



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

LUISA DE SOUZA LEÃO ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:  
CONCEPÇÕES DE DOCENTES FORMADORES**

São Carlos – SP

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

LUISA DE SOUZA LEÃO ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:  
CONCEPÇÕES DE DOCENTES FORMADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Orientação: Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

São Carlos – SP

2022

de Souza Leão Almeida, Luisa

Formação de professores e educação de pessoas com deficiência: concepções de docentes formadores / Luisa de Souza Leão Almeida -- 2022.  
126f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga  
Banca Examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda,  
Aline Beckmann de Castro Menezes  
Bibliografia

1. Formação inicial . 2. Inclusão escolar. 3. Educação especial. I. de Souza Leão Almeida, Luisa. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luisa de Souza Leão Almeida, realizada em 08/04/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Aline Beckmann de Castro Menezes (UFPA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## **Agradecimentos**

Agradeço à vida por me possibilitar chegar nesta etapa tão frutífera da minha caminhada. A vida aqui representa todas as condições materiais, sociais, espirituais, todo o suporte que sempre recebi de diversas fontes, minha base familiar, minhas próprias escolhas e sonhos.

Gostaria de agradecer a minha orientadora Profa. Dra. Carla Vilaronga, pela parceria incrível durante todas as etapas desse trabalho. Sou muito feliz por nosso encontro e pela relação cheia de afeto e confiança que construímos. Agradeço por tudo que aprendi e vivenciei ao seu lado, de forma leve e prazerosa.

Agradeço à Profa. Dra. Cristina Lacerda por ser fonte de grande inspiração nesse processo, provocando discussões potentes e instigantes, e pelas valiosas contribuições a esse trabalho.

À Profa. Dra. Aline Menezes, por toda nossa caminhada juntas, cheia de aprendizado e crescimento a cada etapa. Agradeço por fazer parte de mais esse momento tão especial, por sempre me incentivar a ir mais longe, por ser fonte de grande admiração e por todas as valiosas contribuições à minha trajetória.

Ao Prof. Dr. Leonardo Cabral, por todo acolhimento e companheirismo ao longo dos dois anos do Mestrado, pela alegria da convivência, pelas boas ideias e proatividade em colocá-las em prática e por toda a contribuição para o meu crescimento nesse processo.

À Profa. Dra. Lucélia Rabelo, pela gentileza com a qual aceitou compor minha banca e contribuir com o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todos os docentes do PPGEEES, que contribuíram para que essa jornada fosse rica de aprendizados e de bons momentos que deixam marcas muito especiais em minha vida.

À minha família que apoiou esse sonho, assim como todos os que já sonhei, que me deu suporte e me encheu de amor durante esses anos de saudade. Em especial, a meu pai Aluisio, minha mãe Martha, minhas irmãs Diana, Julia, Camila e Isadora, meu irmão Gabriel, minha sogra Maria, meus cunhados Moritz, Stefano e Paulo, minha cunhada Mayara, minhas sobrinhas Elis, Cecília, Maria Clara e Alice, e meu sobrinho Amadeo, minha gratidão e meu amor por vocês são gigantes como nossa família.

Ao meu amor, companheiro e marido Mai, por ser colo e suporte a cada dia, por ter paciência com minha falta de tempo e com meus dias difíceis, por me ajudar a ver soluções, por me incentivar e cuidar de mim a cada passo. Por viver comigo as aventuras, as mudanças, o amadurecimento, os desafios e por celebrar cada conquista ao meu lado.

Ao Jairo, amigo querido em nome de quem homenageio meu jardim de amigos, que divide comigo aventuras, desafios e alegrias do caminho. Agradeço por partilhar de um tempo repleto de encontros e cumplicidade, no qual compartilhamos angústias, dúvidas, conquistas, amigos, risadas e, certamente, muita comida. Obrigada por me inspirar a viver esse processo, pois sua presença sem dúvida deu um sentido muito especial a tudo isso.

À família SEJUD, amigos que desde 2016 apoiam meus projetos e me oferecem as condições para realizá-los. Que dividem comigo o cotidiano, os desafios e os aprendizados do trabalho. Vocês têm minha eterna gratidão.

Aos participantes dessa pesquisa, que generosamente contribuíram para sua realização e acreditaram no potencial desse trabalho em contribuir para a educação.

A todos que tornam possível a realização de pesquisas no Brasil.

A todos que trabalham para a construção de uma educação cada vez melhor para cada um.

A todos que lutam para eliminar barreiras e garantir direitos às pessoas com deficiência.

## Resumo

Almeida, Luisa de Souza Leão (202). *Formação de professores e educação de pessoas com deficiência: concepções de docentes formadores*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

A formação de recursos humanos, especialmente de professores, é considerada como um dos pilares para promoção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Contudo, estudos sugerem que a formação inicial em cursos de licenciatura não tem sido suficiente para que os professores se sintam preparados para trabalhar de modo a garantir o direito à educação para todos. Assim, faz-se necessário investigar a partir de quais concepções os docentes formadores dos licenciados têm conduzido suas práticas formativas. O presente estudo objetivou analisar as concepções de docentes de cursos de licenciatura sobre educação de pessoas com deficiência, bem como compreender suas concepções acerca da estruturação de disciplinas relativas a essa temática e sua relação com a formação dos futuros profissionais. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, conduzido na Universidade Federal do Pará, com a participação de sete docentes de cursos de licenciatura que ministram disciplinas relativas à educação de pessoas com deficiência. A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas: 1) análise documental, referente ao mapeamento de disciplinas relativas à educação de pessoas com deficiência ministradas licenciatura de cinco campi da universidade; 2) estudo de campo, que consistiu na condução de entrevistas semiestruturadas com docentes universitários. A análise dos dados teve como abordagem o Método de Interpretação de Sentidos, o qual contemplou três fases: compreensão, exploração e síntese interpretativa. Como resultados obteve-se cinco eixos temáticos. Eixo A, referente aos percursos formativos e de atuação dos docentes no campo da Educação Especial, indicou diferenças nas seguintes dimensões: a) formação acadêmica específica na área; b) fatores e motivações pessoais, profissionais ou institucionais. Eixo B referiu-se às concepções sobre currículo e didática para educação de pessoas com deficiência. Identificou-se que, dos 21 cursos de licenciatura analisados, 20 possuíam disciplina de Libras e sete possuíam disciplinas gerais da área da Educação Especial. Os docentes apontaram que tais disciplinas impactam a formação no sentido de sensibilizar futuros professores e de ofertar instrumentos iniciais para sua atuação. Eixo C versou sobre aspectos institucionais e de acessibilidade na universidade, indicando carência de recursos humanos na área. Os resultados mostraram a existência de outros espaços formativos, como pesquisa e extensão, especialmente na área de Libras. Eixos D referiu-se às concepções dos docentes sobre deficiência. Os resultados apontaram para a percepção de barreiras individuais e institucionais presentes em diversas relações com as pessoas com deficiência, bem como para a compreensão da necessidade de produzir mudanças atitudinais através das disciplinas. Concepções orgânica, social e metafísica perpassaram os discursos analisados. Eixo E permitiu a compreensão de concepções sobre educação de pessoas com deficiência. Os resultados apontaram para dimensões como afeto e empatia no tocante a esse processo, bem como para a importância dos aspectos legais diante das resistências percebidas. O Atendimento Educacional Especializado apareceu como principal modelo para educação de pessoas com deficiência. O diálogo com os docentes formadores se mostrou potente no sentido de elucidar concepções e discursos sobre pessoas com deficiência, que circulam em diversos espaços sociais e impactam nos processos formativos.

Palavras-chave: Concepção; Formação inicial; Inclusão escolar; Educação Especial.

## Abstract

The development of human resources, specifically the training of secondary teachers, is considered one of the pillars of the inclusive education of disabled students. However, it has been suggested that the undergraduate training received by teachers has not been enough for them to co-create an equity environment for all students. Given this scenario, it is necessary to investigate from what conceptions instructors who train secondary teachers have conducted their training practices. Thus, this study aimed to analyze post-secondary instructors who teach courses on the theme of education of disabled people. Also, we wanted to understand their conceptions about the structuring of disciplines related to this theme and its relationship with the training of future professionals. The research was characterized as a case study conducted at the Universidade Federal do Pará, with the participation of seven instructors from undergraduate courses who teach subjects related to the education of disabled people. Data collection was carried out in two stages: 1) document analysis, referring to the mapping of subjects related to the education of disabled people taught in undergraduate courses on five university campuses; 2) field study, which consisted of conducting semi-structured interviews with university professors. Data analysis was based on the Method of Interpretation of Meanings, which includes three phases: understanding, exploration and interpretative synthesis. The results gave rise to five thematic axes. Axis A, referring to teachers' training and performance paths in the field of Special Education, indicated differences in the following dimensions: a) specific academic training in the area; b) personal, professional or institutional factors and motivations. Axis B, referred to concepts about curriculum and didactics for the education of disabled people. It was identified that, of the 21 undergraduate courses analyzed, 20 had a Libras subject and seven had general subjects in the area of Special Education. Still, in regards to this axis, teachers pointed out that such subjects impact training by sensitizing future teachers and offering initial instruments for their performance. Axis C dealt with institutional aspects and accessibility at the university, indicating a lack of human resources. Axis C results showed the existence of additional training spaces beyond regular training, such as research and extension, especially in Libras. Axis D referred to teachers' conceptions of disability. The results pointed to the perception of individual and institutional barriers present in different relationships with disabled people and the understanding of the need to produce attitudinal changes across disciplines. The organic, social and metaphysical concepts permeated the analyzed discourses. Axis E allowed the knowledge of conceptions about education for disabled people. The results pointed to dimensions such as affection and empathy regarding this process and the importance of legal aspects in the face of perceived resistance. The Specialized Educational Service appeared as the primary reference model for the education of disabled people. The dialogue with the training teachers proved to be decisive in elucidating conceptions and discourses about disabled people, who circulate in different social spaces and impact the training processes.

