apontamos uma questão do nosso questionário para as dificuldades que o docente enfrenta em adequar as avaliações aos discentes com deficiência, considerando que a participação destes requer métodos ajustados para que se identifique o desempenho de suas competências.

Tendo em vista esse ponto como parte da atuação docente, buscamos verificar se no processo de avaliação de discente com deficiência o docente realiza algum tipo de adaptação/adequação.

A adequação será sempre técnica, o objetivo é avaliar a capacidade do aluno de digerir a informação e torná-la conteúdo. A pontuação para punir é uma prática que me foge, então procuro abrir possibilidades de avaliação que permitam ao aluno utilizar a tecnologia, assim, aqueles com baixa visão, por exemplo, podem utilizar o celular para aumentar as letras caso necessitem, podem utilizar o computador e aumentar a fonte, etc. Cada aspecto fisiológico e neurológico que é tido como deficiência é uma característica única e na minha opinião deve ser avaliado caso a caso com o auxílio do próprio aluno (D36).

Sim, sempre. As avaliações podem precisar de adequação de tempo e suporte. E podem precisar ser coerentes com a especificidade do aluno. Por exemplo é preciso entender que o aluno surdo não domina, na maioria das vezes, a escrita da língua portuguesa, portanto é necessário avaliar o conteúdo e não levar em conta a correção gramatical (D51)

No caso de discente com baixa audição não foi necessário, até mesmo por conta do uso do aparelho adequado e compreensão das nossas falas. Já em relação ao estudante cego sempre foi necessário ter transcrição, realizada sempre por bolsista apoiador do NAIA. (D69)

Sim. Algumas atividades são pensadas desde o início já observando o público. Também algumas provas são reformuladas e cheguei mesmo a perguntar diretamente ao estudante para sugerir formas de avaliação mais adequadas e as vezes buscar um maior foco em práticas avaliativas que ele esteja se saindo melhor (D71).

Sempre utilizando as mesmas adequações necessárias ao acesso aos textos e outros materiais, além da adequação do tempo usado. Boa parte das avaliações são coletivas, então envolvem também a contribuição positiva do/da aluno/a com deficiência ao grupo, sua capacidade de liderança, seus envolvimentos e trocas (D89).

Dar mais tempo para o aluno fazer as tarefas, como provas e trabalhos. Aí, nesse caso, como o aluno precisa de mais tempo, tem que fazer uma prova em um horário e local diferente de sua turma. Isso já não vai contra a política do NAIA, de separar o aluno deficiente de sua turma? Realmente não sei (D91).

Sim. Acredito que se as atividades são planejadas de maneira diferente e se os sujeitos são diferentes, a avaliação também deve ser diferente, respeitando os alcances dos diversos sujeitos (D99).

Parte dos respondentes declararam não efetuar adequações nas avaliações para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, alguns por ainda não terem tido a experiência de ministrarem aulas para esse público, outros afirmam ainda não ter sido necessário e não saber como fazer. Em demais afirmativas é descrito: "Como não costumo fazer avaliações escritas, não realizei até o momento adaptações. Quando da entrega de trabalhos, peço aos estudantes que o enviem pelo e-mail, por ser mais fácil de fazê-lo em relação ao SIGAA, por exemplo." (D22); "Não, até o momento não achei necessário. O apoio dos bolsistas faz com que todos tenham um bom desenvolvimento." (D42); "Até o momento não houve necessidade, em função do atendimento dado pelo NAIA a esses alunos, os quais auxiliam na execução dessas atividades avaliativas." (D50); "Não. As PcD que fui docente, não possuíam necessidade de adequação metodológica e/ou tecnologias assistivas." (D85);

"Quando necessário, farei. Não posso descrevê-las, pois dependerá da deficiência. Se for visual, terei que mobilizar braile, áudio, podcasts e outros dispositivos para tornar a discussão acessível." (D84).

A avaliação como dispositivo pedagógico idem necessita estar relacionada ao saber presente no exercer a docência, que implica na forma, planejamento e efeito da prática que o docente se apropria quando na sua trajetória formativa é contemplado de conhecimento para essas experiências, favorecendo assim suas técnicas e aplicações na docência Universitária.

Ter o compromisso de elaborar sua metodologia de forma que inclua os estudantes com deficiência, origina no docente sensações e interpretações com a inferência de que o mesmo necessita complementar a sua formação permanentemente para que possam responder favoravelmente ao processo de inclusão educacional diante sua atuação com a diversidade (SILVA, 2013; PRATES; MANZINI, 2020; PIECZKOWSKI, 2014).

Cumpre ressaltar que o contexto acadêmico tem se constituído como espaço de diversidade, e isso nos provoca a refletir como a participação do sujeito com deficiência vem sendo descrito para permanecer incluído no contexto acadêmico. Desse modo, solicitamos saber dos docentes situações de ensino envolvendo estes estudantes, englobando tanto os desafios quanto práticas de efeito positivo. Diante esse objeto, obtemos os seguintes relatos:

Dei aula de Didática das Artes num curso de especialização. Não fui informado que havia um deficiente visual na turma. Tive que pensar uma forma de fornecer acesso mínimo ao conteúdo que ministrava pela áudio descrição, na medida do que eu acreditava ser uma áudio descrição e abordar conceitualmente os temas de aula, de modo que fossem minimamente compreendidos, assim como se espera de todo discente (D4).

Os seminários que precisam ser realizados para desenvolvimento das competências de comunicação. No caso de discente que possui deficiência auditiva, foi necessário modificar alguns parâmetros avaliativos (D10).

Me deparei apenas com alunos que possuíam deficiências motoras. Logo, superando as dificuldades de acessibilidade, o processo de ensino e aprendizagem ocorreu sem maiores problemas (D30).

Os desafios são muitos, desde o fato de nos atentarmos à autodescrição para que o aluno saiba minimamente quem é seu professor. Quanto às práticas, sempre tentei envolver uma explicação

e narrativa de participação do aluno nas atividades e interações nas aulas. No caso de cegueira há muita demanda de adaptação de material. Quanto à baixa audição, tornou-se mais fácil dado que a conversa próxima e em tom alto resolvia a questão da comunicação e da troca de conhecimento (D69).

O maior desafio enfrentado até agora foi o de ministrar aulas remotas para uma turma com uma discente com deficiência auditiva. Todas as aulas precisavam ser gravadas para que depois fosse possível adicionar a legenda. O trabalho foi quase sempre dobrado, pois não dispunha dos recursos necessários para uma boa prática docente (D20).

Os relatos apresentados acerca da prática e dificuldades no ensino, indicam a importância de o docente usar estratégias e ser preparado para o desenvolvimento da sua metodologia, propondo um redimensionamento da prática e possuindo ênfase no campo da pedagogia universitária.

Diante o que reforça Oliveira e Marcondes (2019) depreendemos que esforços coletivos podem ser positivos colaborando como uma importante estratégia, tendo em vista discutir e viabilizar a troca de experiências com finalidade a promoção da participação, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. As autoras ainda ressaltam que por meio da escuta de discentes com deficiência, torna-se sensível avistar o cenário e acompanhamento acadêmico de aprendizagem dos estudantes nas atividades de ensino e ver-se necessário buscar sempre oportunidades de trabalhar e discutir as aulas, de maneira transversal, refletindo toda a diversidade presente.

A demanda de desafios no exercício da docência, estimula questionamentos quando se trabalha em ausência de saberes pedagógicos (REIS EUFRASIO; BAZON, 2010). Oferecer estratégias diferenciadas ao processo de ensino e aprendizagem consiste em buscar experiências que atribuem a singularidade sinalizadas pelas dificuldades dos professores em compreender as especificidades do estudante. É destacado que as barreiras metodológicas identificadas pelos estudantes, frisa uma percepção acerca dos obstáculos enfrentados na participação desses alunos.

No estudo de Fonseca (2017) é apontado uma relevância acerca da adoção de ações que possam atender as especificidades do estudante diante a finalidade em consolidar a meta da aprendizagem. Uma apresentação de satisfação com a prática docente se traduz em motivação para o aluno, pontuado como um dos fatores importantes para a permanência do mesmo na instituição.

O estudante que interage positivamente diante a aprendizagem consegue expressar resultado de satisfação com os demais aspectos enfrentados na estrutura institucional. As situações que estes estudantes passam a vivenciar no Ensino Superior causam um surgimento de sentimentos e sensações cotidianamente na sala de aula e frequentemente os professores se mostram inseguros no enfrentamento da situação, a exemplo de:

tenho um aluno cego. procuro descrever os slides, mas não tive qualquer formação para isso, então tenho sim muita dificuldade. As avaliações utilizam o google forms com questões de múltipla escolha, já testei o kahoot sem sucesso, já apliquei também prova prática. Mas só tive um semestre com o aluno e ainda em formato remoto (D58).

O maior desafio foi, pela falta de formação e informações, não saber como abordar o aluno para uma conversa sobre suas dificuldades em relação às minhas propostas de aula, com medo de abordá-lo de forma errada. Confesso que tratei a deficiência como um tabu e não soube me doar da forma mais adequada ao aluno. Dentre as experiências exitosas cito novamente quando propus à aluna cega que entregasse as atividades assíncronas e fizesse as avaliações das disciplinas de forma oral, pelo Google Meet, porque estávamos no ensino remoto. A aluna gostou muito e se saiu muitíssimo bem! (D105).

Conforme sublinha o estudo de Baú (2015) compete ao professor usufruir de estratégias e tencionar desenvolver diferenciadas metodologias de ensino; utilizar recursos proporcionando processos de práticas e avaliações adequadas, objetivando minimizar a desigualdade ao se trabalhar com a diversidade na vivência docente. Quando buscado um movimento docente favorável à temática da inclusão de estudantes com deficiência na universidade, seguimos destacando alguns dos apontamentos dos docentes e o que consideram dificuldades no trabalho com esse público, como observamos em relatos a seguir.

Desconhecer que há alunos incluídos na sala de aula, não ter apoio da coordenação para formação inclusiva, não ter apoio de recursos tecnológicos e/ou adaptados para alunos desenvolverem atividades (D12).

Na anatomia, a visualização de imagens ou peças anatômicas é parte importante. No momento, inexistem materiais acessibilizados para deficientes visuais. Na disciplina de Anatomofisiologia Aplicada, com o apoio de uma monitora, procuramos acessibilizar uma peça anatômica do laboratório usando marcadores táteis. Entretanto, ainda não é suficiente para promover de maneira adequada a aprendizagem (D22).

Já tive que ministrar aula no curso de Sistemas de Informação para discente com baixa visão. E foi nesse período que buscamos alternativas de metodologia de sala de aula, e adaptações de materiais didáticos para esta aluna, além de estudar sobre dispositivos de auxílio para pessoas com este tipo de deficiência visual. E posso relatar que o principal desafio foi receber esta informação faltando cerca de 2 dias para o início das aulas, implicando em um curto tempo para nossa preparação e busca de novas formas de transmissão de conteúdo, etc... (D23).

Correspondendo a abordagem de Seeger, Henn e Morgenstern (2020) a utilização de recursos que podem contribuir significativamente com o ensino ressalta a importância de oferecer subsídio para melhorar e ampliar a capacidade do estudante diante a aprendizagem. É apontado como essencial o auxílio dos suportes tecnológicos, dos programas e aplicativos de leitura e escrita que estão como suporte aos estudantes com deficiência, e os saberes dos profissionais que vêm se especializando na área e que podem realizar a interlocução com os docentes. Com relação às metodologias adotadas pelos docentes notam-se a não utilização de recursos resultando na desconsideração e/ou desconhecimento de importantes elementos pedagógicos que não são utilizados em proveito das potencialidades.

Em reforço, importa realçar que a existência desses recursos e de profissionais especializados, por si só, não encaminham resultados, se não forem incorporados na promoção das ações por parte de professores e gestores, que também corroboram para a sensibilização dos demais para a inclusão dos estudantes com deficiência.

É preciso perceber que a inclusão do estudante com deficiência não significa apenas o acesso, ignorando as necessidades específicas destes, mas sim possibilitar suporte providenciando os recursos necessários e providenciando uma autonomia da participação, garantindo os direitos desses alunos e, sobretudo, favorecendo uma plena participação na vivência com a aprendizagem em âmbito acadêmico. No que concerne às disponibilidades que possam nortear os trabalhos pedagógicos, apresentamos algumas narrações dos respondentes.

É sempre desafiador sair do que se está acostumado. No caso do meu aluno temos que passar todos os textos para leitor digital. Quando vamos enviar algum tipo de mensagem que tenha figuras, por exemplo, temos que especificar o que é aquela figura. O aluno nos cobra quando não fazemos, o que é positivo, pois nos recorda sobre a necessidade dele (D13).