Keywords: Conception; Initial Training; School Inclusion; Special Education  
Inclusive Education

## Sumário

Apresentação.....	8
Introdução.....	10
Capítulo 1: Formação de Professores em Relação à Educação de Pessoas com Deficiência.....	14
Aspectos Normativos e Diretrizes sobre a Formação de Professores.....	14
Currículo das Licenciaturas em Relação à Educação de Pessoas com Deficiência: pesquisas no contexto brasileiro.....	20
A Disciplina de Libras nos Currículos das Licenciaturas.....	26
Capítulo 2: Concepções Presentes na Formação e na Atuação de Professores.....	32
Concepções de Deficiência .....	32
Concepções sobre Educação de Pessoas com Deficiência.....	35
Concepções de Docentes sobre sua Formação e Atuação em Relação à Educação de Pessoas com Deficiência.....	39
Capítulo 3: Percurso metodológico.....	46
Local da Pesquisa.....	46
Descrição dos Participantes.....	51
Procedimento de Coleta de Dados.....	54
Procedimento de Tratamento e Análise dos Dados.....	56
Capítulo 4: Concepções sobre Formação de Professores em Relação à Educação de Pessoas com Deficiência.....	60
Eixo A: Formação e Atuação dos Docentes Formadores.....	61
Eixo B: Concepções sobre Currículo e Didática para a Educação de Pessoas com Deficiência.....	66
Eixo C: Aspectos Institucionais e Acessibilidade na Universidade.....	79
Capítulo 5: Concepções dos Docentes sobre Educação de Pessoas com Deficiência.....	91
Eixo D: Concepções sobre Deficiência.....	91
Eixo E: Concepções sobre Educação de Pessoas com Deficiência.....	98
Considerações Finais.....	108
Referências .....	112
Apêndice I.....	120
Apêndice II .....	123
Apêndice III.....	125
Apêndice IV.....	126

## **Apresentação**

Nas próximas linhas pretendo contar um pouco da minha trajetória e das inquietações que me conduziram ao desenvolvimento deste trabalho.

Cursei Bacharelado e Licenciatura em História, percebendo, desde essa época, que eram muito restritas as discussões acerca da educação de pessoas com deficiência. Busquei contribuir para a ampliação dessa discussão em alguns espaços, como disciplinas e eventos acadêmicos. Contudo, nesse momento minha intervenção era principalmente como pessoa com deficiência visual, que apesar do lugar de fala, ainda tinha pouca proximidade com estudos da área.

Em seguida, cursei graduação em Psicologia, período no qual circulei em muitos espaços e projetos que tinham interseção com a temática da inclusão, seja na pesquisa ou na extensão. Definir o tema da deficiência como objeto do meu trabalho de conclusão de curso foi algo surpreendente tanto para mim, quanto para a minha orientadora. Acredito que essa surpresa se deu, em primeiro lugar, porque eu me interessava e me envolvia com outras temáticas como a psicologia clínica, na qual venho atuando até os dias de hoje.

Contudo, o principal fator que me fez hesitar em escolher essa temática foi o sentimento de que era socialmente esperado que eu estudasse e atuasse com a temática de pessoas com deficiência. Era como se essa fosse a única possibilidade, o único caminho possível para uma pessoa com deficiência, e eu não queria supostamente confirmar essa hipótese. Assim, foi um processo importante reconhecer que esse não era o único caminho, mas era um que verdadeiramente me instigava e para o qual eu talvez tivesse boas contribuições a dar.

Assim, com muito gosto, pesquisei as barreiras atitudinais à inclusão de pessoas com deficiência. Tais barreiras foram inúmeras vezes por mim vivenciadas nos mais diversos contextos, bem como observadas no campo pessoal e profissional. Desse modo, a discussão sobre as barreiras atitudinais que obstaculizam a participação de pessoas com deficiência me acompanhou em diversas atuações.

É muito comum que me convidem para falar a diferentes públicos, desde alunos da Educação Básica, profissionais, pessoas com deficiência etc. Geralmente esse convite vem acompanhado de algumas barreiras, como o pedido para contar a minha suposta história de superação da deficiência. Aprendi a recusar alguns convites muito inapropriados, mas em outros aprendi a fazer o que chamo de cavalo de Troia, ou seja, aceito o chamado, mas levo um conteúdo diferente do solicitado.

Com essa atuação, a qual tem se tornado, felizmente, cada vez mais de uma perspectiva profissional, fui observando dois elementos: de um lado, o quanto algumas concepções e

preconceitos estão arraigados socialmente; e, de outro, o potencial de trabalhar com a construção de novas concepções em diversos espaços sociais.

Assim, a pergunta que eu trouxe comigo para o mestrado foi “como a sociedade está se preparando para atuar em relação às pessoas com deficiência e minimizar as barreiras existentes?”. Diante disso, me propus a estudar a formação de profissionais em relação à temática, elemento que considero de fundamental importância para a garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Portanto, sabendo que as mudanças são sutis e, muitas vezes, precisam de tempo, convivência e familiaridade, escolhi a formação de pessoas, em especial professores, como meu tema de pesquisa, além de minha atuação profissional e meu ativismo enquanto pessoa com deficiência. E penso que pode haver muita potência onde esses três pontos de minha vida se encontram.

## Introdução

As pessoas com deficiência<sup>1</sup> têm sido alvo de diferentes olhares e perspectivas ao longo da história, os quais não se organizam de maneira linear no tempo ou no espaço, mas se inter-relacionam, influenciando diretamente as formas como estes indivíduos se inserem e atuam na sociedade. Analisar as concepções construídas acerca de um fenômeno é fundamental para compreender as ações delas decorrentes. Assim, traçar as concepções sobre deficiência presentes em uma determinada sociedade pode facilitar o entendimento das ações em relação a esses indivíduos, possibilitando transformações nesse sentido (Leite, Oliveira & Cardoso, 2019).

Amorim, Medeiros Neta e Guimarães (2016) apontaram alguns paradigmas que baseiam o posicionamento da sociedade em relação à pessoa com deficiência ao longo do tempo, como a segregação, a integração e a inclusão. Nesse sentido, a segregação pode ser considerada como o paradigma predominante durante um longo período histórico, até a segunda metade do século XX, caracterizado em grande medida pela institucionalização dessas pessoas (Mendes, 2006).

Por sua vez, a integração social baseia-se em um modelo médico ou orgânico da deficiência, focado na reabilitação ou tratamento do indivíduo, para que esse possa se adaptar à sociedade. A deficiência, nessa perspectiva, é tida como algo inerente ao indivíduo, que representa um desvio da norma ou uma disfunção, cuja responsabilidade é atribuída à própria pessoa (Leite, Oliveira & Cardoso, 2019).

Em contraposição ao modelo médico apresentado, apresenta-se o modelo social da deficiência, que deixa de abordá-la em uma perspectiva individual. Busca-se na sociologia uma explicação para o fenômeno da deficiência, o qual se distingue da lesão do indivíduo, e abrange uma dimensão social. A deficiência existe, então, em um dado contexto sociocultural, e resulta da incapacidade da sociedade em prover condições para o desenvolvimento pleno de todos, por não levar em consideração as diferenças individuais (Picollo & Mendes, 2013). Assim, o

---

<sup>1</sup> Início da nota. Neste trabalho optou-se pelo uso do termo “pessoa com deficiência”, tendo como base o conceito constante da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Além disso, considera-se a deficiência como um marcador social ao qual é necessário conferir visibilidade. Aponta-se que a Política Educacional brasileira utiliza o termo “público-alvo da Educação Especial”, o qual é definido como pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Contudo, entende-se que a deficiência não é definida apenas por uma característica individual, mas na relação com as barreiras encontradas na sociedade para a participação e desenvolvimento do indivíduo. Assim, para os objetivos desse trabalho, os demais grupos abarcados na política tendem a enfrentar contextos semelhantes aos das pessoas com deficiência. Fim da nota.

paradigma da inclusão, difundido a partir da década de 1990, vai ao encontro do modelo social, defendendo que as transformações devem acontecer no sentido de eliminar as barreiras existentes na sociedade para a efetiva participação da pessoa com deficiência (Mendes, 2006).