Como descrito anteriormente, as dificuldades básicas de uma disciplina com práticas eminentemente visuais foi um grande desafio a ser contornado. Acessibilizamos peças anatômicas, mas ainda é preciso avançar bastante nesse sentido. Planejo eventualmente produzir pranchas anatômicas, produzidas a partir de imagens e fotos do sistema nervoso, com acessibilização tátil, mas falta-me tempo e conhecimento para tal (D22).

Situação que no início precisei me adaptar foi, a discente não consegui boa visualização das anotações no quadro branco, principalmente quando necessitávamos escrever gráficos, desenhos, equações, etc. Minimizamos este problema preparando um material de suporte para a estudante, com fonte ampliada e repassada sempre com antecedência às aulas teóricas, em sala de aula, além de na época conseguirmos um smartphone para a mesma acompanhar as aulas na tela do celular (D23).

Por exemplo, quando um estudante com deficiência visual está presente na sala da aula se faz necessário ler tudo que se escreve no quadro ou que se apresenta nos slides, inclusive o formato em que está escrito. Assim abre-se possibilidade para maior participação destes estudantes (D49).

Referente a essas condições, Rosetto (2009) compreende que o caminho que objetiva estabelecer processos mais inclusivos está na busca em conceber e perceber o outro de modo diferente, tratá-lo na singularidade do individual, transformar posturas fechadas e construir práticas fundadas na existência do diferente, na possibilidade de desestabilizar as perspectivas fundadas como se todos tivessem o mesmo ritmo de desempenho, mesmas condições e interesses.

No tocante à atenção dos professores, Corrêa (2014) considera que os docentes devem ter como pertinente verificar se suas concepções e sua didática contribuem na sua atuação em relação aos alunos com deficiência, pois não basta apenas que tenham domínio do conteúdo da sua área do conhecimento, sendo necessário pensar nos recursos e estratégias utilizados, o desenvolvimento das atividades, entender como o aluno aprende, quais especificidades possuem demanda para que o aprendizado possa ser efetivo.

É sublinhado que os docentes podem estar aptos a atuar frente às especificidades em sala de aula, mas a lacuna no preparo pode não garantir uma permanência plena dos alunos com deficiência. devendo contribuir e abarcar as questões da diversidade, que são fundamentais quando se objetiva a permanência e conclusão da formação dos discentes com deficiência.

Diante aos conceitos de Booth e Ainscow (2002) a inclusão em educação implica reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos utilizando estratégias adaptadas com finalidade a ultrapassar as barreiras com que alguns alunos se deparam na participação, de modo a que se possa beneficiar de uma forma mais completa, todos os alunos. As instituições, por ação dos seus sujeitos, podem diminuir consideravelmente as deficiências produzidas pelas atitudes, as ações e demais barreiras institucionais.

Evidenciando a necessidade formativa em uma perspectiva inclusiva e como aspecto positivo, é destacado a influência e crédito da formação continuada para aprimoramento da prática docente e consequentemente bons resultados diante a participação do estudante. Em estudos que se identificam as vozes de estudantes com deficiência em narrativas sobre suas vivências acadêmicas, é enfatizado a atuação pedagógica dos docentes universitários como uma das mais frequentes e resistentes barreiras presente em âmbito acadêmico (MOREIRA, 2013; PIEDADE, 2018; LIRA, 2019; SILVA, 2014; MENDES; BASTOS 2016; PINHEIRO, 2019; ABREU, 2013; MOREIRA, 2015).

Uma prática pedagógica que valorize o potencial do estudante, consegue-se face ao percurso de conhecimento e possibilidades de adaptações, podendo existir na compreensão, um processo de ajustes e determinações, quanto à pertinência das especificidades e demandas dos estudantes no tocante aos diferentes modos de aprendizagem.

Ao discutirmos práticas de ensino, numa perspectiva de fortalecimento, tendo em vista o reconhecimento da identidade e direitos garantidos, é significativo e fundamental que todos os conteúdos ministrados tenham uma ligação com o conjunto de competências que o professor deve evidenciar na sua vida profissional, em sentido de propiciar uma organização que permita que esses profissionais aumentem seu entendimento e que muitas ações se possa compor em um trabalho de cooperação no percurso educacional do aluno com deficiência, diante o respeito a igualdade de direitos.

5.3 Indicadores de inclusão na perspectiva docente

É identificado uma ausência de discussão que leve em conta uma troca de experiência junto de professores e alunos, não há uma suficiência necessária nas

abordagens trabalhadas em torno das ações de acessibilidades previstas com finalidade ao alcance de uma efetiva inclusão no ensino superior (SANTOS *ET AL*, 2015).

Fatores que facilitam ou inibem as percepções para inclusão educacional carregam uma reflexão acerca da relação entre os deveres institucionais e direitos fundamentais evidenciados diante a presença do aluno com deficiência. As ações institucionais que devem ser necessárias na eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e de informação são compreendidas como significativas para um conjunto de ações direcionadas a serem desenvolvidas a favor da acessibilidade, contribuindo para o acesso, participação e permanência efetiva da pessoa com deficiência inserida no ensino superior.

As providências de acessibilidade, de premissa, devem ser identificadas mediante as necessidades e pontos de vista que venham a objetivar orientações com perspectivas didático- metodológico e demais dimensões que coordenem ações inclusivas. As ações empreendidas partem de estratégias que propõem identificar barreiras na possibilidade de poder direcionar soluções de natureza pedagógica e administrativa com o objetivo de estar possibilitando o processo de comportamentos e práticas inclusivas que devem ser existentes no contexto universitário. Partimos da premissa de que o docente e todos os que participam desse cenário demandam um apoio institucional na elaboração de critérios diferenciados, possuindo em discussão os objetivos que fomentam o trabalho a favor do sucesso acadêmico dos estudantes.

Oportunizar o ingresso do estudante com deficiência no Ensino Superior, era uma possibilidade praticamente ilusório para grande parte da sociedade. Com isso, historicamente, essa problemática se estabelece como discussão política, pedagógica e investigativa recente sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Concernente aos docentes, de um modo geral, identificamos relatos de sujeitos preocupados com a questão da inclusão dos discentes com deficiência, demonstrando estarem abertos à discussão e reconhecendo possíveis limitações em sua prática e formação, havendo um destaque na necessidade de uma ênfase que sustente um trabalho efetivo no tocante ao atendimento desses estudantes.

Diante da compreensão do que foi atraído nas respostas obtidas nesta pesquisa, observamos que alguns docentes descrevem sua percepção acerca da

inclusão do estudante com deficiência na instituição, diante facilitadores e impedimentos existentes para desempenho acadêmico destes.

Apresenta serviço de apoio sim, mas acredito que falta a oficina para a parte prática, poderia oferecer mais serviços e ter materiais para apoiar o aluno manipular, o meu aluno não tem por exemplo geoplano ou algum material que auxilie na construção de gráfico (D58).

A Unifesspa tem compromisso institucional com a inclusão e desenvolve um trabalho excelente, mas ainda percebo que para avançarmos como universidade socialmente referenciada precisamos ter mais aporte de recursos humanos e financeiros (D78).

Só tive a experiência com um aluno autista, e tive que adaptar atividades avaliativas e abordagem de conteúdo. Estou aberto a mudanças sempre que necessário, o importante é a aprendizagem e o desenvolvimento discente (D90).

Acho que a universidade poderia ter cartilhas informativas para auxiliar os docentes e os demais membros da comunidade universitária, a desenvolver um comportamento proativo no que diz respeito ao atendimento dos alunos com deficiência. E disponibilizar, para aqueles que desejarem, cursos básicos para a capacitação no trato de alunos com deficiências várias. Porém reconhecendo os limites para o desenvolvimento pleno de habilidades possuídas apenas por especialistas da área (D50).

No estudo de Rodrigues *et al* (2007) é abordado a percepção dos estudantes quando referenciado sua integração no ensino superior. Com isso, alguns estudantes revelam se sentir incluídos e outros veem dificuldades nesse envolvimento para que se possa considerar uma inclusão efetiva. Os autores referem-se ser indispensável a existência de apoios manifestos para adaptação destes diante suas realizações acadêmicas, pois sem isso, as barreiras físicas, atitudinais e de demais ângulos que os estudantes com deficiência enfrentam no seu percurso académico são imperceptíveis para a maioria que não conhecem as limitações destes.

Não é referido um apoio que anule a autonomia do estudante, mas que possa fomentar as relações necessárias serem existentes. As perspectivas atribuem uma interpretação indispensável para que a instituição possa estar em evolução perante considerações ao recebimento de estudantes com deficiência (CASTRO *ET AL*, 2020). Pertinente a isso, inferimos saber dos participantes, como percebem a participação dos(as) estudantes com deficiência em suas disciplinas e nas atividades acadêmico-científicas da instituição.

Depois deste caso no curso de SI (meados de 2016), não tive mais oportunidade de trabalhar com outros alunos com algum tipo de deficiência. Mas pela experiência que tive, observei que a participação desses estudantes fica um pouco comprometida, talvez pela falta de técnicas/metodologias que sejam mais adequadas a este público (D23).

Na maioria dos casos de observei são de pouco aproveitamento. O baixo aproveitamento não tem sido uma característica isolada do estudante com deficiência, mas com certeza eles são prejudicados pelas práticas pedagógicas e pelas estruturas dos cursos atuais (D33).

Com material adaptado, em caso de falta de visão e baixa audição, por exemplo, que foi a experiência que tive, percebi que é possível um bom andamento e realização do curso com êxito. Não posso deixar de destacar ser fundamental a existência do bolsista apoiador (D69).

Eu os percebo muito participativos não apenas nas interações na sala de aula, mas também nas equipes para realização de trabalho/atividades fora do horário da aula, segundo relato deles e dos próprios colegas. Estão sempre presentes em atividades de eventos da nossa área e participam das atividades de pesquisa e extensão (D78).

Esses alunos têm muita dificuldade de acompanhar as aulas, e em alguns casos, porque não entendem quase nada, porque me parece que no ensino médio, os professores foram passando eles de ano, só porque eram deficientes. O problema tem que ser trabalhado, desde o ensino fundamental e médio. O aluno deficiente, tenho observado, geralmente são muito fracos em matemática e física, que são disciplinas importantes na minha área de atuação (D91).

Exemplificando as observações dos docentes, no estudo de Mendonça (2019) também é denotado que, dentre as dificuldades enfrentadas com frequência por alunos, estas se fazem mais notadas frente a questões de participação no ensino, no que se destaca as práticas e metodologias docentes diante as limitações e especificidades dos discentes.

Frente às apresentações, cabe realçar que o serviço de apoio existente em algumas universidades, como recurso direcionado a produtividade do discente com deficiência, requer avanços que disponha do compromisso de toda comunidade: colaboradores, corpo docente e discentes, atribuindo encaminhamentos diante as expectativas para a participação, com a compreensão de que cada estudante possui diferentes necessidades de recursos que os potenciem. O que favorece o progresso da inclusão, contribui para a formação destes.

Segundo abordagens de Wellichan e Souza (2017) toda ação firmada e pautada nas políticas e práticas inclusivas para efetivar a acessibilidade é considerada

focos acerca do que propõe a inclusão no ensino superior, isso considerando a relação entre assistência dos apoios, a ação docente e participação do estudante. Quando existe uma atuação orientada por uma perspectiva de fazer com que ações se despertem com finalidade a transformação de práticas e contemplação na cultura institucional, surgem significativas condições para oferecer atendimento de qualidade a esses alunos.

Para que se possa haver uma efetiva inclusão no espaço universitário, é necessário elencar percepções acerca de situações do convívio para que o estudante se sinta também participante, se sentindo pertencente ao meio. A investigação que implica em analisar inferências acerca das narrativas docente e discente tende a provocar avanços no movimento em prol da acessibilidade e inclusão, contendo uma compreensão acerca dos aportes necessários ao processo da inclusão em âmbito educacional, envolvendo seus atores e dimensões práticas (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018; BRUM; BARBATO; OLIVEIRA, 2019; ARAÚJO, 2021; PEREIRA 2008A; CORRÊA, 2014). Os aspectos existentes contados como passos fundamentais que direcionam a inclusão, estruturam um conjunto de fatores estabelecidos sobre este processo, adicionados e descritos nas políticas para práticas e culturas inclusivas.

O processo de inclusão solicita exigências de acessibilidade tanto no que concerne ao ingresso quanto na permanência dos estudantes, e o sistema de apoio oferecido por algumas instituições de ensino superior intervém, meio suas ações, envolvendo política pedagógica e acessibilidade para os estudantes com deficiência ingressos na universidade.

Dessa forma, se constitui direito da pessoa com deficiência usufruir desses serviços implementados para acessibilidade nas dimensões do contexto acadêmico. correspondendo ser responsabilidade da instituição e toda a comunidade acadêmica, assim como os docentes parte desse meio, possibilitar condições adequadas e acessíveis, originando a produtividade da capacidade do estudante também com deficiência. Possuindo essa ênfase como conteúdo pertinente, os respondentes puderam descrever se a instituição apresenta serviços de apoio específicos aos discentes com deficiência que requerem condições de acessibilidade singulares para participar de uma aprendizagem com qualidade.

Não tive ainda esta experiência como narrei anteriormente...a percepção que tenho do NAIA é que ele faz todo possível para auxiliar o discente e o docente, diante das variáveis de tempo, material humano, tecnológico e orçamentário (D5).

Acredito que algumas melhorias de infraestrutura foram trabalhadas para dar suporte a estes discentes, como rampa de acesso, elevadores, alguns dispositivos adaptados com PCs, e softwares. Mas pode-se melhorar ainda mais (D23).

Sim, recebem apoio. No caso dos discentes com deficiência, suas aulas sempre são em salas térreas ou próximas ao elevador, além de possuir mesas especiais para comportar a cadeira de rodas (D27).

Sim, avalio que a Unifesspa oferece esse apoio, que às vezes pode ser limitado pelos recursos ou pessoal disponíveis para acompanhamento, equipamentos, adaptações e formação dos docentes. Acredito que o conhecimento e uso de equipamentos e novas tecnologias poderiam ainda otimizar essa atuação (D105).

Diante essas referências, observamos que na instituição são identificados serviços de apoio aos discentes, todavia, com a percepção destes e demais professores, se fez pertinente concluir destaques e solicitações como avanços na formação docente (D2) e atendimentos nos campi fora de sede (D11; D95). No que descrevem os docentes, a insuficiência na oferta de recursos de acessibilidade caracteriza algumas inviabilidades no processo de acesso ao conhecimento diante a participação do estudante. "Na área de exatas a inclusão é lamentável. Há apenas acessibilidade nos espaços físicos" (D30); "Acredito que o núcleo de apoio ainda tem suas atividades limitadas aos cursos de Marabá" (D81). Havendo essa notoriedade, é reconhecido pelo docente (D7) que a quantidade de pessoas e recursos atuante ao atendimento a essas necessidades, ainda se mostra insuficiente para alcançar todo o espaço demandado da instituição.

Caracterizando o comprimento do direito destes discentes a participação, as condições propostas a eliminar barreiras e promover a inclusão provém de investimentos das próprias instituições, com investimentos e ações que passam a estar trabalhando para que possa haver o rompimento de práticas excludentes diante do sistema de apoio oferecido e compreendido como adequado e facilitador da prática de ensino e para inclusão destes no espaço acadêmico.

A pertinência no compromisso com a condição em que a educação deve estar firmada, por meio de ações voltadas e centradas nas dimensões metodológicas, atitudinais, comunicacionais e demais apresentações, denuncia as condições

existentes nas instituições de ensino superior e essas demandas existentes passam a contribuir perante a introdução da mediação e outros tratamentos que permitam minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes e docentes no processo de inclusão (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Durante o percurso de escolarização desses estudantes, são criadas demandas as quais compreendem identificar a necessidade de conhecer as solicitações e intervir no processo de ensino por meio de reflexões e ações. Com isso, deve ser considerada a existência de empenhos com enfoque nas possibilidades e potencialidades dos discentes, e que com apoio, suportes e orientações possa haver intervenções em finalidade a proporcionar aperfeiçoamento diante as limitações encontradas, permitindo possibilidades na aprendizagem que possam corresponder desenvolvimento do estudante com deficiência nesse nível de ensino.

Vale salientar que o estudante tem expectativas em relação ao seu aprendizado e sua experiência na universidade, desta forma é necessário realizar ajustes nesses aspectos, objetivando promover o desenvolvimento completo do aluno. Quando referido o cumprimento de direito à participação, notamos também um significativo interesse dos docentes com relação ao atendimento de estudantes com deficiência como apontado por alguns docentes.

A Unifesspa, oferta, na medida do possível. Entretanto penso que há uma lacuna imensa entre a oferta das condições para a acessibilidade e um debate mais robusto sobre a noção de "corpo" e "normalidade" junto à comunidade acadêmica. Penso que sem o último aspecto o primeiro será um círculo vicioso (D9).

Sim. Criamos peças acessibilizadas para estudantes com deficiência visual, e realizamos adaptações de espaço físico para uma discente com deficiência física. Entretanto, não sei se estamos preparados para receber todos os estudantes (p. ex., estudantes com dificuldades de audição, ou com paralisia cerebral), ainda que estejamos abertos a isso (D22).

Como já mencionei, ainda não tive experiência com alunos portadores de deficiência. Todavia, não hesitaria em adotar medidas de acessibilidade e adequações caso sejam necessárias. Exemplo: Flexibilidade de horário das avaliações, avaliações orais, aulas remotas, etc. (D29).

A interlocução com os docentes, assim como demais pessoal da instituição, se torna determinante para que a atuação destes no ensino ocorra satisfatoriamente, objetivando a construção da autonomia docente e discente perante o acesso aos

conteúdos, havendo colaboração que visa possibilidade de dispor de recursos cedidos inicialmente por disposição da instituição.

Considerando outros achados que nutriram o objeto desta pesquisa e que contribuem com as percepções evidenciadas pelos docentes, podemos inferir que, apesar dos avanços assistidos, como a estruturação do núcleo de acessibilidade, de construção de políticas que contemplam pressupostos da inclusão e da oferta de algumas condições de acessibilidade, a instituição lócus desse estudo ainda precisa realizar mudanças direcionadas a atender a prática docente e suas demandas formativas a fim de colocar em prática o que se propõe direcionado ao aperfeiçoamento do ensino, garantindo assim a assunção dos direitos da pessoa com deficiência, promovendo sua formação acadêmica e ampliando sua inserção social (SANTOS, 2012; MELO; ARAÚJO, 2018; GARCIA; MUNHOZ, 2020; CIANTELLI; LEITE, 2016).

Segundo apontamentos de Ferreira e Motta (2017) existem diversos mecanismos legais que objetivam assegurar o direito à educação e reduzir ou eliminar as barreiras existentes nas universidades, mas não é encontrado uma representativa com plena efetividade na garantia de sua aplicabilidade nas instituições de ensino superior, assim como não são de conhecimento de grande parte da comunidade acadêmica.

Com a ampliação do acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior, é pertinente ser destacado o papel e apoio recebido por Núcleos de Acessibilidade criados em algumas instituições, onde há o acesso à materiais adaptados com um formato acessível, incluindo a acessibilização de material que pode ser acessado por programas ledores utilizados pelos discentes, apoio aos alunos para desenvolvimento de sua autonomia, orientação docente e demais ações. Na instituição em que se realizou o estudo, há o setor específico de apoio especializado denominado Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA), e com tal característica, buscamos saber dos respondentes se já estabeleceram contato e receberam apoio/serviços de acessibilidade para subsidiar sua prática pedagógica de modo a incluir os(as) discentes com deficiência. Realçando essa participação, foi referido:

Sim, já solicitei algumas reuniões e já pedi a servidora, que caso o Naia venha a ofertar algum curso/oficina principalmente que envolva material ou acessibilidade de material para aluno com deficiência em questão, que façam contato para que eu possa participar visto que

nunca recebi orientações específicas para o aluno, por exemplo como descrever um gráfico (D58).

Não. Apenas um e-mail solicitando que materiais destinados aos alunos deficientes sejam enviados com antecedência. A atuação do Naia junto aos cursos de exatas deixa a desejar (D30).

Sim, por exemplo, quando as avaliações ocorrem por meio de provas físicas são feitas adequações que vão da forma de redigir a pergunta até o aumento da letra. Assim como são adaptados às formas de escrita das questões realizadas por ferramentas como o Google Formulários. Já as atividades que envolvem a ida às instituições, todo o suporte é pensado e executado para favorecer a participação dos nossos alunos públicos da Educação especial. Durante as aulas presenciais, quando o quadro é usado, eu faço a áudio descrição. Além disso, envio os materiais a serem usados na disciplina para a acessibilização pelo NAIA com a maior antecedência possível (D78).

Sim, já recebi. Mas infelizmente, nesse caso específico não melhorou o desempenho da aluna. Acho que no caso que participei, a aluna era muito fraca em matemática, além do que demorava muito para entender os assuntos apresentados em sala de aula. Nesse caso, talvez fosse necessário aulas especiais, separada da turma, que sei que o NAIA é contra essa prática. A aluna não conseguia acompanhar as aulas, no tempo previsto no calendário acadêmico. Como resolver essa questão? Eu não sei, a não ser que o aluno tenho um maior tempo, do que o previsto no calendário acadêmico (D91).

Sim, sempre que necessário o NAIA atendeu todas as minhas expectativas. Mesmo quando uma aluna precisou de empréstimo de computador para o ensino remoto e o NAIA não tinha disponível, consegui com um colega professor e o NAIA acompanhou o empréstimo e levou até a casa da aluna (D105).

Contribuindo com o que foi expresso acerca desta questão, as descrições feitas pelos docentes nos permitiram identificar que a maioria deles conhecem e/ou já efetuaram contatos para melhor atendimento e orientações. No entanto, também constatamos em resumidas representações que alguns dos respondentes não receberam e/ou não solicitaram nenhum apoio ou instruções do núcleo. Como exemplo de: "[...] O coordenador do curso nos informou que já solicitou ajuda, mas nunca recebemos qualquer orientação." (D11); "Não cheguei a pedir oficialmente nenhum pedido ao NAIA, mas o prazo solicitado para legendar aulas exigia muita antecedência e isso nem sempre é possível." (D35); "Acho que já recebi e-mail, mas nunca entrei em contato." D28); "Nunca estabeleci, mas já tive orientação sobre este setor da Unifesspa." (D92).

Mediar os processos de ensino requer saberes específicos, especialmente quando os estudantes trazem alguma especificidade que requer adequações conduzidas por indicações e trocas de conhecimentos que possam possibilitar alternativas para o docente trabalhar diante recursos disponibilizados que visam promover a participação do estudante com deficiência. Cabe realçar que a atuação da Educação Especial tem sido muito significativa no contexto universitário, indicando que as práticas demandam estarem reguladas a partir da necessidade de garantir a efetiva participação dos alunos nas práticas de ensino-aprendizagem e em todo âmbito acadêmico.

Os mecanismos constituintes para colaborar com a prática inclusiva aos estudantes com deficiência no ensino superior, almejam que as práticas acessem a todos na instituição, trabalhando uma perspectiva que realce as atividades realizadas e proporcionando condições de desenvolvimento na formação do sujeito. Tendo em observação que esta depende de modificações e desenvolvimento de um potencial que busca corresponder a ações integradoras e demanda garantir a inclusão e acessibilidade, é relevante instituir diálogo e proximidade com o apoio que atua nesse nível de ensino, no sentido de promover articulação entre a prática docente e as demandas do estudante

Como fator que dificulta o cotidiano na vivência acadêmica é realçado algumas barreiras existentes tanto para o discente quanto ao docente, sendo possível perceber o quanto as estratégias e ações para participação facilitam para que a permanência e o aprendizado desses estudantes ocorram no ensino superior.

No geral, a unifesspa dispõe de acessibilidade apenas em suas vias internas. Mas não há nenhuma iniciativa de conscientização, treinamento ou material didático adaptado (D30).

Geralmente as disciplinas são bastante densas em conteúdos, com carga de trabalho elevada para o aluno na solução de problemas que envolvem cálculos e exigem muita concentração. É sempre muito difícil incluir o discente com alguma necessidade especial que resulte na dificuldade de manter foco e lidar com o stress da carga de trabalho dessas disciplinas. Sem os recursos adequados, principalmente de pessoal, para auxiliar o discente é extremamente difícil que o mesmo tenha o melhor aproveitamento (D33).

A minha experiência foi com dois alunos que acompanhei em 3 disciplinas. Sempre muito participativos e questionavam bastante que nem todas/os docentes se organizavam com os textos que precisavam levar com antecedência para o NAIA para serem adaptados (D98).

Tive dificuldade em conseguir prever todas as atividades e materiais do semestre para envio ao NAIA para adaptação, pois frequentemente, mesmo com o plano de aula inicial, alguns materiais são incluídos no percurso da disciplina. Além disso, numa experiência durante o ensino remoto a aluna teve dificuldade em acompanhar o Google Classroom e envio das atividades, mas encontramos uma forma dela responder as atividades oralmente, através de uma reunião do google meet e eu me surpreendi como ela teve um desempenho muito melhor do que nas discussões em sala ou no envio assíncrono das atividades. Além disso, tive dificuldades com o Sigaa, que não apresenta tantos recursos de acessibilidade, ao orientar o aluno a acessá-lo, pois não sabia, na ocasião, dessa falta de acessibilidade do sistema (D105).