Considerando a influência de múltiplos fatores políticos, econômicos, bem como de pressões internacionais, tais ideias ocupam espaços normativos e de elaboração de políticas públicas no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000 (Mendes, 2006). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015) trouxe em seu texto a definição de deficiência baseada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006), entendendo-a para além dos impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual ou mental do indivíduo, mas abrangendo as barreiras de caráter arquitetônico, comunicacional, informacional, urbanístico e atitudinal que limitam ou impedem o desenvolvimento da pessoa e sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Tal pressuposto tem especial relevância, na medida em que retira da pessoa com deficiência a exclusiva responsabilidade por sua inclusão e convoca os mais diversos setores sociais à tarefa de transformar a sociedade em um espaço acessível a todos (Mesquita & Baptista, 2019). Entende-se, pois, que ambientes públicos e de uso coletivo, transportes, mobiliário urbano, serviços (saúde, lazer, educação, justiça etc.), condições de trabalho, entre outros, devem ser acessíveis e adaptados para atender às necessidades das pessoas com deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2015). Questiona-se, contudo, de que forma a sociedade vem se preparando para promover o atendimento às referidas necessidades, seja por meio de políticas públicas, da produção de tecnologias, da construção do conhecimento ou da formação de recursos humanos (Girardi, Rechia & Tschoke, 2019; Carvalho-Freitas, 2007; Cunha & Pinto, 2017; Neves-Silva, Prais & Silveira, 2015; Sasaki, 2009; Aydos, 2021).

Dentre as diversas áreas citadas, a educação tem se construído historicamente como um direito fundamental do ser humano e, portanto, em âmbito internacional tem sido foco de convenções e acordos que favoreçam a sua efetivação para todos. A “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, documento assinado em 2015 pelos países membros da ONU, tem como um dos objetivos para o desenvolvimento sustentável, a educação de qualidade, que implica em “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

Entendido ainda como meta a ser alcançada, destaca-se que o acesso à educação de qualidade não é realidade em muitos países, no cenário internacional, tampouco no contexto brasileiro, principalmente considerando-se as populações mais vulneráveis por questões

econômicas, de gênero, étnicas, de deficiência etc. (Lacerda & Kassar, 2018; Mendes, 2006; Ribeiro & Silva, 2019; Rebelo & Kassar, 2018). A partir da análise da legislação brasileira, constituída nas últimas quatro décadas, aponta-se que os direitos das pessoas com deficiência têm sido objeto desta normatização, sendo inegáveis os avanços nas previsões legais acerca dos referidos direitos. Contudo, ao pensar a efetivação desses direitos nos diversos setores da sociedade, através de políticas públicas, de ações institucionais e individuais, evidencia-se um grande descompasso em relação à legislação.

Como apontaram Cabral e Melo (2017), ainda faltam largos passos para a legitimação dos direitos conquistados no plano normativo relativos à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, destaca-se que as iniciativas já existentes concernentes à inclusão desses indivíduos, muitas vezes, se restringem a uma abordagem assistencialista ou ainda à prestação de serviços, o que não contribui para efetivação de uma formação com qualidade, que envolva participação social e autonomia.

Para a construção de uma educação que garanta acesso, permanência, participação e aprendizagem (Lei Nº 13.146, 2015) aos estudantes com deficiência, ao longo de todo o processo, a literatura aponta diversos aspectos que perpassam: a construção de prédios acessíveis (com rampas, elevadores, sinalização adequada etc.); a utilização de metodologias de ensino adequadas que levem em consideração as características específicas dos estudantes; a produção de materiais didáticos acessíveis em tempo razoável; a presença de intérpretes de Libras; a formação dos profissionais (docentes, técnicos etc.) para atuação junto aos estudantes, entre outros (Mesquita & Baptista, 2019).

Dentre os aspectos apresentados, destaca-se, para os objetivos deste estudo, a formação de profissionais para atuar junto a pessoas com deficiência, com enfoque para a formação dos professores para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino<sup>2</sup>. A literatura tem indicado a relevância da formação de professores para a efetivação do direito à educação para todos e, ao mesmo tempo, tem apontado para a insuficiência desta formação até a atualidade (Agapito & Ribeiro, 2015; Simões, 2016; Ranzan, 2018). Não se trata de responsabilizar unicamente os professores pelo sucesso ou fracasso da educação, mas de considerar a relevância de sua atuação, que deve estar muito bem articulada aos demais fatores presentes no contexto educacional.

---

<sup>2</sup> Início da Nota. A Educação Básica e a Educação Superior são perpassadas pelas modalidades da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional (Nível Básico, Nível Técnico e Nível Tecnológico), da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, da Educação Escolar Quilombola, da Educação a Distância, bem como suas interfaces. Fim da Nota.

Com isso, destaca-se a necessidade de empreender estudos acerca do processo formativo de professores para atuar na escolarização de estudantes com deficiência. Alguns estudos vêm investigando a (não) inserção de componentes curriculares nos cursos de licenciatura acerca da inclusão escolar, indicando a importância de compreender quais os conteúdos e discussões necessárias a tal formação (Nozi & Vitaliano, 2013; Mendes, 2018; Borges, Santos & Costa, 2019). Aponta-se, ainda, a relevância de se compreender o papel dos docentes formadores de professores nesse cenário, investigando sua própria formação em relação ao tema, assim como suas concepções acerca do processo formativo e da futura atuação dos licenciados (Leite, 2016; Bazon et al., 2018; Vieira & Omote, 2021).

Assim, esse estudo teve como objetivo analisar as concepções de docentes de cursos de licenciatura sobre educação de pessoas com deficiência, bem como compreender suas concepções acerca da estruturação de disciplinas relativas a essa temática e sua relação com a formação dos futuros profissionais.

O estudo apresenta como objetivos específicos: a) compreender, junto aos docentes formadores, suas trajetórias formativas e de atuação profissional; b) identificar de que modo se estrutura o currículo e as disciplinas relativas à educação de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura pesquisados; c) analisar o contexto institucional da universidade pesquisada e seu impacto formativo, a partir da perspectiva dos docentes; d) compreender as concepções dos docentes acerca de pessoas com deficiência e seu processo educativo.

Com vistas a contemplar os objetivos traçados, esse estudo foi organizado em cinco capítulos. O capítulo 1 dedica-se a traçar os aspectos normativos concernentes à formação de professores em relação à educação de pessoas com deficiência. Além disso, propõe-se uma discussão com base na literatura, a partir de estudos que mapearam componentes curriculares relativos à temática nos cursos de licenciatura.

No capítulo 2, buscou-se descrever uma série de concepções as quais podem pautar a formação e a atuação de professores em relação a pessoas com deficiência. São discutidas diferentes concepções sobre deficiência, sobre a educação de pessoas com deficiência e sobre o processo de formação de professores.

O capítulo 3 é dedicado à apresentação do percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa. Os capítulos 4 e 5 destinam-se à apresentação dos resultados, análises e discussões, contemplando a formulação de cinco eixos temáticos a partir dos dados da pesquisa. Em seguida são apresentadas considerações finais, visando refletir sobre os resultados alcançados e propor novos caminhos para pesquisas futuras, a partir dos limites e desafios desse trabalho.

## **Capítulo 1: Formação de Professores em Relação à Educação de Pessoas com Deficiência**

Ao longo das últimas décadas é crescente a garantia de acesso à educação a uma parcela cada vez maior da população, incluindo os estudantes com deficiência. Contudo, quando se trata de inclusão escolar, o acesso não é suficiente para considerar a garantia deste direito. Alguns pilares tidos como fundamentais para a inclusão, além do acesso, são permanência, participação e aprendizagem (Lei nº 13.146, 2015).

Assim, considerando todas essas dimensões, é evidente que o professor desempenha um papel primordial ao trabalhar para a efetivação da participação e do aprendizado de todos os alunos (Vitaliano & Acqua, 2012; Poker & Milanez, 2015). É certo, além disso, que tal atuação não pode se dar de modo isolado, sendo fundamental a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar: gestão, professores da Educação Especial, profissionais de apoio escolar, tradutores-intérpretes de Libras, equipe multiprofissional, familiares, discentes, entre outros. Agapito e Ribeiro (2015) chamam a atenção, ainda, para a multiplicidade de fatores que precisam ser considerados, além da formação docente, para a melhoria do sistema educacional, tais quais: políticas educacionais, atuação dos gestores, condições de trabalho docente, clima institucional, recursos físicos, materiais e humanos disponíveis etc.

Faz-se mister aprofundar de que modo vem sendo pensada a formação de recursos humanos para atuar com esse público, com ênfase na formação de professores. Propõe-se, então, traçar de que modo os instrumentos normativos têm regulamentado a formação de professores no tocante à educação de pessoas com deficiência. Em seguida, discute-se, a partir da literatura, como as universidades vêm se organizando para atender a essa demanda formativa.