Acredito que tais recursos ainda são tímidos, pois sabemos que o processo de socialização e de aprendizagem de nossos alunos e alunas com deficiência é uma tarefa muito maior, que requer mais atenção/investimento por parte do poder público e de melhor preparação/equipamentos das instituições envolvidas na busca da superação das dificuldades de aprendizagem das pessoas com deficiência, na sua vida pessoal e na sala de aula (D72).

Os apoios técnicos especializados existentes na instituição, seja no atendimento direto ao discente, seja capacitando docentes e demais pessoal que atuam no cotidiano da universidade, como se pode observar, é destacado como ainda insuficiente para alcançar a demanda chegada nesse nível de ensino. Alimentando esse indício, os docentes relatam: "Conheço algumas ações do NAIA, porém compreendo que deveria ocorrer uma maior integração do núcleo com as faculdades institutos." (D56); "Poderiam ter mais servidores no NAIA, pois, conforme aumenta o quantitativo de discentes, mas demandas por serviços são possíveis, contudo, a meu ver, o efetivo do órgão não é compatível para atender toda a Unifesspa." (D10); "Sem dúvida é necessário maior aporte de recursos, haja vista a quantidade de alunos e suas necessidades pedagógicas específica." (D78). Adicionando descrições para complemento, os respondentes também relataram:

Em parte. Vejo que no grupo de deficiências de locomoção, por exemplo, existe algum esforço para fornecer apoio, mas quando são deficiências estão no grupo ligada às funções da visão, funções intelectuais, comportamento adaptativo, habilidades sociais, e outros; parece não haver uma capacidade adequada da universidade para fornecer o apoio ao docente e ao discente para o que processo ensino aprendizagem seja adequadamente proveitoso. Parece muitas vezes que é uma questão a ser solucionada exclusivamente pelo docente e pelo discente na sala de aula. Acredito que foi esse segundo grupo o público com quem mais tive contato, posso estar completamente

errado nas minhas observações pois não fui informado adequadamente e não tive orientação quanto a quais eram esses discentes e quais as suas reais deficiências e necessidades (D33).

Ainda estamos muito longe de um apoio adequado da instituição, inclusive do ponto de vista material. A acessibilização de peças anatômicas, por exemplo, foi uma iniciativa nossa, sem material do NAIA. A aquisição desses materiais seria fundamental para proporcionar a aprendizagem adequada. Além disso, a formação ainda é insuficiente (D22).

não são. Acredito que falta treinamento para todos os envolvidos, melhorar ainda mais as infraestruturas dos campus, ter dispositivos que possam ser utilizados para o aprendizado desses discentes. E até mais palestras de conscientização para todos os discentes da universidade, para que saibam como interagir também com seu colega de turma D23).

Ainda que os docentes soubessem da existência de ações efetuadas como indicadores de práticas inclusivas na UNIFESSPA, nota-se não haver um conhecimento sobre a existência de um trabalho mais consistente e sistematizado. Alguns dos docentes evidenciaram conhecer o trabalho de monitores/apoiadores que acompanham os estudantes com deficiência e outras atividades desenvolvidas pela equipe do núcleo de acessibilidade, não compreendendo esse trabalho como parte de um todo maior. Os respondentes citaram ações realizadas com relação ao trabalho de apoiadores/bolsistas, materiais tecnológicos, assistência estudantil e apoio psicológico, mas isso não significa que as respostas podem indicar o conhecimento dessas ações de forma conjunta e estruturada, provenientes de um trabalho que busca obter uma qualidade na permanência, participação e formação dos estudantes.

As ações que conheço enquanto ações são por meio de comunicações e atuações do Núcleo de Acessibilidade, pelo que busca se comunicar e demandar dos cursos e docentes os meios e condições em apoio aos discentes com deficiência. De mais ampla e corriqueira, a partir dos cursos, institutos da Unifesspa, parece-me que se existem ainda são tímidas, ou pouco visibilizadas (D18).

Meu contato com o apoio aos discentes com deficiência é muito pouco. Mas sei que existem e tive a oportunidade de conhecer o trabalho do NAIA como professor desta instituição. Como aluno, conheço o trabalho da professora (nome), da professora (nome) desde a graduação (D90).

Sim, uma vez que vejo ações em outros cursos. Em uma aula, eu recebi um grupo de estudantes que atuavam na área de apoio específicos aos discentes pela Unifesspa, acho que era do NAIA (D92).

Conheço apenas o núcleo de acessibilidade, contudo não conheço as várias atividades que são desempenhadas pelo NAIA (D74)

Sim. Conheço o trabalho do NAIA quando coordenei o curso. Eles sempre auxiliaram os nossos estudantes e também, alguns estudantes nossos prestam serviço ao NAIA como bolsistas (DD71).

Em consonância ao que se refere o estudo de Pletsch, Melo e Cavalcante (2021) o que se apresenta em citações dos docentes descreve a acessibilidade em seus princípios como direito do estudante com deficiência, e carece estar em conexão com ações que necessitam ter caráter vinculado a um todo, pensando intervenções também associadas à prática docente e solicitando resultados em apresentar transformações significativas. O desafio das instituições de ensino superior tem sido promover estratégias e adaptações que consigam responder os diferentes tipos de deficiência, bem como transformar a atuação de profissionais para que contribuam essencialmente na formação de todos os estudantes.

Isso nutre provocações à reflexão e diálogos diante uma construção que precisa ser coletiva e carece de conhecimentos específicos. Temos o realce de que o compromisso das instituições de ensino superior não deve estar limitado apenas no acesso e permanência dos estudantes, mas necessita cogitar investimento, pensando a formação permanente de todo o pessoal, levando em conta uma observada ausência em informação que pode originar-se como fonte para a existência do preconceito que podem estar reforçando atitudes e conceitos excludentes.

As questões ligadas ao cenário da educação de nível superior, está na necessidade de identificar e avaliar o fomento de ações que possam intervir no que tem se constituído como desafios para participação e conclusão da formação dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino

Para Anjos (2012) a discussão que abarca respectivos conceitos das necessidades educacionais específicas no processo de atendimento e acompanhamento do estudante com deficiência, demanda da convivência e de um protagonismo que solicita participação e que possa estar trabalhando mudanças nas atitudes e comportamentos no contexto universitário.

Consoante às ações direcionadas ao processo de inclusão, possuindo como mira orientações que possam conduzir questionamentos e debates sobre as práticas que geram exclusão no espaço acadêmico, é essencial incluir um planejamento que

implica garantir o acesso e a promoção da aprendizagem, alcançando assim o objetivo da formação desses estudantes e buscando avançar nas possibilidades do desenvolvimento acadêmico, pessoal e social também do estudante com deficiência.

Sob a ótica de estudantes com deficiência, Ribeiro e Gomes (2017) analisam as barreiras atitudinais correspondente nas interações docente e discente em cursos de graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, e inferem que barreiras se manifestam em tratamento igualitário quando se está desconsiderando as especificidades educacionais dos estudantes com deficiência, existindo uma resistência no âmbito profissional, em que relatos marcam elementos que apontam determinadas ações que afetam a permanência e participação do estudante nesse nível de ensino. Com menção a essa problemática existente como entrave para a participação do estudante com deficiência, apresentamos a seguinte expressão:

[...] Acho que a seleção dos alunos com deficiência para entrar em algum curso, deveria contar com professores do curso, para avaliar se o aluno tem condições técnicas de fazer o curso, como conhecimento de matemática e física do ensino médio para quem for fazer cursos de engenharias e computação [...] Observei que alguns alunos deficientes tem uma grande decepção, porque entram na Unifesspa com a perspectiva de concluírem o curso, na prática já vi casos de alunos, com muita expectativa, desistirem. É muito triste. Acho que as pessoas do setor especializado, que trabalham com alunos deficientes, e ao que me parece, são quem seleciona a entrada dos alunos para fazerem os cursos, tem que ser criteriosos, para não criarem uma expectativa falsa para esses alunos. Tem que ver se os alunos têm condições técnicas de fazerem o curso. No caso da minha área os alunos tem que ter bom conhecimento de matemática e física. (D91)

A orientação cultural existente acerca da pessoa com deficiência descreve este como limitado, inferindo suas competências como inexistentes, e os caracterizam como sujeitos incapazes. Se evidencia um desconhecimento acerca das potencialidades e possibilidades desses alunos concluírem seus objetivos educacionais, assim como nas demais vertentes. O modelo de sujeito desenhado pela sociedade, alimenta olhares de negação e reproduz à uma prática cultural excludente, dando forma aos demais tipos de barreiras.

Os aspectos que dificultam uma inclusão satisfatória do estudante com deficiência no ensino superior, são identificados como um campo de discussão no contexto da educação universitária, como parte essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos.

Compreendendo a construção do acesso e estratégias para permanência destes estudantes no ensino superior, Siems-Marcondes (2017) acentuam que, destacado como fator de acolhimento, é indispensável a postura aprimorada do docente, tendo em ênfase a predisposição de gestores na demanda de estratégias para o conhecimento e demais intervenções que necessitam surgir como um apoio originado do aprofundamento de saberes que estejam repletos de subsídios, possibilitando ampliar as práticas inclusivas no espaço acadêmico, nutrindo a percepção do quanto as estratégias podem facilitar no aprendizado e permanência desses estudantes na universidade.

Wellichan e Souza (2017), fomentam discussões acerca das necessidades observadas no processo de participação dos estudantes com deficiência e que dependem de elaborações políticas e resoluções administrativas na universidade. Na eminência de descrever tais demandas e colaborar com ações que conduzam orientações para alunos e professores, as autoras sublinham discussões acerca das particularidades que necessitam ser consideradas para que recursos possam tornarse disponíveis. Dessa forma é reforçado a necessidade de a instituição em seu todo focar em eliminar o que dificulta a participação e permanência de pessoas com deficiência ao âmbito universitário, somando investimentos na formação de uma consciência que envolve aprimoramento no desenvolvimento das instituições, devendo a instituição, (re)definir representações que possam estruturar o caminho para efetivação da educação inclusiva no campo do ensino superior.

6 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio de produzir, adequar e implementar políticas e práticas inclusivas que se integrem ao espaço das instituições de ensino, em uma perspectiva que requer atitudes (de professores e demais colaboradores do quadro educacional) este estudo pretendeu referir-se ao contexto universitário e o significativo sentido da formação e atuação docente que objetiva a inclusão educacional, com o reconhecimento da diversidade na sala de aula do ensino superior e que no qual também se exige recurso e adaptações no ensino-aprendizagem.

Sendo assim, não somente fortalecendo discussões a respeito da presença dos discentes com deficiência no ensino superior, mas contribuindo em investigar pontos que revelam indicadores de inclusão nas instituições, se tornou pertinente considerar em ênfase o professor, suas necessidades e perspectivas como fundamental quando em compromisso com a inclusão se pretende atentar às necessidades de aprendizagem do aluno.

Se torna pertinente existir uma melhor compreensão sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva, para que não seja apenas ideologia comprometendo o planejamento e a execução de uma política que necessita ter efetividade na educação.

Com base na reflexão feita, é relevante considerar que ao dissertar acerca da pessoa com deficiência, prestamos referência a um universo de pessoas com diferentes especificidades, e, neste espaço insere-se a instituição pública de ensino superior, a universidade, onde também se evidenciam práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber.

Neste estudo foi possível observar que o processo inclusivo exige atribuir novas dimensões na formação do professor universitário, solicitando um educador com ações pautadas não só em políticas públicas, mas também em uma prática reflexiva. Outros estudos também apontaram observações para a melhoria e aprimoramento contínuo na formação dos professores perante um cumprimento direcionado à educação inclusiva. Contudo, o fato de o Ensino Superior está sendo cada vez mais acessado e a formação universitária cada vez mais almejada para um desenvolvimento profissional na conquista de uma melhor ocupação na sociedade, chega-se ao questionamento sobre o caráter inclusivo da universidade e implementar ações educativas junto a estudantes com deficiência no ensino superior é uma

questão de democracia e cidadania. Notar que temos um desafio apresentado com finalidade a formação de professores, de qualquer que seja o nível de ensino, é de fundamental importância quando observada a demanda destinada a uma educação para as diferenças.

Quando nos referimos ao aluno com deficiência, as práticas dos docentes demandam um preparo profissional e o plano de organização universitária deve pensar implementações, ações, políticas que possam estar favorecendo uma educação inclusiva a esses estudantes. Diante disso, preparar continuamente esse profissional da educação superior, que ao longo de sua trajetória como docente poderá defrontar-se com um aluno que apresente alguma necessidade educacional especial, solicita uma preparação que vai além do conhecimento científico, que é indispensável perante a existência das incertezas, singularidades e conflitos de valores que fazem parte do cotidiano acadêmico, e que o professor deve enfrentar.