### **Aspectos Normativos e Diretrizes sobre a Formação de Professores**

Com a análise normativa, pretendeu-se identificar a existência de regulamentação em diferentes documentos legais quanto à formação de professores para a educação de estudantes com deficiência. Entende-se, contudo, que a esfera normativa constitui apenas um dos campos em que se concretizam as políticas educacionais. Assim, as normatizações legais buscam, em certa medida, responder a demandas presentes na sociedade, mas o fazem a partir de uma série de disputas, bem como de múltiplos interesses.

Com isso, intenciona-se destacar que o exame dos instrumentos normativos que regulamentam a formação de professores em relação à educação de estudantes com deficiência visa a elucidação das concepções presentes em tais documentos, sem perder de vista os estudos

que buscam compreender a (não) materialização dessas concepções nos diversos campos de atuação. Esta seção destina-se a elucidar os aspectos encontrados nos instrumentos normativos que fazem referência à formação de profissionais para atuarem em relação a estudantes com deficiência, proporcionando um espaço para a discussão das diretrizes encontradas<sup>3</sup>.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu art. 208, estabeleceu que é dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>4</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino. Aponta-se que a priorização da rede regular de ensino configurou-se como uma novidade no cenário nacional, tendo em vista que esses estudantes, quando escolarizados, frequentavam principalmente instituições especializadas. Portanto, a eleição da rede regular de ensino como espaço preferencial para a escolarização desse público, dispositivo que vem sendo reiterado por outros normativos, contribuiu para o progressivo aumento do número de matrículas dessa população na rede regular. O aumento no número de matrículas influencia, conseqüentemente, na ampliação da discussão acerca da formação docente para atuar com esses estudantes.

Já a Lei nº 9.394 (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabeleceu:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).<sup>5</sup>

Ainda segundo a LDBEN, os sistemas de ensino devem assegurar aos referidos educandos, professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular devidamente capacitados para a sua integração. Nota-se, assim, que a referida lei reconhece a necessidade de ter professores formados para atuar com tais estudantes, tanto os professores especializados, quanto os professores da classe regular.

---

<sup>3</sup> Início da nota. Adotou-se a ordem cronológica para a apresentação dos documentos normativos. Fim da nota.

<sup>4</sup> Início da nota. Destaca-se que há uma multiplicidade de termos utilizados para fazer referência às pessoas que, nesse trabalho denominamos como pessoas com deficiência. As variações ocorrem de acordo com o tempo e contexto histórico, com o recorte populacional (podendo englobar outros grupos), com as bases teóricas e concepções. Alguns termos utilizados são: portadores de deficiência, pessoas com necessidades (educacionais) especiais, estudantes público-alvo da Educação Especial, pessoas com deficiência. Optou-se por utilizar a nomenclatura empregada por cada documento normativo ou autor citados ao longo desse trabalho, de modo a conferir fidedignidade ao momento histórico e às escolhas feitas em cada texto. Fim da nota.

<sup>5</sup> Início da nota. Artigo alterado pela Lei. nº 12.796/2013 no tocante à nomenclatura. Na redação original utilizou-se o termo “portadores de deficiência”. Fim da nota.

Uma das primeiras ações específicas do Estado brasileiro, através do Ministério da Educação, no sentido de regulamentar a formação de recursos humanos para atuação em relação a esses estudantes, foi a Portaria Ministerial nº 1.793 (1994). No documento foi recomendada a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas. Contudo, conforme discutido por Chacon (2004) e por Vitaliano e Acqua (2012), por se tratar de uma recomendação e não de uma obrigação, esse dispositivo não resultou em grandes transformações nos cursos contemplados, os quais, por vezes, continuaram a não incluir tais conteúdos em seus currículos.

O Decreto nº 3.298 (1999) versou sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Foram definidos como objetivos e instrumentos para efetivação da referida política, o fomento à formação de recursos humanos para adequado e eficiente atendimento da pessoa portadora de deficiência. Ademais, no Art. 49, definiu-se que os órgãos responsáveis pela formação de recursos humanos deveriam priorizar a formação e qualificação de professores para a Educação Especial.

O Parecer nº 9 de 2001 do Conselho Nacional de Educação (2001), que versou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica<sup>6</sup>, destacou no cenário da educação brasileira o esforço da sociedade no sentido de promover a melhoria da educação básica, apontando a formação de professores como uma das medidas necessárias e, ao mesmo tempo, desafiadoras para esse intento. Nesse sentido, o documento traçou um panorama da formação de professores, destacando diversos desafios tais como: a relação entre teoria e prática; a apropriação por parte dos futuros professores dos documentos normativos que regulamentam a educação; o distanciamento entre os cursos de formação e a realidade das escolas; a necessidade de se formar professores para atuarem com a diversidade do público existente, como a educação de jovens e adultos e a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

O referido Parecer dedicou-se, ainda, a elencar elementos que deveriam ser objeto do processo formativo dos professores. Contudo, apesar de apontar questões como a diversidade dos alunos e a necessidade de contemplar aspectos políticos, culturais e sociais durante a

---

<sup>6</sup> Início da nota. Entre os anos de 2001 e 2019 foram editados diversos documentos referentes a Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, conforme consta em [http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%AC%20de%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%AC%20de%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o).). Fim da nota.

formação, o documento não fez referência explícita a competências ou conteúdos relativos à educação de estudantes com deficiência. Aponta-se, portanto, que as temáticas relativas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e à Educação Indígena são raramente tratadas nos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 2 (2001) como um documento central, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa Resolução definiu critérios de formação e de competências necessárias para professores atuarem em classes comuns com estudantes com necessidades educacionais especiais. Delimitou, ainda, critérios de formação para professores especializados em Educação Especial.

Com relação aos professores que atuariam em classes comuns, aponta-se que esses deveriam comprovar que em sua formação houve componentes curriculares relativos à Educação Especial, os quais possibilitassem o desenvolvimento das seguintes competências:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Resolução nº2, 2001).

Assim, nota-se que a resolução destacou a relevância de competências relativas ao conhecimento das necessidades educacionais especiais, ou seja, conhecimento das deficiências, formas de aprendizagens e especificidades desse público. Enfatizou, ainda, competências didáticas e metodológicas em relação à adaptação de métodos e formas de condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Apontou, por fim, a relevância da atuação em conjunto com outros profissionais, inclusive os professores especializados.

Segundo Vitaliano e Acqua (2012) essa resolução avança no sentido de definir objetivos para essa formação, mas ainda não se faz suficiente por não contemplar orientações mais claras de como deve ser tal processo formativo. Além disso, por se restringir a fornecer recomendações, nota-se que, muitas vezes, não se converte em ações efetivas para a formação de professores. Entende-se a necessidade de respeitar a autonomia das universidades no sentido de definir o percurso formativo, contudo tal autonomia não deveria refletir na inexistência de espaços formativos em relação à educação de pessoas com deficiência.

A seu turno, o Decreto nº 5.626 (2005), que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O Capítulo II do Decreto determina a inclusão da

Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia. Nesse sentido, estabeleceu-se o prazo de três a dez anos para que, progressivamente, as instituições de ensino cumprissem a referida obrigação. Ademais, deveriam incluir como disciplina curricular, nos cursos de Pedagogia e de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

A inserção da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores caracteriza-se como a única obrigação legal relativa à educação de pessoas com deficiência nos referidos cursos de formação inicial. Mesmo sendo considerada como um avanço, em especial no tocante ao ensino de pessoas surdas, não existem diretrizes que orientem acerca de objetivos e conteúdos que a disciplina pode contemplar a fim de garantir uma formação adequada dos professores (Giroto, Martins & Lima, 2015).

A Lei nº 13.146 (2015) que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, constitui um documento normativo central para regulamentar diversos temas relativos às pessoas com deficiência e à garantia de direitos para esses indivíduos. Nesse sentido, em seu Título II “Dos Direitos Fundamentais”, dedicou um capítulo ao “Direito à Educação”. Em seu art. 28 dispõe que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” uma série de questões concernentes à educação de pessoas com deficiência. Dentre tais questões, destacam-se como relevantes para pensar a formação de professores:

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Lei nº 13.146, 2015).

Assim, o disposto na Lei Brasileira de Inclusão aponta claramente para o dever das Instituições de Ensino Superior em promover atividades de pesquisa e ensino no sentido de contribuir para as práticas de inclusão escolar. Apesar de o inciso XIV versar sobre a formação de recursos humanos em uma perspectiva mais ampla – denotando a importância de formação

para as mais diversas áreas do conhecimento –, o inciso XI trata claramente da necessidade de formação de profissionais da área da educação, como professores especializados, intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cuja versão mais recente foi publicada através da Resolução CNE/CP nº 2 (2019), vem orientando a constituição dos cursos de formação dos professores. No referido documento, são especificadas competências que devem perpassar a formação inicial dos professores. Além disso, define-se a organização curricular dos referidos cursos, especificando a carga horária mínima que deve contemplar aspectos teóricos e práticos da formação, referentes aos saberes pedagógicos e aos conteúdos específicos de cada curso.

No tocante à formação dos professores para atuar com os estudantes com deficiência, em uma perspectiva inclusiva, o documento normativo faz referência a este tema em duas seções. Quando elenca as competências gerais que devem compor a formação dos professores, refere-se a valores e atitudes que devem perpassar a atuação do professor, como respeito, empatia, colaboração, ética, valorização da diferença, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Na seção relativa às Competências Específicas há dois itens que destacam o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que promovam o aprendizado de estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas.

Analisando esse documento, aponta-se que há referências muito restritas à atuação profissional em relação à inclusão escolar. Nota-se, ainda, que não há menção explícita à necessidade de o currículo contemplar componentes ou disciplinas específicas relativas ao ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, a partir da observação dos documentos normativos que regulamentam a educação e a formação de professores no Brasil, nota-se que não são estabelecidas diretrizes claras e específicas a fim de orientar a formação para a educação dos estudantes com deficiência. Conforme apresentado, desde 2001 há uma orientação de que os professores devem comprovar capacitação, demonstrando que em sua formação houve componentes curriculares que os habilitem a atuar com esse público. Essa recomendação é reiterada em outros instrumentos normativos como na Lei Brasileira de Inclusão. Contudo, além do Decreto nº 5.626/2005, que obriga a inserção da disciplina de Libras, não há legislação que obrigue os cursos de formação de professores a incluírem outros componentes relativos a educação desses estudantes em seus currículos. Como será discutido a seguir, essa se torna uma fragilidade na

formação dos professores, na medida em que a obrigatoriedade legal tem sido um dos poucos caminhos efetivos para esse fim.

### **Currículos das Licenciaturas em Relação à Educação de Pessoas com Deficiência: pesquisas no contexto brasileiro**

Ao analisar a literatura sobre formação de professores, destaca-se que os cursos de graduação tradicionalmente privilegiaram os componentes disciplinares em detrimento dos pedagógicos (Saviani, 2009). Para esse autor, tal prática remonta ao século XIX, com o surgimento das Escolas Normais, tendo em vista que os cursos se restringiam ao ensino do currículo que deveria ser transmitido aos alunos das escolas de primeiras letras, deixando de fora a formação pedagógica. No entanto, desde o final do século XIX, já havia propostas e movimentos que visavam enfatizar os aspectos didáticos e pedagógicos, entendendo-os como fundamentais para a formação de professores. Compreende-se, assim, que ao longo do tempo o campo de formação de professores constitui-se como espaço de disputas entre os referidos saberes.

Historicamente as licenciaturas se constituíram nos cursos de graduação como apêndices à formação do bacharel. Por muito tempo, os graduandos cursavam bacharelados e, ao final, cursavam uma habilitação para se tornarem licenciados. No campo da universidade, o saber relativo ao magistério era considerado de menor valor, mais relacionado à vocação (Parecer nº 9, 2001).

Para Saviani (2009) havia no contexto das universidades a disputa entre dois modelos de formação de professores, sendo o primeiro aquele que considera o aprofundamento nos conteúdos culturais-cognitivos como suficiente para a formação de professores, entendendo que os aspectos pedagógico-didáticos seriam adquiridos durante a prática docente. O outro modelo proposto refere-se a uma percepção de que a formação do professor só é completa e efetiva na medida em que lhe são apresentados, de maneira organizada e sistemática, os aspectos pedagógico-didáticos.

Com relação aos desafios para a formação de professores, Nóvoa (2019) destaca três questões relevantes:

a primeira é a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares (Matemática, História, etc.) e as faculdades de educação, com a ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores; a segunda é o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores

universitários e de professores da educação básica nos programas de formação docente; a terceira é a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo acadêmico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores (p. 203).

Considerando os desafios mencionados no tocante à condução da formação de professores e a complexidade das realidades das universidades, torna-se importante pensar acerca dos reflexos para a formação específica em relação aos estudantes com deficiência. Isso porque a formação sobre as questões concernentes à sua escolarização, às metodologias de ensino e aspectos didáticos podem ser deixada em segundo plano, a partir da ideia de que tais competências devem ser adquiridas unicamente ao longo da prática profissional docente e não competem à formação inicial (Agapito & Ribeiro, 2015; Leitão & Faria, 2020).

Nota-se, contudo, a existência de propostas de reformulação dos currículos das licenciaturas, de modo a estabelecer um equilíbrio mais adequado entre questões disciplinares e aspectos pedagógicos, por vezes trilhando caminhos de articulação entre eles (Resolução CNE/CP nº 2, 2019). Assim, em muitos cursos são implementadas disciplinas específicas acerca dos aspectos pedagógico-didáticos, além de ampliar a carga horária para a prática nos estágios. Contudo, a existência desses espaços formativos ainda não tem garantido a presença de componentes que versem especificamente sobre a educação de estudantes com deficiência, apontando para a necessidade de outras reformulações nos currículos das licenciaturas (Mendes, 2018).

É possível encontrar na literatura esforços em compreender como os cursos de licenciatura têm buscado se organizar para atender à crescente demanda por formação para atuar na educação de estudantes com deficiência. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos, os Planos de Ensino oficiais, constantes nos documentos institucionais têm sido objeto de estudo, bem como a percepção de graduandos e egressos acerca de sua formação (Macedo, 2010; Torres, 2018; Borges, Santos & Costa, 2019; Marques & Mendes, 2020).

Nesse sentido, o estudo realizado por Monico, Morgado e Orlando (2018) buscou mapear teses e dissertações produzidas entre os anos de 2008 e 2015 acerca da formação de professores em uma perspectiva inclusiva. Assim, pretendeu-se identificar o que apontam as produções acadêmicas sobre a temática, bem como, que ações estão sendo implementadas para efetivar essa formação. Os resultados demonstraram uma pequena produção acadêmica acerca da formação inicial de professores na perspectiva inclusiva, elencando como principais temas pesquisados a análise dos currículos de cursos de formação inicial e o conhecimento dos graduandos em Língua Brasileira de Sinais.

Por sua vez, o estudo realizado por Amorim, Medeiros Neta e Guimarães (2016) mapeou a existência, ao longo do tempo, de componentes curriculares que versam sobre a deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os resultados apontaram para um crescimento de 7 componentes relativos à temática na década de 1960 para 90 componentes no ano de 2015, abrangendo as áreas de concentração de Educação, Libras, Saúde, Tecnologias e Música. As áreas de Educação e Libras corresponderam a 44% e 38%, respectivamente, do total de componentes curriculares mapeados sobre a temática da deficiência.

A partir do referido estudo, notou-se um crescimento mais expressivo na oferta de tais componentes já no século XXI, com ênfase nos anos de 2008 a 2013. A perspectiva histórica do surgimento desses componentes curriculares permite analisar as concepções construídas acerca da temática, bem como seus reflexos nas relações sociais e na construção do conhecimento dentro e fora das universidades. Os resultados obtidos apontaram para tentativas da universidade em se adequar às demandas sociais, especialmente àquelas normativas que tratam da obrigatoriedade do oferecimento de determinadas disciplinas nos cursos de graduação. Apesar do crescimento verificado na oferta de disciplinas, e considerando a maior concentração nas áreas de Educação e Libras, questiona-se o quanto essa oferta dá conta de uma formação profissional adequada para atuar com tal público.

Ainda buscando uma compreensão histórica das transformações ocorridas no âmbito das universidades, Chacon (2004) realizou um estudo que buscou verificar se os cursos de pedagogia de diversas universidades brasileiras promoveram mudanças em suas propostas curriculares no sentido de atender à recomendação constante na Portaria nº 1793 de 1994, a qual postulava que tais cursos deveriam ofertar disciplinas e conteúdos acerca da Educação Especial. Foram analisadas as grades curriculares de 33 cursos entre os anos de 1992 e 1997, a fim de verificar se houve mudanças nos currículos, e se tais mudanças poderiam ser em consequência da referida portaria. O autor identificou que apenas sete cursos atenderam à recomendação da portaria ministerial, sendo possível verificar a inclusão de temas e disciplinas acerca da temática.

Mendes (2018) apresenta os instrumentos normativos que recomendavam a inserção de disciplinas e de outros instrumentos formativos nos cursos de formação de recursos humanos. A autora apontou que até os anos 2000 não houve mudanças significativas nas formações. Justifica esse fato também pelo pouco aumento de demanda na Educação Básica, tendo em vista que os estudantes público-alvo da Educação Especial ainda não estavam majoritariamente nas escolas e salas regulares da educação. Contudo, mesmo diante do aumento da demanda, a

partir do crescimento de matrículas desses estudantes nas salas comuns das escolas regulares, não houve a correspondente oferta de formação para os professores que atuam nessas classes.

O estudo de Kuhn (2011) propõe a questão de pesquisa a seguir: “as ações e iniciativas adotadas pela UFPR frente às necessidades educacionais especiais têm contribuído para uma formação inicial de professores voltada à perspectiva da educação inclusiva?” (p. 72). Para responder à questão, a autora analisou os Projetos Político-Pedagógicos de 14 cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR), buscando identificar se as reformulações curriculares a partir de 2002 contemplaram a inclusão de disciplinas relativas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, considerando a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A autora encontrou que apenas um dos cursos incluiu uma disciplina relativa a fundamentos da Educação Especial. Todos os demais cursos restringiram-se a atender o que dispõe o Decreto nº 5.626/2005, relativo à oferta de disciplina de Língua Brasileira de Sinais.