Inferimos que uma única competência não garante a condição de reconhecer e trabalhar com as diferenças em direção à emancipação, não podendo perder de vista que todo conhecimento deve servir às finalidades humanas. Temos como um colaborativo a possibilidade de o professor contar com o apoio dos demais docentes e de outros profissionais, no sentido de se repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos próprios alunos com deficiência na resolução das questões específicas que são de importância fundamental direcionado ao objetivo de uma proposta educacional voltada para a inclusão. Temos um cenário onde alguns professores assumem uma postura de considerada dedicação diante dos alunos com deficiência; outros podem se aproximar e conhecer melhor suas limitações, enquanto outros ainda as ignoram.

A inclusão do aluno com deficiência na Universidade não requer dar insignificância ao ensino e decadência dos padrões de exigência. O preparo dos docentes necessita, além de uma postura política de suporte e aceitação das diferenças, conhecimentos necessários para se defrontar com aquelas relacionadas às necessidades específicas do estudante.

O docente, neste contexto que apresentamos também precisa de capacitação, uma preparação que possa garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários com finalidade de haver o desenvolvimento de uma atuação autoconfiante por parte desses profissionais.

A docência tem a necessidade de saberes que não pode ser reinventada, e a reflexão deverá estar estruturada de forma que possa haver uma cultura da prática, sendo necessário ressignificar os processos educativos, adquirindo uma predisposição de formação reflexiva em estratégia para melhorar a aptidão do docente, uma vez que se proporciona aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças existentes na educação e na sociedade.

Diante do exposto, acredita-se que no contexto da educação superior a prática docente frente a alunos com deficiência necessita, além de incrementos nas políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação dos sujeitos, significando a diversidade em todos os espaços e fazendo jus ao verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que requer respeito às diferentes identidades.

Diante aos resultados discutidos, é evidenciado que ainda são grandes as dificuldades encontradas no processo de inclusão do discente com deficiência, tanto devido a lacunas na formação docente quanto devido à postura adotada pelo mesmo em sala de aula. A falta de preparo dos professores é apontada como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos.

A preparação do docente para atender ao estudante com deficiência é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo. Dessa forma, a inserção de saberes referentes à educação inclusiva na formação dos graduandos e pós-graduandos e o investimento em formação continuada, seja por interesse próprio seja por incentivo das políticas educacionais ou das instituições de ensino, é de grande relevância.

Baseando-se nesses pontos, ao atuar, o docente, além de conhecer o público atendido pelas políticas de inclusão, possibilita o desenvolvimento das suas aulas com a obtenção de metodologias que possam atender a necessidade específica de cada aluno.

Todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam conhecer a temática da inclusão, que atualmente, está marcante no ensino superior. Incluir se refere provocar e proporcionar à participação do discente em todo o âmbito educacional, ao compromisso da instituição em proporcionar ações que contribuam para um pleno desenvolvimento, o que inclui preparar o docente para receber, acolher e orientar este aluno, sendo a universidade um cenário movimentado por ações de apoio que possui o compromisso de analisar o papel dos atores no processo educacional (docente, discente, instituição).

Os docentes possuem uma qualificada preparação no âmbito da formação (graduação e pós-graduação) mas é apontado um nível insatisfatório quando esta formação é analisada abarcando o aspecto das questões da educação inclusiva. Não é possível garantir avanço sem que haja um empenho das instituições com finalidade de reconhecer a importância dos espaços de formação continuada que possam corroborar com as ações docentes e assegurar a aprendizagem do acadêmico com deficiência.

Os docentes, bem como os estudantes com deficiência, precisam do apoio e suporte da instituição, pois o quadro atual da universidade é deficitário e ainda revela aos alunos que conseguem alcançar a universidade barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e curriculares.

Embora esses docentes possuam formação específica para a docência, grande parcela demanda a necessidade de formação continuada para atender aos estudantes com deficiência e isso requer que a universidade desenvolva e divulgue cursos abordando a temática da área da educação especial. Assim sendo, mesmo no ensino superior, solicita-se pensar na importância da (in)formação e entender a realidade do aluno nos mais diversos contextos, pois se possui o atentamento de que cada aluno é único e aprende no seu tempo. As barreiras atitudinais, físicas e o déficit manifesto na formação docente são questões que podem levar a um processo de inclusão lento, revelando uma educação decadente, não possibilitando a participação plena dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante das nossas análises, inferimos ainda uma preocupação e o reconhecimento da necessidade de participação em cursos voltados para os formadores sobre a educação inclusiva, além da necessidade de informações que possam orientar o docente na condição de haver em sala de aula um aluno com deficiência. Com o acesso cada vez crescente do aluno com deficiência na educação superior se evidencia necessário reflexões sobre a educação inclusiva também neste âmbito educacional.

Com ênfase nessa abordagem, se faz necessário que os docentes universitários pensem e atuem com o propósito de fortalecer a formação, de modo que estes se sintam preparados para atender alunos com deficiência em sua atuação profissional. Para uma concreta efetivação do processo inclusivo é demandada uma formação de professores com finalidade a estarem atentos às condições de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. É preciso que as instituições de ensino

superior desenvolvam abordagem em discussões acerca da aprendizagem destes estudantes, de forma a fomentar o processo inclusivo pela atuação também dos docentes.

A inclusão na educação de nível superior destina uma responsabilidade institucional a qual deve criar as condições para que o processo da inclusão se torne adequado e efetivo. face a necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de discentes e docentes no reconhecimento das diferenças que solicitam um trabalho de reflexão e conscientização a respeito das atitudes frente às diferenças.

Diante desta e outras considerações é conhecida a suma importância do trabalho docente no processo de escolarização de todos os indivíduos. A formação inicial e continuada de professores, conforme expõem seus elementos, é o que oportuniza atender à diversidade do alunado e se torna essencial para uma concretização buscada pelo objetivo inclusivo.

O docente do ensino superior além de precisar ter uma formação aprofundada do conteúdo disciplinar pelo qual é responsável, precisa também focar em um saber pedagógico que possa possibilitar confiança no resultado e desempenho da sua atividade docente. O ensino não é reprodução das pesquisas desenvolvidas e estudadas pelos docentes, é algo que demanda conhecimentos teóricos e práticos vinculados à área educacional. Para se efetuar uma política satisfatória é pertinente ter um corpo docente que signifique um preparo contínuo para a concretização da sua atuação. Por efeito dos resultados encontrados na pesquisa, a preocupação correspondente ao cenário apresentado é ampla, tendo em vista que se não há uma formação docente voltada ao ensino superior quem dirá para uma formação docente inclusiva (MALTA; PRADO, 2015).

É manifestada uma urgência com finalidade a preparação docente para que o sucesso na inclusão seja obtido. O processo de inclusão necessita ser progressivo. Com isso, os docentes sabiamente encontrarão formas que favoreçam um relacionamento possibilitando resultados com seus diferentes alunos, atendendo a cada um em suas necessidades individuais. Após análise e discussão dos dados coletados, foi possível perceber, que alguns docentes dos cursos existentes na instituição, possuem uma noção vaga sobre educação inclusiva, mas nenhuma habilidade e/ou formação para lidar com as especificidades de seus alunos.

De acordo com o material coletado, as percepções aqui apresentadas evidenciaram a existência de políticas de formação docente e espaço formativo na

instituição pesquisada, mas uma ausência em participação do seu corpo docente nesses espaços. Se torna pertinente refletir sobre o desenvolvimento de estudos e iniciativas já existentes que possam estar contribuindo para a construção de uma prática educativa inclusiva no Ensino Superior. A busca por espaços formativos é indispensável a todos os que atuam na docência e inquestionável para aqueles que realmente buscam educação inclusiva direcionada a todos os estudantes com deficiências sejam físicos ou intelectuais.

Uma prática adquirida de forma proveitosa pode produzir significativamente uma aprendizagem que possibilite uma melhor compreensão e ação na construção de um mundo mais humano e cidadão. São grandes os desafios apresentados e em específico quando referido o ensino de estudantes com deficiência. No cenário atual, pouca parcela dos professores conhecem as leis vigentes e estão realmente preparados para garantir, na prática, o direito desses sujeitos.

É necessário existir uma relação de conhecimento político-pedagógico buscando dedicar-se às reflexões relacionadas à educação inclusiva, especialmente na formação docente, em comportamentos e práticas, para se obter uma educação realmente inclusiva.

Os docentes do ensino superior ainda não estão preparados, e esse preparo exige trabalho de busca, empenho e aplicação. A universidade é o lugar que possui potencial para uma formação de professores e professoras, oportunizando ao ensino a existência de uma prática reflexiva e uma participação mais crítica, de modo a desenvolver o potencial docente e discente e firmando competências.

Nossas análises evidenciam um déficit na formação e prática de professores para atuar no Ensino Superior com uma perspectiva inclusiva, levando em consideração que a oferta de espaços formativos denota a necessidade de fortalecimento concernente a abordagem da temática dissertada neste estudo para atender a demanda, com relação ao docente frente à pessoa com deficiência. Dessa forma, têm-se a possibilidade de aliar esses espaços aos núcleos de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior, como o da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por possuir subsídios materiais e recursos técnicos que proporcionam um melhor entendimento acerca da proposta que direciona uma efetiva participação da pessoa com deficiência, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, que também preconiza a importância da formação também aos demais profissionais da educação.

Não há uma abordagem acerca da inclusão de forma aprofundada na formação inicial dos docentes atuantes do ensino superior, uma vez que grande parte desses docentes advém do bacharelado e esses cursos não contemplam em suas matrizes curriculares disciplinas que habilitam os professores frente às diferentes necessidades.

O desafio é compor sua prática em uma pedagogia apropriada para os diferentes modos de ensinar e aprender. É colocar olhares à diferença e reconhecer a riqueza de uma sociedade múltipla (SANTANA, 2019). O quantitativo de estudantes acessando as instituições de ensino superior está crescendo, mas a formação docente para inclusão, de um modo geral, ainda não está fortalecida.

Enfatizamos a pertinência em compreender a relevância de se organizar espaços formativos com objetivo a uma participação efetiva dos docentes para uma perspectiva inclusiva, diante da realidade que o docente se encontra na instituição onde atua, porque está crescente o número de pessoas com deficiência almejando uma formação de nível superior, face ao crescimento das vagas oferecidas.

Importa que todos os atores do processo educacional devam buscar aprimoramento para atender essa demanda e, consequentemente, incentivar que os sujeitos com deficiência conquistem o empoderamento nas escolhas profissionais que desejam, diante dos mais variados cursos ofertados na educação de nível superior e, nessas considerações, ressalta-se a importância de um ensino público de qualidade, oferecendo condições de aprendizagem a todos, indistintamente.

Com isso, é apresentado ao docente de Ensino Superior um desafio do qual não pode desviar, uma vez que a formação continuada deve ser o caminho adequado para oportunizar um tratamento ajustado às pessoas com deficiência perante as demais. Para direcionar outros estudos, o problema desta pesquisa trouxe o seguinte questionamento: de que forma as universidades vêm se organizando para atender a demanda da inclusão na educação superior, diante um quantitativo crescente no acesso das pessoas com deficiência nesse nível de educação?

Em consonância com Mendonça (2019) é necessário e urgente o desenvolvimento de propostas que possam fomentar uma constante reflexão profissional, além da criação de estratégias durante o próprio agir na docência, o que contribuirá com a geração de possibilidades para atender às mais variadas necessidades que defrontamos no cotidiano educacional.

Concernente à inclusão educacional, o cenário que encontramos no ensino superior demonstra que os docentes apresentam atitudes favoráveis em relação ao atendimento desses alunos, em alguns casos, ocorrendo uma boa experiência na relação com eles, o que solicita incrementar novas formas de vivenciar a prática pedagógica. Inferimos ser necessário que os docentes tenham acesso e conhecimento dos trabalhos desenvolvidos e existentes diante a temática, para que também sejam divulgadores disso, junto aos demais docentes, bem como junto aos alunos que precisam desses serviços.

Nesse estudo, situamos pontos a serem melhorados e desenvolvidos, mas também ações importantes que estão em colaboração com finalidade a boas possibilidades e perspectivas para o atendimento desse público. Alcançando sua finalidade, o estudo evidenciou a necessidade de um investimento maior em ações de apoio aos docentes, bem como a divulgação das ações já existentes.

Com esse estudo, buscamos fomentar a discussão sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, compreendendo a perspectiva docente sobre o processo. As hipóteses apresentadas não almejam o caráter final da discussão, mas sim, provocamos que a partir dessa discussão, outras ideias sejam pensadas e haja continuidade na investigação em meio a outras pesquisas futuras. Compreendendo as diversas situações e os diversos problemas enfrentados nesse meio, há o compromisso de estimular os docentes e demais atores a tornarem-se mais participativos e atuantes na busca de soluções para os desafios identificados.