Simões (2016) realizou uma pesquisa que buscou mapear as disciplinas relativas à temática da inclusão ofertadas nas licenciaturas de 27 universidades públicas brasileiras. A autora teve por objetivo identificar como é tratada a educação para pessoas com deficiência no âmbito da formação de professores nas licenciaturas. Para tanto, analisou os Planos das Disciplinas disponíveis nos *sites* das universidades. Verificou que, de modo geral, os cursos de licenciatura no Brasil dedicavam uma única disciplina para tratar de questões pertinentes à educação de pessoas com deficiência, a qual deve dar conta de questões pedagógicas, conceituais, políticas, históricas entre outras.

A autora mapeou um total de 586 disciplinas que fizeram referência direta ou indireta, no título ou no conteúdo, à educação de pessoas com deficiência. A partir da categorização das disciplinas pelo título identificou-se que 57,2% das disciplinas versavam sobre Libras; 19,5% tratavam sobre Educação Especial ou Inclusiva; 11,4% foram classificadas como tratando de temas específicos; 8,2% versavam sobre Práticas de Ensino; e 3,8% tratavam sobre Legislação e Políticas Educacionais. Nesse estudo, apesar de uma predominância da disciplina de Libras, nota-se que foi possível encontrar uma maior variabilidade nas temáticas encontradas nos cursos de licenciatura.

Por sua vez, Poker e Milanez (2015) desenvolveram um estudo que teve como objetivo analisar de que maneira os cursos de pedagogia de duas universidades públicas paulistas se organizavam para formar os futuros professores em direção ao modelo educacional inclusivo. As autoras demonstraram como resultados, que os cursos não seguem um padrão e, portanto,

não têm bem definido o que é necessário para esse processo formativo. Apresentam, assim, uma grande variabilidade de conteúdos e de carga horária dedicada à temática. Os resultados das autoras demonstraram, ainda, que alguns cursos se organizam de forma a dedicar disciplinas específicas para a temática da educação inclusiva, enquanto outros cursos optam por dedicar espaços para tais discussões em disciplinas gerais, caracterizando-se como uma proposta mais transversal.

Se por um lado é fundamental compreender como as disciplinas dedicadas à discussão da temática da inclusão têm sido organizadas e pensadas nas licenciaturas; de outro é importante questionar o quanto a presença de uma única disciplina é suficiente para a garantia de uma formação com qualidade. Nesse sentido, Ranzan (2018) sublinha a necessidade desta temática ser abordada de maneira transversal ao longo da licenciatura, considerando-se o tripé ensino, pesquisa e extensão para a formação e a atuação profissional.

A pesquisa realizada por Borges, Santos e Costa (2019) analisou os Projetos Pedagógicos dos Cursos, as matrizes curriculares e ementários dos componentes curriculares de Licenciaturas de um campus da Universidade Federal de Goiás. Buscou-se, com essa pesquisa, descrever e analisar, através dos referidos documentos, como os cursos de licenciatura têm se organizado quanto à oferta de disciplinas e temáticas com relação à educação especial e seu público-alvo. Ao analisar as ementas dos componentes curriculares, buscou-se mapear tanto as disciplinas específicas sobre a educação de alunos público-alvo da Educação Especial, quanto a efetivação desta discussão de modo transversal nas demais disciplinas.

Os resultados encontrados pelas autoras demonstraram a presença da disciplina de Libras em todos os 12 cursos de licenciatura analisados. Contudo, no tocante a outras disciplinas dedicadas à temática da Educação Especial, seja de forma específica ou transversalmente, verificou-se que apenas cinco cursos contemplavam a oferta de tais discussões. Além disso, destacam-se os cursos de Educação Física e Pedagogia, que apresentaram propostas curriculares mais engajadas com a formação dos futuros professores para atuarem com o público-alvo da educação Especial, na medida em que contemplavam disciplinas de estágios, projetos de pesquisa e disciplinas complementares relativas à temática.

A partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs) de licenciatura, apenas cinco cursos (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, História e Pedagogia) fizeram referência a algum aspecto da Educação Especial. Os PPCs analisados tratavam da obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras; da adoção de medidas de acessibilidade que garantissem o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial; e de

investimentos na formação de professores para atuarem no sentido da educação deste público. No entanto, ao se relacionar a análise dos PPCs com a configuração curricular das disciplinas ofertadas, verificou-se, em alguns casos, certo distanciamento, que pode apontar para uma exclusiva preocupação dos cursos em cumprir determinações quanto à construção de seus documentos oficiais, não se identificando a efetivação do discurso na prática da formação dos professores.

Verifica-se, portanto, que, de modo geral, os cursos de licenciatura têm se restringido a cumprir determinações legais, sendo que, atualmente, a obrigatoriedade se limita à oferta da disciplina de Libras. Nesse sentido, uma pequena parcela de cursos oferece outras disciplinas que abordam temas da educação de pessoas com deficiência. Assim, são poucos os espaços dedicados à formação de docentes para atuarem na escolarização desses estudantes. Para Mendes (2018):

A história tem mostrado que deixar a responsabilidade da capacitação do professor do ensino comum como ponto facultativo para instituições do Ensino Superior que formam professores, ou para as ações de formação continuada provida pelas redes de ensino, ou, ainda, como iniciativa pessoal do professor para que ele busque e financie a própria formação são estratégias que não têm produzido a formação docente necessária para a educação inclusiva. Nesse sentido, parece imprescindível incluir pelo menos uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura para garantir que os nossos futuros professores terão a oportunidade de formação básica para a inclusão escolar (p. 103).

Aponta-se, então, que a implementação obrigatória de uma disciplina relativa à inclusão escolar é um caminho potente e necessário para a garantia de uma formação mais efetiva dos futuros professores. Questiona-se, a partir disso, quais caminhos teóricos e metodológicos seriam necessários na consecução desta disciplina.

Considerando tais questões, Nozi e Vitaliano (2013) pesquisaram na literatura da área da Educação Especial os saberes que devem compor o processo de formação de professores para atuarem em relação a estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, as autoras categorizaram os saberes encontrados em cinco temas: 1) dimensão atitudinal; 2) dimensão procedimental; 3) características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE; 4) dimensão conceitual; 5) dimensão crítico-contextual.

A análise desses temas na literatura permitiu às autoras concluir que os aspectos atitudinais e procedimentais são aqueles mais frequentes e, portanto, mais recomendados como necessários à formação dos professores. Tais dimensões envolvem categorias como a

necessidade de o professor valorizar a diferença, acreditar no potencial do aluno e estimular o desenvolvimento deste, identificar e atender às necessidades educacionais de cada aluno.

As autoras apontam, ainda, que os saberes desenvolvidos para atuar em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais podem beneficiar o processo de escolarização de todos os estudantes. Aponta-se, assim, a relevância de estudos como o de Nozi e Vitaliano (2013) alcançarem os processos de formulação curricular nas licenciaturas, bem como a formação de formadores, de modo a orientar a consecução de disciplinas relativas à educação de estudantes com deficiência.

Outra possibilidade investigada e indicada na literatura refere-se à transversalidade, ao longo da formação de professores, da discussão acerca da educação dos estudantes com deficiência (Ranzan, 2018). Tendo em vista que ainda são escassas as iniciativas de propostas curriculares que contemplem de forma satisfatória a discussão sobre essa temática, parece que esperar que essa discussão se dê de forma transversal pode acabar invisibilizando a questão. Entende-se que a ideia da transversalidade pode ser pensada como um ideal a ser alcançado, mas para isso é importante que diferentes áreas do conhecimento considerem a relevância da temática, e se dediquem a estudá-la.

Além disso, é necessário questionar o preparo e o envolvimento dos docentes de diferentes disciplinas com a temática em questão, para garantir que essa formação transversal se dê baseada em pilares coerentes com a garantia do direito à educação. Caso contrário, apenas colocar em discussão a temática, sem embasamento adequado, pode contribuir para a construção ou reprodução de estereótipos e barreiras que dificultem a inclusão escolar.

### **A Disciplina de Libras nos Currículos das Licenciaturas**

Conforme apresentado quando da discussão dos normativos relativos à formação de professores em relação à temática da inclusão de pessoas com deficiência, o Decreto nº 5.626 (2005) institui a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação para o exercício do magistério. Ademais, os estudos vêm apontando, em grande medida, a presença dessa disciplina enquanto único espaço de formação em relação à Educação Especial. Desse modo, faz-se mister analisar como vem ocorrendo o processo de implementação desta disciplina, bem como quais as implicações apontadas pela literatura para a formação dos professores.

Há alguns estudos que pretenderam investigar o processo de formação de professores em relação à temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência, e em seus resultados encontraram como única ou principal iniciativa no sentido desta formação a implementação da

disciplina de Libras (Khun, 2011; Borges, Santos & Costa, 2019). Outros estudos, por sua vez, visaram compreender especificamente a inserção desta disciplina, os resultados para os estudantes, a abordagem utilizada na disciplina ou as concepções dos docentes acerca da disciplina de Libras (Costa & Lacerda, 2015; Giroto, Martins & Lima, 2015; Leitão & Faria, 2020).

Costa e Lacerda (2016) analisaram o processo histórico de implementação da disciplina de Libras nas Instituições de Ensino Superior públicas, na esfera federal e estadual, e no âmbito da esfera privada de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo. Os resultados demonstraram que as instituições só iniciaram ou efetivaram o processo de implementação da disciplina em função de pressões do Ministério da Educação ou pela obrigatoriedade de cumprir o Decreto nº 5265/2005.

Ademais, ao realizarem entrevistas com os gestores das instituições acerca desse processo, identificaram que, muitas vezes, ele é reduzido ao aspecto de contratação de professores e intérpretes de Libras. Segundo os autores, tal simplificação tende a atribuir a esses profissionais toda a responsabilidade pelo cumprimento do Decreto, bem como pelas questões relativas à educação de surdos.

O artigo publicado por Santos e Klein (2015) teve como foco analisar como a disciplina de Libras vem sendo alvo de pesquisas acadêmicas e de que modo tais pesquisas se tornam discursos que circulam e produzem efeitos nos currículos das referidas disciplinas. Quanto a pesquisas com foco na análise curricular da disciplina de Libras, foram apresentados cinco estudos, dos quais três identificaram que as disciplinas são divididas em aspectos teóricos e práticos. Os aspectos teóricos referem-se, em geral, à cultura surda e à compreensão dos processos de aprendizado dos estudantes surdos; enquanto os aspectos práticos dizem respeito ao aprendizado da língua de sinais.

Outro eixo encontrado pelas autoras nas pesquisas acadêmicas analisadas refere-se às contribuições da disciplina de Libras para a formação dos futuros professores. Cinco dos oito trabalhos apresentados tratam dessas contribuições a partir da perspectiva dos discentes das licenciaturas. Apenas dois dos trabalhos contemplaram as perspectivas dos docentes formadores acerca da disciplina. Segundo as autoras:

Todos os artigos indicam contribuições que a disciplina de Libras dá à formação dos professores, bem como à promoção da inclusão dos alunos surdos. As pesquisas inferem que o aluno que cursa a disciplina de Libras aprende a se comunicar em língua de sinais, muda seus conceitos em relação à pessoa surda e passa a respeitar a condição linguística e cultural dos surdos e adquire conhecimentos acerca do processo de aprendizagem dos futuros

prováveis alunos surdos. Sendo assim, os artigos argumentam que a disciplina de Libras contribui para a formação de um professor que incluirá o aluno surdo futuramente (Santos & Klein, 2015, p. 24).

Além disso, as autoras apontam as dificuldades elencadas em algumas das pesquisas apresentadas, que se relacionam em especial à insuficiência da carga horária da disciplina e às dificuldades enfrentadas pelos discentes no aprendizado da língua de sinais. As pesquisas apontam, ainda, que a inserção da disciplina de Libras não pode encerrar as medidas empreendidas no sentido de garantir a inclusão dos alunos surdos.

Ainda buscando compreender o processo de implementação da disciplina de Libras no Ensino Superior, Giroto, Martins e Lima (2015) analisaram as matrizes curriculares de 46 cursos de pedagogia, das demais licenciaturas e de fonoaudiologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado de São Paulo. A partir desse mapeamento, identificou-se que apenas quatro cursos ofertavam a disciplina de Libras no período da realização da pesquisa, quando já se aproximava dos dez anos estipulados pelo Decreto 5.626/2005 para a implementação dessa disciplina.

As autoras analisaram, então, os Planos de Ensino das quatro disciplinas identificadas nessa IES. Como resultado da categoria “proposições da disciplina”, foram identificadas três vertentes: 1) ensino de Libras; 2) ensino de conteúdos sobre a Libras; e 3) escolarização dos surdos usuários de Libras. Cada disciplina contemplou uma ou duas vertentes, o que apontou para a inexistência de um consenso quanto a proposição dessa disciplinas na instituição.

O estudo realizado por Iachinski, Berberian, Pereira e Guarinello (2019) objetivou descrever a percepção de acadêmicos de licenciatura a respeito da disciplina de Libras quanto à sua organização e importância na formação profissional. O estudo foi conduzido em duas universidades particulares de uma cidade do Sul do Brasil e contou com 59 participantes que tivessem cursado a disciplina de Libras na graduação. Dentre os resultados, destaca-se que 43 participantes afirmaram que a carga horária da disciplina era insuficiente. Além disso, apenas três participantes indicaram sentir-se preparados, após a realização da disciplina, para atuar com estudantes surdos.

Quanto à estruturação das disciplinas de Libras, as respostas dos participantes indicaram que as disciplinas são centradas no aprendizado e prática de alguns sinais. Para alguns dos participantes seria importante o aprendizado de determinados sinais, em especial aqueles que tivessem relação com sua prática pedagógica e com as disciplinas que irão ministrar. Assim, conforme os dados das percepções dos discentes, as disciplinas focam em

questões de vocabulário e gramática da Libras. Essas não enfatizam as questões mais abrangentes relativas ao surdo e à inclusão.

De modo geral, verifica-se que as pesquisas apontam para a relevância de aspectos mais abrangentes sobre a surdez, a cultura surda e a inclusão de pessoas surdas serem contemplados nas disciplinas de Libras. Corroborando com esse entendimento, Xavier (2018) propõe que as disciplinas de Libras nas licenciaturas devem contribuir para a conscientização dos futuros docentes acerca das singularidades culturais, históricas e linguísticas dos surdos. Contudo, o autor vai além, apresentando as justificativas para essa abordagem, e discutindo de que modo tal compreensão mais abrangente pode favorecer a atuação dos professores.

Destaca, assim, a importância de abordar a opressão linguística historicamente sofrida pela comunidade surda, discutindo seus aspectos históricos, bem como os aspectos legais que atualmente garantem o bilinguismo no Brasil. Para o autor, essa conscientização permite que os docentes compreendam seu papel diante do atual cenário educacional no sentido de garantir que esse histórico de opressão não se perpetue.

Ao tratar dos aspectos linguísticos que devem perpassar a formação do professor, o autor destaca a relevância de se compreender as diferenças e semelhanças entre a Libras e o Português, de forma a direcionar a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor:

Assim, o futuro professor se conscientizará de que o português escrito de alunos surdos se assemelha ao português de estrangeiros e que, para fins de avaliação, o conteúdo deve ser priorizado em detrimento de aspectos relacionados à gramática e ortografia. (Xavier, 2018, p. 18).

Xavier (2018) discute, ainda, a necessidade da atuação conjunta dos diferentes profissionais em sala de aula. Para tanto, o professor precisa ter clareza do seu papel diante do aluno surdo, assim como do papel desempenhado pelo tradutor-intérprete de Libras/português. Portanto, é essencial que o planejamento do processo de ensino e aprendizagem seja realizado considerando a presença do aluno surdo e do tradutor-intérprete, pautando-se em uma relação de parceria com esse profissional. Enfatiza, por fim, que tais abordagens propostas para a disciplina de Libras devem ser complementares ao aprendizado, ainda que elementar, da língua de sinais. O autor considera que o aprendizado da Libras torna ainda mais significativas as abordagens teóricas pensadas para esta disciplina.

Por sua vez, Leitão e Faria (2020) analisaram a prática docente de uma professora formadora em uma disciplina de Libras para diversas licenciaturas, discutindo a importância de experiências práticas na formação docente. Os resultados apontaram para uma postura

crítica da professora formadora, bem como para a apresentação de caminhos metodológicos na utilização da Libras na Educação Básica, a partir de experiências vivenciadas pelos licenciandos na disciplina em questão.

Costa e Lacerda (2015), ao analisarem alguns estudos relativos à inserção da disciplina de Libras nas licenciaturas, apontaram que essa inserção apresenta consequências que extrapolam a formação para a educação de surdos, contribuindo para a formação de professores em uma perspectiva que favoreça a inclusão de pessoas com deficiência.

Conforme discutido em muitas das pesquisas apresentadas, não há diretrizes claras quanto ao formato e aos conteúdos que devem ser contemplados pela disciplina de Libras nas licenciaturas. De modo geral, aponta-se a relevância de se realizar o ensino de Libras de modo contextualizado, proporcionando aos futuros docentes uma compreensão dos aspectos culturais, históricos e linguísticos que perpassam o uso dessa língua pelos surdos. Indicam-se, ainda, os limites de uma disciplina para contemplar todos esses elementos, tendo em vista a perspectiva de docentes e discentes, que consideram a carga horária insuficiente para tanto.

Ademais, considerando que a disciplina de Libras constitui um dos poucos espaços destinados à Educação Especial nos cursos de formação de professores, é importante questionar quais os papéis desempenhados por essa disciplina no contexto mais amplo dessa formação. Se por um lado essa disciplina pode garantir que haja, ao menos, alguma discussão sobre a escolarização de estudantes com deficiência, por outro aponta-se que a presença dessa disciplina ainda é insuficiente para atender à demanda de formação dos professores nesse campo. Além disso, questiona-se quais os sentidos atribuídos a essa disciplina, pelos docentes e discentes, em relação ao aprendizado da Libras e a outras discussões referentes ao ensino de surdos.