A pesquisa corrobora com a existência da necessidade de um trabalho permanente e coletivo a fim de que a educação especial esteja presente também nas universidades, no sentido de estarem preocupadas em elaborar planos e ações ativas que auxiliem o espaço acadêmico a se adaptarem ao modelo de educação inclusiva. Instiga-se a importância da organização de formação continuada para toda a população universitária, considerando que as informações acerca da educação especial demanda que a educação superior também tenha disposição e se adequem à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, Micaela; ANTUNES, Ana P.; ALMEIDA, Leandro Silva. A inclusão no ensino superior: estudo exploratório numa universidade portuguesa. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 19, p. 107-120, 2012.

ABREU, Suzete Micaela Velosa Aleixo. **Alunos com necessidades educativas especiais**: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. 2013. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação) - Universidade de Madeira, Funchal – Portugal, 2013. Disponível em: https://repositorio.uma.pt/handle/10400.13/330>. Acesso em: 21 de abr de 2021.

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patrícia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-26, 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**, v. 22, n. SPE, p. 67-75, 2018.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da educação**, v. 7, n. 1, p. 101-106, 2004.

ALVARENGA, Bruna Telmo. **Inclusão na universidade**: concepções e ações na organização do ensino. 2016. Dissertação (Mestradoem Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

ALVES, Denise de Oliveira. Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re) desenham cenários. 2015. Tese (doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

AMOROSO, Sônia Regina Basili. Inclusão do deficiente no ensino superior: uma perspectiva para a inclusão social. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 15, n. 1, p. 115-135, 2019.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 115-125, 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; DE OLIVEIRA, Regiane Alves. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 299-311, 2014.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; DOS SANTOS, Ruzia Chaouchar; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: **Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520**, n. 51, p. 1-10, 2020.

ARAÚJO, Monica Dias. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: contradições entre políticas e práticas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 54741-54749, 2021.

ARAUJO, Patrícia Cardoso Macedo de Amaral. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 099-119, 2017.

ARRUDA, Amanda Thássya Ferreira Félix Pompeu; CASTRO, Eveline Lima de; BARRETO, Raquel Figueiredo. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2020.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Os desafios da educação no Brasil. **Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, v. 1, p. 285-314, 2005.

BARBOSA, Adriana Silva; DUARTE, Ana Cristina Santos. Educação superior para pessoas com deficiência: com a palavra estudantes universitários da cidade de Jequié–Ba. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 14, n. 15, 2009.

BARBOSA, Evelyn Cabral; COLUMBU, Francesca. A inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior no Brasil: o Projeto Integrador Interdisciplinar do CCT-Mackenzie Campinas "Educação sem Distância". In: XVI Jornada de Iniciação Científica e X Mostra de Iniciação Tecnológica, 2020.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 42-74, 2016.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 103-112, 2007.

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *in*: Congresso Nacional de Educação, 9. 2009. **EDUCERE**, 2009, p. 1065-1077.

BATISTA, Maria do Carmo de Souza; SILVA, Lázara Cristina da. O direito de ir, vir e interagir na educação superior: onde andam a acessibilidade e a inclusão?. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 3, 2018.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014.

BERRIBILLE, Gabriela Ruiz; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Lembranças de vida: a voz de uma pessoa com deficiência. Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. 7., 2011, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: ISSN, 2011, p. 1104-1114.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Docência no ensino superior e o estudante com deficiência: preliminares de um estudo de caso. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 29673-29680, 2020.

BOAVENTURA, Raquel ML *et al.* **A inclusão no ensino superior**: acesso, permanência e aprendizagem a partir de um olhar sobre a Universidade Federal de Catalão—UFCat-GO. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência no Ensino Superior) - Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1378. Acesso em: 21 de abr de 2021.

BOHNERT, Gina de Oliveira Mendonça. **Inclusão no ensino superior**: uma proposta de ação. 2017. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/24924>. Acesso em: 19 de set. de 2020

BOLIGON, Aline Augusti *et al.* Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 2, n. 4, p. 33-42, 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Ana Bernard da Costa. Bristol: **Center for Studies on Inclusive Education**, 2002.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. Ed. Brasil: CSIE, 2012.

BORGES, Maria Leonor *et al.* Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, 30 (2), 7-31., 2017.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo; KUBO, Olga Mitsue. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, 2002.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. *in*: UNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4552.pdf>. Access: 9 out de 2020.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 4, n. 8, p. 310-370, 2016.

BRASIL, Planalto. lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leislower.

BRASIL. Decreto n.º 6.949. Promulga a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1E, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato2015- 2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa civil**, Brasília, 1996.

BRIGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Carolline Septimio Septimio. Acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior: apontamentos de pesquisa. **RevistAleph**, n. 35, 2020, p. 161-181

BRITO, Angélica Elisabete Costa Arcanjo de; QUIRINO, Danielle Lobo da Cunha; PORTO, Lívia Carolina de Medeiros. Educação especial e inclusiva no ensino superior. **Revista de Educação**, v. 16, n. 20/21, 2013.

BROILO, Cecilia Luiza. (Con) formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. 2004. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

BRUM, Suzi; BARBATO, Silviane; DE OLIVEIRA, Valéria Marques. Produção de significados sobre exclusão no ensino superior. **Revista Valore**, v. 5, p. 125-141, 2020.

BRUNELLI, Nadija Gomes. **Estudantes com deficiência no ensino superior**: acesso e permanência numa instituição pública de ensino. 2015. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31851>. Acesso em: 13 de jan de 2021.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. SPE. 3, p. 55-70, 2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MARTINS, Larissa de Souza; ANTONIO, Nicole Dragone Rosseto. A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 621-632, 2009.

CAIADO, Kátia; MARTINS, Larissa de Souza; ANTÔNIO, Nicole Dragone Rosseto. A formação do professor para educação especial no ensino superior: tema em debate. *In*: Congresso Paulista sobre formação de educadores, 9., 2007, São Paulo. **Anais** [...] são Paulo 2007, p. 96-102.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista de educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 45-57, 2016.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; NASCIMENTO, Claudia Regina Siena do; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1017-1033, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Inclusão na universidade: desafios para os novos educadores e para os atuais formadores. In: congresso estadual Paulista sobre formação de educadores, 8., 2005, São Paulo, SP. **Anais**... São Paulo, 2005. p. 72-81.

CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas**: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário. 2016. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016

CARVALHO, Elizângela. *et al.* Qualificação de docentes em ensino superior na temática da Inclusão. **XII INIC/VIII EPG-UNIVAP**, p. 01-04, 2008.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 85-92, 2006.

CASTRO, Eliane Guedes *et al.* **Narrativas etnográficas e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**. Trabalho de conclusão de curso (curso de psicologia) - Centro Universitário de Várzea Grande, 2020.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias *et al.* Formação pedagógica dos professores universitários: realidade, complexidade e possibilidades. **Educação em Debate**, ano 41, n. 80, p. 142-154, 2019.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016.

COLOA, Joaquim. Avaliação inclusiva: um tópico para a formação de professores e de outros profissionais. *in*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Formação de professores**, **práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 319-334, 2013.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no ensino superior**: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Marilia, 2014.

COUTO, Ligia Paula. A pedagógia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, Luiz Antonio CR. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, 2004.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA Denise. Diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (org). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 149-172

DINIZ, Etiene Paula da Silva; SILVA, Aline Maira da. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação** Especial. v. 27. 2021.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; MARIANO, André Luiz Sena; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. O início da docência de uma professora considerada bem sucedida: apontamentos a partir de relatos orais. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 8., 2005, São Paulo, SP. **Anais** [...] São Paulo, 2005. p. 43-51

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva; DIAS, Israel Rocha. Refletindo sobre a organização da ação educativa: em busca de uma escola para todos. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

DUEK, Viviane Preichardt; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Trabalho colabortivo na escola inclusiva: desafios e possibilidades na formação continuada de

professores. *In*: Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 9., 2007, São Paulo, SP. **Anais**... São Paulo, 2007, p. 160-168.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra da; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O acesso ao ensino superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 11-13, 2018.

FARIA, Catarina Pereira. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior**: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes. 2012. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade da Madeira, 2012

FÉLIX, Virgilino Martins. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro: as universidades brasileiras estão preparadas para incluir e atuar na formação acadêmica desses alunos?. **Paidéia**, v. 11, n. 17, 2014.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 8., 2005, São Paulo, SP. **Anais** [...] São Paulo, 2005. p. 3-11.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p. 573-589, 2010.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 483-492, 2016.

FERNANDES, Andréia Matias; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; OLIVEIRA, Joabe Araújo de. Formação inicial docente para práticas da educação inclusiva: descobertas, desafios e possibilidades pedagógicas. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (org). **Formação e Experiências Docentes**: Práticas Pedagógicas em Diferentes Contextos e Cenários. Fortaleza - CE: EDUECE, 2021, p. 197-214.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 5, p. 177-188, 2001.

FERNANDES, Eugénia; ALMEIDA, Leandro. Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 14, p. 7-14, 2007.

FERRARI, Marian AL; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, Gláucia Cristina; DA MOTTA, Ivan Dias. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. **Revista Jurídica Cesumar-Mestrado**, v. 17, n. 3, p. 831-860, 2017.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 85-99, 2010.

FERREIRA, Wyndyz. Pedagogia das Possibilidades': é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 3, n. 2, 2014.

FILHO, José Camilo dos Santos. Profissão acadêmica e scholarship da docência universitária. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 8., 2005, São Paulo, SP. **Anais** [...] São Paulo, 2005. p. 22-31

FILHO, Raimundo Barbosa Silva. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. **Educação por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 15-31, 2013.

FONSECA, Neide Pereira da; HENDRIX, Centro Universitário Izabela. A educação inclusiva e o ensino superior: marco legal e a capacitação docente. *in*: Congresso Interdisciplinar de pesquisa, iniciação científica e extensão. 2., 2017. Belo Horizonte. **Anais** [...]. belo horizote, 2017, p. 772-781.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. A inclusão da pessoa com deficiência visual: a percepção dos acadêmicos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, v.16 n.1 p. 5-20, 2008.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 25, p. 416-438, 2020.

GARCIA, Dorcely Isabel; MUNHOZ, Maria Luiza da Luz. Educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior: estudo sobre educandos com deficiência. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 20, n. 1, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *in*: GARCIA, Rosalba. **Políticas de Educação Especial no Brasil do Início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 19-66, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista brasileira de educação**, n. 18, p. 108-116, 2001.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior**: análise de professores sobre o contexto pedagógico. 2017. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, n. 29, 2004.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GÓES, Eliane Pinto; SILVA, Douglas Fernando. Inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva dos docentes da universidade estadual do Oeste do Paraná. **Brazilian Applied Science Review**, v. 4, n. 3, p. 2030-2039, 2020.

GÓMEZ, Andrea Jimena Viera; FERNÁNDEZ, Yliana Zeballos. Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 97-104, 2018.

GONÇALVES, Ágda Felipe Silva. Políticas públicas e inclusão escolar. in: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.) **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória-ES: EDUFES, 2013, p. 65-82

GONSALES, Lia Fernanda Sorrilha. **Atendimento a pessoas com deficiência no ensino superior:** estudo sobre o Centro Universitário SENAC. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2007. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1663. Acesso em: 21 de abr de 2021

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com decifiência. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 217-232, 2012.

HARUNA, Luiz Hiroaki. Formadores da licenciatura em matemática: uma realidade. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 8., 2005, São Paulo, SP. **Anais** [...] São Paulo, 2005. p. 52-62.

- HEES, Luciane Weber Baia. **O início da docência de professores da educação superior**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2016
- HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.
- IBGE. Censo escolar sinopse. Brasil, 2018. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/pesquisa/13/78117. Acesso em: 6 de nov. de 2020.
- IBGE. Cidades e Estados. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/maraba.htm. Acesso em: 7 de nov. 2020.
- INEP. Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf> Acesso em: 22 jul. 2020.
- JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RODRIGUES, Camila Helena. Formação continuada: contribuições dos observatórios de educação especial. *in*: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (org.) Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.
- JUAREZ, Yelitza Fernanda B.. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**: um panorama Brasil-México. 2020. Dissertação (mestrado em Tecnologia e Sociedade) Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020.
- JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construfao do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas. Porto Alegre: Editora UFMQ, 1999.
- LEITINHO, Meirecele Calíope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 79-92, 2008.
- LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. **Rev Perspectiva**, **Erechim**, v. 36, n. 136, p. 7-15, 2012.
- LIRA, Dandara Wanessa Nascimento Gomes. **Experiências de invisibilidade**: discutindo a acessibilidade de estudantes com deficiência na UFPB. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba UFPB, João Pessoa, 2019

LOURENÇO, Gerusa Ferreira; BATTISTELLA, Janna. Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 25-32, 2018.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2020, p. 1523-1537.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de aluno com deficiência no incenso: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **A inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

MALTA, Fabiana de Moura Cabral; DO PRADO, Edna Cristina. INCLUSÃO DECENTE SEM QUALIFICAÇÃO DOCENTE? A ausência de formação docente para inclusão no ensino superior jurídico nas faculdades de direito de Maceió. **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2016.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário**.2019. tese (mest Programa de (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira *et al.* Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 17. 2017

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 15-23, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 04-25, 2009.

MASINI, Elcie; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. **Anais da 28^a Reunião Anual**, p. 1-22, 2005.

MELARA, Adriane; LINASSI, Priscila; RAMPELLOTO, Elisane Maria. O profissional da educação especial e sua atuação no ensino superior: reflexões sobre as políticas públicas. **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, 2016.

MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de; OLIVEIRA Adriana de Medeiros. A didática de ensino superior no processo de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação

da ufv e ufmg. In: congresso estadual Paulista sobre formação de educadores, 8., 2005, São Paulo, SP. **Anais** [...] São Paulo, 2005. p. 63-70.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 57-66, 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 259-269, 2016.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux; BASTOS, Camen Célia BC. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 189-202, 2016.

MENDONÇA, Gisele Aparecida Mezabarba. **Direito à educação e ensino superior:** o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – Unidade de Alegre. 2019. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre, 2019.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira *et al.* Estudos desenvolvidos tendo como base o documento "index para a inclusão". **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 319-336, 2019.

MESSERSCHMIDT Danieli Wayss; CASTRO, Sabrina Fernandes de. Docência com alunos com deficiência na Universidade. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16 p. 394-398, 2016.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014

MIRANDA, Gilberto José. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 4, n. 2, p. 81-98, 2010.

MIRANDA, Ivani Costa. A Legitimidade e Aplicabilidade do Direito à Inclusão das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 16-32, 2017.

MODICA, Nara Deoclecia Soares; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; RIBEIRO, Carla Cassiana Lima de Almeida. Prática pedagógica docente no processo de inclusão de estudante com deficiência. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Christian Ferrari de; MÓL, Gerson de Souza (org). **Práticas inclusivas Saberes e experiências**. 2. vol. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2020. p. 49-64.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 41-48, 2018.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza; HORTALE, Virginia Alonso; DE ARAÚJO HARTZ, Zulmira. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista brasileira de pós-graduação**, v. 1, n. 1, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta. Práticas pedagógicas na universidade e alunos com necessidades educativas especiais: entre desafios e buscas. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério.; CHICON, José Francisco. (org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2013

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em revista**, n. 41, p. 125-143, 2011.

MOREIRA, Maribel Costa. A diversidade na universidade: a presença dos estudantes com deficiência no ensino superior. 2015. Monografia (Especialização em Educação e Diversidade Cultural). - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

MORIÑA, Anabel; CARBALLO, Rafael. Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. **Psicologia escolar e educacional**, v. 22, p. 87-95, 2018.

MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: http://www.inep.gov.br. Acesso em: 25 ago. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, n. 1, p. 125-152, 2009.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 49-56, 2018.

NASCIMENTO Claudia do. Inclusão e Prática Docente no Ensino Superior. In: Semana de Integração 7., 2018, Goiás. **Anais**... Goiás: ISSN, 2018. p. 373-381

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do. **Quando as "exceções" desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 105-113, 2018.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 39, p. 1011-1024, 2011.

OLIVEIRA, Elizabete da Silva; OLIVEIRA, Maria da Glória Alves de; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação docente e inclusão no município de Iguatu-CE: o que dizem os professores da educação básica. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (org). **Formação e Experiências Docentes**: Práticas Pedagógicas em Diferentes Contextos e Cenários. Fortaleza-CE: EDUECE, 2021, p. 215-232.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 1, v. 16. 2017, p. 522-545

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Formação de professores na legislação brasileira: dos avanços à escalada para o retrocesso. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.) **Formação e Experiências Docentes**: Práticas Pedagógicas em Diferentes Contextos e Cenários. Fortaleza: EdUECE, 2021, p. 65-82.

ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação** & **Realidade**, v. 39, n. 3, p. 811-830, 2014.

PACHANE, Graziela Giusti. Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na unicamp. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 8., 2005, São Paulo, SP. **Anais** [...] São Paulo, 2005. p. 12-21

PACHANE, Graziela Giusti; DE AGUIAR PEREIRA, Elisabete Monteiro. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Trabalho pedagógico: conhecimento, experiência e formação. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org). **Educação especial e Educação Inclusiva**: Conhecimentos, experiências e formação, Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

PANTALEÃO, Edson.; SA, Maria das Graças Carvalho Silva. Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. *in*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

PEREIRA, Leticia Rodrigues; ANJOS, Daniela Dias dos. O professor do ensino superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. **Seminário internacional de educação superior**, v. 1, 2014.

PEREIRA, Marilú Mourão. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 32, p. 163-173, 2008.

PICCOLO, Gustavo. Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2012.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2014.

PIEDADE, Lucélia Rosa. **O percurso de escolarização narrado por deficientes visuais**: o caso de graduandos/as da UNIFESSPA. 2018. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em pedagogia) - Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência em ensino superior: construindo caminhos. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa (org). **Formação d**e **educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003, p. 267-278.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINHEIRO, Lillian Nobre Gois. **Políticas, perspectivas e práticas para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior**. 2019. Dissertação (mestrado em ciências da educação) - Universidade do Porto, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe. 3, p. 87-106, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In: MELO, Francisco Ricardo Lins V.; GUERRA, Érica Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (Orgs.). Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021, p. 26-38.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Dossiê Educação Especial: perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, p. 1-7, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 127-134, 2018.

PRATES, Claudia Aparecida; MANZINI, José Eduardo. Percepções de alunos surdos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. **InFor**, v. 6, n. 1, p. 168-193, 2020.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. in: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.) **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória-ES: EDUFES, 2013, p. 17-36

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas** da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, Ricardo de Oliveira; ANDRADE, Maria Celeste de Moura. A relevância da formação didático-pedagógica na docência universitária. **Revista Evidência**, v. 12, n. 12, 2016.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Questionando o saber refletindo sobre o fazer: inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 463-481, 2011.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. **Revelli-revista de educação, linguagem e literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2016.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 24, p. 13-31, 2017.

RIBEIRO, Luis Roberto C.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Quais são os ganhos e prejuízos da adoção da aprendizagem baseada em problemas (pbl) para o docente? uma experiência no ensino superior. In: Congresso Estadual Paulista sobre

Formação de Educadores. 8., 2005, São Paulo, SP. **Anais** [...] São Paulo, 2005. p. 32-42

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Praxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

RODRIGUES, David. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, p. 09-15, 2004.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, David.; JESUS, Denise Meyrelles. (org.). Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

Rodrigues, Sandra Estêvão *et al.* Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. *In*: Atas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. ISSN: 1138-1663, 2007

Rossetto, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. Tese (Pós-graduação em educação) – Faculdade de educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROSSI, Kátia Biff. Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes. Foz do Iguaçu, 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira; CAPUZZO, Denise de Barros; FRUTUOSO, Luciana Patrícia da Silva. Inclusão educacional e ensino: uma pesquisa acerca da percepção dos professores de uma instituição superior privada. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Christian Ferrari de; MÓL, Gerson de Souza (org). **Práticas inclusivas Saberes e experiências**. 2. vol. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2020. p. 175-186.

SANTANA, Romulo Renato Cruz. **A educação inclusiva na formação do docente de ensino superior**. 2019. Dissertação. (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí-GO, 2019.

SANTOS, Amanda Fernandes. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente em foco**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SANTOS, Élida Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A "nova" política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.

SANTOS, Evelyn *et al.* Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 251-270, 2015.

SANTOS, Jaciete Barbosa. Inclusão e preconceito na universidade: Possilidades e limites para estudantes com deficiêncialn: MIRANDA, Terezinha Guimaraes; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, p. 385-402, 2012.

SANTOS, Marilda Carneiro. Universidade Estadual de Feira de Santana:trajetórias, desafios e proposições para a inclusão no ensino superior. *In*: MIRANDA, Terezinha Guimaraes; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, p. 435-450, 2012.

SANTOS, Marilene Ferreira Dos. **Os desafios da inclusão e a prática docente no nível superior**: uma questão de direito fundamental. 2014. Dissertação (mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos *et al.* O Index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 485-496, 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos. As contribuições do Index para a inclusão na formação continuada de professores. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 2, n. 1, 2015.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. Revista Movimento-Revista da Faculdade de Educação da UFF-no, v. 7, p. 78-91, 2003.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Reflexões de universitários com deficiência sobre a prática e a formação docente no ensino superior de Maceió. *In*: Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial, 5., 2009, Londrina-PR. **Anais** [...]. Londrina-PR: ISSN, 2009. p. 2648-2656.

SANTOS, Vilmar Pereira dos; BATISTA, Eraldo Carlos. A formação didáticopedagógica do professor do ensino superior e a construção do perfil docente. **Connection line-revista eletrônica do univag**, n. 21, 2019.

SEEGER, Mariza Gorette; HENN, Leonardo Guedes; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Tecnologias assistivas: reflexões sobre as práticas formativas inclusivas no ensino superior. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 51, 2020.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; OLIVEIRA, Dafne Souza. Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso,

permanência e sucesso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 2, p. 342-359, 2019.

SILVA, Aline Maria da; BIÉ, Estanislau Ferreira. A inserção da pessoa com deficiência no ensino superior do Brasil: avanços e desafios. In: BIÉ, Solange Lima Simão; *et al* (Orgs.) **Saúde no Brasil**: formação acadêmica, práticas e exercício da profissão. 1. v. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 457-476

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. 2014. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2014.

SILVA, Lorrane Stéfane. **Educação superior como um espaço para todas/as**: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo a inclusão de educandos/as com deficiência. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Percepção de professores sobre acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior. **Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 26, n. 1, p. 115-127, 2021.

SILVEIRA, Fabíola Cristina dos Santos *et al.* Fazendo valer os direitos à educação inclusiva no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 96852-96866, 2020.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n. 14, 2010.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; ALMEIDA, Mariangela Lima de. A acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro: a formação continuada dos docentes como política institucional. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (org.). Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente**. 2013 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: https://attena.ufpe.br/handle/123456789/13058>. Acesso em: 19 de set de 2020.

SOUZA, Carmen Rosane Segatto *et al.* Educação superior inclusiva: nuances de um processo em expansão. *In*: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org). **Estratégias Pedagógicas Inclusivas na Educação Superior**. Santa Maria: Facos UFSM, 2018

SOUZA, Eliesi Graciele de; MORAES, Fabiane Ferreira da Silva. Inclusão ou inserção dos alunos surdos no ensino superior? Análise de uma notícia sobre o programa UFGINCLUI. **Miguilim-Revista Eletrônica do NetIli**, v. 9, n. 3, p. 880-895, 2020.

SOUZA, Elivana Vieira de; SILVA, Mara Lígia da; FALCÃO, Giovana Maria Belém. inclusão no ensino superior: estudo de caso de uma estudante com síndrome de down. In: Ribeiro, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Formação e Experiências Docentes**: Práticas Pedagógicas em Diferentes Contextos e Cenários. 1. ed. Fortaleza-CE: EdEUCE, 2021, p. 429-449.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, p. 831-853, 2017.

TAKEMOTO, Cristiane de Moura Leite. A Inclusão e o Ensino Superior. Disponível em: https://www.faesa.br/revistas/revistas/2007/2007_artigo7.pdf. Acesso em: 21 de abri de 2021.

TRIÑANES, Maria Teresa R. Perspectivas na inclusão educacional da pessoa com deficiencia no ensino superior. FOCO: **caderno de estudos e pesquisas**, n. 16, p. 49-69, 2021.

UNIFESSPA. **Histórico**. 2013. Disponivel em: https://www.unifesspa.edu.br/historico. Acesso em: 3 de abr. de 2021.

VALIM, Mariana; PACHECO, Eduardo Guedes. A educação especial e o atendimento educacional especializado no ensino superior de música: um recorte sobre QUATRO universidades do estado do rio grande do sul. **Revista da Fundarte**, v. 40, n. 40, p. 124-144, 2020.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Desafios da formação do docente universitário**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 61-77, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, p. 87-98, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. *In*: Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 9., 2007, São Paulo, SP. **Anais**... São Paulo, 2007. p. 2-8.

VESTENA, Natana Pozzer; FIORIM, Bruna Pereira Alves. Atuação do educador especial na educação superior: estratégias pedagógicas inclusivas. In: Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão (org). **Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior**. Santa Maria-RS: FACOS-UFSM, 2018. p. 277-292

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de. Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto. *in*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David.; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas lusobrasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

VIEIRA, Fernanda Vivacqua; MELLO, Hélia Coelho; SANT'ANNA, Nadir Francisca. A contextualização da educação inclusiva à luz das ações afirmativas: assinalando justificativas, fundamentos e perspectivas com o advento da lei nº 13.146 de 2015. **Anais do Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem**, v. 1, n. 1, 2017.

VITALINO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 399-414, 2007.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; DA SILVA SOUZA, Camila. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 146-166, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Solicitação de participação: e-mail enviado aos docentes

Prezado (a) Professor (a),

Olá! Meu nome é Katiane Silva dos Santos, sou pessoa com baixa visão e acadêmica em conclusão de curso, e enquanto aluna do curso de Pedagogia da Universidade federal do sul e sudeste do Pará UNIFESSPA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação da Professora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante, cujo título é: "A formação e atuação docente nos cursos de graduação da Unifesspa: análises sobre indicadores de inclusão educacional", e tenho por objetivo analisar como a formação e atuação do docente possibilita o desenvolvimento de práticas inclusivas e quais indicadores de inclusão se apresenta na Perspectiva desses docentes para a participação e permanência dos estudantes com deficiência na UNIFESSPA. Para tanto, necessito consultar docentes dos cursos de graduação desta universidade e o motivo do meu contato é para verificar se vocês podem colaborar com a coleta de dados para o meu trabalho de conclusão de curso.

Segundo dados fornecidos e mantidos em registros, foram sondados os cursos os quais existem matrículas de estudantes com deficiência na UNIFESSPA, e dentre eles, consta o curso ao qual o/a Sr./Sra. desenvolve suas atividades de ensino-aprendizagem.

Por isso, peço a sua colaboração, no sentido de preencher o questionário que disponibilizarei neste email. É bem breve e não tomará muito do seu tempo. Suas impressões pessoais são muito importantes para o desenvolvimento do meu estudo.

Se estiver de acordo em participar e contribuir com a minha pesquisa, ressalto que para a concretização desse trabalho, sua colaboração é fundamental.

Desde já agradeço a sua colaboração e ficarei à disposição para esclarecer qualquer dúvida conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que você receberá anexo ao e-mail.

O questionário possui questões de múltipla escolha concernente ao perfil do participante (identificação e formação) e 16 questões subjetivas relacionadas à temática da pesquisa.

link do questionário: https://forms.gle/8dNEyn4ESZL2k8Pj6

APÊNDICE B — Termo de consentimento livre e esclarecido

Convido você a participar da pesquisa intitulada "A formação e atuação docente nos cursos de graduação da Unifesspa: análises sobre indicadores de inclusão educacional" sob a responsabilidade da acadêmica Katiane Silva dos Santos, graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, orientada pela Professora Doutora Lucélia Cardoso Cavalcante.

Para esta pesquisa, a coleta de dados foi pensada para ser desenvolvida com docentes que atuam no ensino superior nos cursos de graduação da UNIFESSPA e que tenham discentes com deficiência nas turmas que trabalham. com o objetivo de analisar como a formação e atuação do docente possibilita o desenvolvimento de práticas inclusivas e quais indicadores de inclusão se apresenta na perspectiva desses docentes para a participação e permanência dos estudantes com deficiência na UNIFESSPA. Assim, busca identificar indicadores de inclusão na Unifesspa a partir da percepção dos docentes. Esta pesquisa pretende contribuir com a efetividade dos princípios inclusivos no contexto da universidade a partir da avaliação dos docentes sobre seu processo de formação e práticas pedagógicas.

O estudo se desenvolverá com base numa abordagem qualitativa de pesquisa, com uso de roteiros de entrevista e questionário para identificação de indicadores fundamentados nas inferências de Booth e Ainscow (2011) sobre a criação de sistemas e adaptações que possam oportunizar a participação de todos na promoção e efetivação de valores e princípios inclusivos, direcionados para práticas no contexto universitário, de remoção de barreiras à aprendizagem e outras práticas que geram impedimentos que obstaculizam a participação de todos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionário via google forms conforme sua disponibilidade de tempo. Esclarecemos aqui que todas as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo, sendo usados nomes fictícios ou códigos para identificar os participantes durante o processo de coleta de dados.

Fica assegurado pela pesquisadora que este termo para ser assinado virá antecedido para o completo esclarecimento de todas as dúvidas e receios que possam se evidenciar a respeito da pesquisa e dos procedimentos de registros. Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob

184

forma de relatório e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e

publicações com a garantia do anonimato dos participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o endereço de e-mail das

pesquisadoras, podendo assim tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação

a qualquer momento. A sua indicação para participar desta pesquisa se deu em função

de ser docente da Unifesspa e trabalhar em turmas que possuem discentes com

deficiência.

Sua participação não é obrigatória, você poderá participar desta pesquisa

voluntariamente. Com vista a contribuir na verificação de indicadores de inclusão

referente a perspectivas no processo de acesso e permanência de alunos com

deficiência no ensino superior.

A pesquisa, além de ser para efeito de elaboração de um trabalho de conclusão

de curso, é parte integrante de um projeto submetido ao Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.

A pesquisadora se compromete em cumprir todos os procedimentos éticos em

sua produção científica zelando pela integridade e dignidade do participante.

Pesquisadora

Graduanda em Pedagogia

E-mail: katiane.silvadossant@unifesspa.edu.br

AUTORIZAÇÃO

Declaro que aceito a minha participação na pesquisa e também declaro estar ciente

de que esta participação é voluntária, podendo a qualquer momento haver minha

desistência se assim for o meu desejo. A pesquisadora participou que haverá sigilo

sobre minha identidade em toda e qualquer forma de publicação e apresentação dos

dados desta pesquisa. Esclareço que compreendi os objetivos, riscos e benefícios da

minha participação na pesquisa. Autorizo os registros previstos na pesquisa e

descritos no termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado pela

pesquisadora. A	pesquisadora	in formou	que a	coleta	de	dados	foi	autorizada	pela
Universidade e fa	culdade.								
	Assina	atura do d	ocente	particip	oant	e			

APÊNDICE C — Carta de solicitação de dados: Para o(a): responsável pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica

Prezado(a)

A estudante Katiane Silva dos Santos, portadora do CPF 007.474.542-56, graduanda do curso de Pedagogia da UNIFESSPA, está realizando a pesquisa intitulada: "A formação e atuação docente nos cursos de graduação da Unifesspa: análises sobre indicadores de inclusão educacional", cujo objetivo está em: analisar como a formação e atuação do docente possibilita o desenvolvimento de práticas inclusivas e quais indicadores de inclusão se apresenta na Perspectiva desses docentes para a participação e permanência dos estudantes com deficiência na UNIFESSPA, Serão participantes da pesquisa os docentes dos cursos de graduação que possuem estudantes com deficiência, ingressantes nesta universidade. A referida pesquisa está sob orientação da profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante.

Elaboramos esta carta, com o intuito de solicitar a gentileza de provimento de informações a respeito de dados mantidos em seus registros. A motivação de tal solicitação é a realização de uma pesquisa para efeito de elaboração de um trabalho de conclusão de curso, estudo esse o qual também é parte integrante de um projeto submetido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

Considerando o exposto, solicitamos gentilmente informações referente a: quantos alunos com deficiência estão em permanência ativos no histórico de número de matrículas, dados sobre os alunos com deficiência por curso, compreendendo quais os tipos de deficiências e quais cursos possuem a presença destes alunos, para busca de obter contato com os docentes sujeitos foco desta pesquisa.

Comunicamos que os dados e informações fornecidas como resposta a esta solicitação serão empregados para fins de seguimento nas etapas da referida pesquisa. Solicitamos que a resposta a esta consulta seja enviada até o dia 2 de dezembro de 2021 para o e-mail da graduanda (katiane.silvadossant@unifesspa.edu.br). Agradeço antecipadamente por seu apoio nesta pesquisa.

Katiane Silva dos Santos Graduanda em Pedagogia

 $\hbox{E-mail: katiane.silvadossant@unifesspa.edu.br}$

APÊNDICE D — Instrumento da pesquisa: questionário de perfil e atuação docente

Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas em educação inclusiva – Unifesspa

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante

Discente: Katiane Silva dos Santos

DADOS DO PERFIL

<u>Identificação</u>

Nome:	
Sexo:	
() Feminino () Masculino () Outro	
Idade:	
() de 30 a 35 anos () de 35 a 40 anos	
() de 40 a 45 anos () de 45 a 50 anos	
() mais de 51 anos	
Em qual curso de graduação você atua?	
Disciplinas que ministra:	
Tempo de magistério no Ensino Superior:	
() Até 5 anos () De 5 a 10 anos () De 10 a 15 anos	() De 15 a 20
anos () De 20 a 25 anos () Mais de 25 anos	
<u>Formação</u>	
Graduação:	
() licenciatura () bacharelado () licenciatura e bacharelado	
Nome do curso:	
Instituição onde obteve a formação:	
Ano em que concluiu:	
Pós-graduação - Lato Sensu – Especialização	

() sim () não
Nome do curso:
Instituição onde obteve a formação:
Ano em que concluiu:
Pós-graduação - Stricto Sensu – Mestrado
() sim () não
Nome do curso:
Instituição onde obteve a formação:
Ano em que concluiu:
Pós-graduação - Stricto Sensu – Doutorado
() sim () não
Nome do curso:
Instituição onde obteve a formação:
Ano em que concluiu:
Em sua formação inicial existiu alguma abordagem acerca do tema inclusão,
deficiência e/ou acessibilidade?
() Sim () Não
Qual(is)?
Na sua trajetória como docente, você já participou ou participa de algum curso,
formação, disciplina ou outro tipo de processo formativo a respeito da educação
especial, inclusão e/ou acessibilidade? Em caso positivo, poderia especificar
qual(is)?
() Sim () Não
Qual(is)?
Você já havia atuado com o público de discentes com deficiência, transtorno do
espectro autista e superdotação antes de ingressar na Unifesspa? Se sim, com
quais perfis de alunos?
() Sim () Não
Qual(is)?
Em seu tempo de atuação na UNIFESSPA como docente, você observa e/ou
identifica indicadores relacionados à acessibilidade pedagógica na universidade?

Em caso positivo poderia elencar quais? (Pode escolher mais de uma opção)

QUESTÕES SUBJETIVAS

- 1. Você tem conhecimento sobre a existência de políticas de ações afirmativas para o público de estudantes com deficiência na Unifesspa? Em caso positivo poderia descrever?
- Na sua primeira experiência em turmas com estudantes com deficiência na Unifesspa você foi informado com antecipação? Recebeu algum tipo de orientação? Se possível descreva.
- 3. A Unifesspa tem ofertado oportunidades de formação continuada na área de inclusão e acessibilidade que oriente sua prática pedagógica numa perspectiva inclusiva? Se positivo, poderia descrever quais?

- 4. Em caso de vivenciar espaços de formação na área de inclusão e acessibilidade promovidas no exercício da docência na Unifesspa, você acredita que esses processos têm impactado no desenvolvimento de sua prática pedagógica docente de modo a contribuir com a inclusão educacional dos(as) estudantes com deficiência?
- 5. Como você percebe a participação dos(as) estudantes com deficiência em suas disciplinas e nas atividades acadêmico-científicas da Unifesspa?
- 6. Você avalia que a Unifesspa apresenta serviços de apoio específicos aos discentes com deficiência que requerem condições de acessibilidade singulares para participar com aprendizagem de suas aulas com qualidade? Você poderia explicitar?
- 7. Na sua prática pedagógica são realizadas algum tipo de adequações de acessibilidade para discentes com deficiências sensoriais e/ou físicas nas aulas e atividades avaliativas? Em caso positivo poderia descrever de quais tipos?
- 8. Na Unifesspa há um setor específico de apoio especializado denominado Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA), você já estabeleceu contato e recebeu apoio/serviços de acessibilidade para subsidiar sua prática pedagógica de modo a incluir os(as) discentes com deficiência?
- 9. No planejamento e desenvolvimento das aulas você faz adequações nas estratégias didáticas e nas atividades que apresenta à turma que possui discente com deficiência?
- 10. Poderia descrever situações de ensino, envolvendo discentes com deficiência englobando tanto os desafios quanto práticas exitosas no processo?
- 11. No processo de avaliação de discente com deficiência você realiza algum tipo de adaptação/adequação? Em caso positivo poderia descrever quais?
- 12. Você conhece ou observou recursos e/ou tecnologias assistiva que auxilie no aprendizado dos(as) discentes com deficiência? Você sabe como são utilizados?

- 13. Há pessoas que trabalham durante as aulas para apoiar os(as) discentes com deficiência?
- 14. Na sua percepção, os recursos destinados a apoiar discentes com deficiência são adequados? Poderia justificar?
- 15. No que a Unifesspa poderia melhorar em termos de suas políticas internas de ações afirmativas e apoios especializados para subsidiar sua prática pedagógica na perspectiva inclusiva?
- 16. Na sua opinião, o que poderia contribuir para o seu desenvolvimento profissional referente ao trabalho com discentes com deficiência e suas demandas formativas quanto a temática da educação especial?

ANEXOS