Desse modo, foi apresentado o cenário acerca das previsões normativas e das realidades curriculares em relação aos componentes formativos para atuar com estudantes com deficiência. Assim, aponta-se a necessidade de se empreenderem estudos que investiguem, além de planos de ensino e documentos oficiais, os quais dizem respeito ao planejamento da formação do professor, elementos que permitam a compreensão da execução desta formação. Percebendo o docente como ator primordial nesse cenário, parece fundamental compreender suas concepções acerca deste processo formativo, bem como os caminhos e os desafios por ele encontrados para tal execução.

Questiona-se, portanto, qual a trajetória formativa e de atuação profissional dos docentes universitários em relação à temática da Educação Especial, e como tal trajetória pode impactar na formação de professores para atuar em relação à educação de estudantes com

deficiência. Faz-se mister, ainda, aprofundar o conhecimento sobre as concepções destes docentes acerca das deficiências, dos estudantes com deficiência e de seu processo educativo, concepções estas que provavelmente impactam a construção de disciplinas ministradas acerca da temática para futuros professores.

## Capítulo 2: Concepções Presentes na Formação e na Atuação de Professores

Neste capítulo, pretende-se traçar alguns conceitos e concepções que podem nortear a formação e a atuação de professores em relação à educação de estudantes com deficiência. Concepção é entendida como o ato de “compreender ou interpretar algum fenômeno, e que pode orientar as ações dos sujeitos diante de determinado objeto ou situação” (Leite, Cardoso & Oliveira, 2021, p. 574). Assim, aponta-se que múltiplas concepções permeiam os discursos e as práticas dos indivíduos em relação às pessoas com deficiência, as quais são construídas social e historicamente.

Essa questão se faz relevante ao pensar os aspectos de formação e atuação dos professores, na medida em que as concepções acerca da deficiência e do estudante com deficiência podem dirigir suas práticas. É fundamental, ainda, refletir que concepções pautam a estruturação dos poucos espaços formativos aos quais os professores têm acesso durante sua formação inicial. Nesse sentido é que se enfatizam também as concepções dos docentes formadores que irão atuar na condução desse processo.

### Concepções de Deficiência

As diferentes concepções sobre deficiência categorizadas na literatura foram construídas de maneira contextual e não linear, coexistindo nas interações e nos discursos de diferentes grupos sociais. Destaca-se a relevância de se compreender tais concepções, bem como o modo como estão presentes na sociedade, na medida em que elas pautam as ações relativas às pessoas com deficiência, influenciando significativamente a maneira como esses indivíduos vivenciam possibilidades de participação social.

Assim, tendo em vista o impacto das concepções de deficiência nas relações, individuais ou institucionais, bem como nas próprias políticas pensadas para as pessoas com deficiência, intenciona-se descrever a categorização construída a partir das pesquisas de Leite e Lacerda (2018) e Leite, Cardoso e Oliveira (2021)<sup>7</sup>. Com base nas formulações desses autores, apresenta-se, para os propósitos desse trabalho, três concepções de deficiência:

---

<sup>7</sup> Início da Nota. Leite e Lacerda (2018) formularam a Escala de Concepções de Deficiência (ECD), a qual contempla quatro categorias de concepção: a) orgânica; b) psicossocial; c) histórico-cultural; d) metafísica. Posteriormente, com base nessa e em outras escalas formuladas no Brasil e em outros países, Leite e Oliveira (2019) elaboraram a Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD) que abrange três categorias de concepções: a) biológica; b) social; c) metafísica. Para os objetivos desse trabalho e considerando as aproximações entre as categorias, optou-se por trazer a categorização em três concepções, utilizando-se os conceitos formulados no texto de Leite e Lacerda (2018). Fim da Nota.

Concepção A (orgânica): interpreta a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo, adotando como referência o desvio de um padrão orgânico de normalidade, ou a presença de uma falha ou limite que acarreta um mau funcionamento de determinado organismo. As providências para alterar esse déficit se esgotam no indivíduo que a apresenta (Leite & Lacerda, 2018, p. 436).

Conforme apresentado pelas autoras, a concepção orgânica da deficiência tem um caráter individual, encerrando na pessoa as causas e a responsabilidade pela deficiência, bem como por sua "superação". Pauta-se, portanto, em uma perspectiva de desvio da norma ou do padrão construído socialmente. Carrega consigo um forte elemento de estigmatização e de inferiorização do indivíduo, rotulado a partir da deficiência.

Pensando acerca dessa concepção nas relações estabelecidas na atualidade, aponta-se que ela pode ensejar discursos que atribuem ao indivíduo a total responsabilidade por seu "sucesso" ou "fracasso" nas questões socialmente relevantes. São contemplados por essa perspectiva inclusive discursos que superestimam atitudes ou conquistas de pessoas com deficiência, tornando-as quase que heroicas (Tavares, 2012).

Essa concepção pauta o modelo de habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência, visto que cabe ao indivíduo mudar e se adaptar à estrutura posta na sociedade. Compete, portanto, à pessoa se enquadrar nos padrões de "normalidade" e de funcionalidade esperados por uma dada sociedade. Nesse sentido é que essa perspectiva também é conhecida como modelo médico, visto que cabe ao saber médico encontrar formas de reabilitação ou cura, associando, então, a deficiência à doença (Piccolo, 2012).

Segundo Campbell (2009, p. 5) "(...) uma característica principal de um ponto de vista capacitista é uma crença de que lesão ou deficiência (independentemente do 'tipo') é inerentemente negativa e deveria ser melhorada, curada ou mesmo eliminada" (Tradução Livre<sup>8</sup>). Pode-se apontar, assim, que o modelo médico ou individual estrutura, em grande medida, a perspectiva capacitista, a qual tende a moldar práticas excludentes e opressivas em relação às pessoas com deficiência.

Concepção B (histórico-cultural): interpreta a deficiência como dinâmica, relacional e processual com base na associação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, ajustável em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A

---

<sup>8</sup> Início da Nota. a chief feature of an ableist viewpoint is a belief that impairment or disability (irrespective of 'type') is inherently negative and should the opportunity present itself, be ameliorated, cured or indeed eliminated. Fim da Nota.

deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação e, como consequência, uma barreira social. É significada historicamente no contexto de sua ocorrência (Leite & Lacerda, 2018, p. 436).

A concepção histórico-cultural inclui, no entendimento da deficiência, a dimensão social de uma forma mais efetiva. Assim, a deficiência é definida a partir de um determinado contexto histórico, cultural e social, tendo em vista os significados atribuídos a um impedimento (Leite & Lacerda, 2018). Depende, ainda, das barreiras construídas socialmente, impostas ao desenvolvimento e à participação da pessoa com deficiência. Considerando que as categorias de concepções apresentadas foram construídas a partir de múltiplas definições presentes na literatura, aponta-se que a concepção histórico-cultural se aproxima do modelo social da deficiência, o qual foi inaugurado e formulado pelos teóricos dos *disability studies* a partir da década de 1970, e realiza críticas importantes ao modelo individual.

A perspectiva social propõe que a centralidade do fenômeno da deficiência está na sociedade, a qual é inabilitada para atender à diversidade humana (Diniz, 2007). A partir dessa ideia, entende-se que o indivíduo só possui uma deficiência em um dado contexto, considerando-se as barreiras existentes que impedem seu desenvolvimento e sua participação. Distingue-se, portanto, impedimento de deficiência, sendo o impedimento uma lesão ou aspecto individual e a deficiência essa construção social opressiva, a qual promove discriminação e não provê as condições necessárias à participação de todos.

Tal concepção, prevista também nos instrumentos normativos internacionais e brasileiros (Organização das Nações Unidas, 2006; Lei nº 13.146, 2015) é muito significativa no sentido de apontar a responsabilidade da sociedade em se adaptar para atender a diversidade humana. A responsabilidade pela deficiência, então, deixa de ser do indivíduo e passa a ser compartilhada socialmente (Piccolo & Mendes, 2013). Nota-se, contudo, que apesar de compartilhada no plano do discurso por diversos grupos, essa concepção ainda não se efetiva completamente em termos de ações.

Concepção C (metafísica): interpreta a deficiência como algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais. Desse modo, ela é fenômeno posto, que pouco depende da atuação do homem (Leite & Lacerda, 2018, p. 436).

A concepção metafísica, por sua vez, atribui à deficiência causas espirituais ou divinas, podendo ter uma conotação de castigo ou bênção. Essa ideia dá origem, em diversos tempos e espaços, a atitudes de pena, de caridade e até mesmo de medo em relação à pessoa com deficiência.

Algumas frases que podem representar tal concepção são: “A família da pessoa com deficiência é preparada por Deus para recebê-la”; “As pessoas com deficiência são especialmente protegidas por Deus”; e “A existência de pessoas com deficiência é um resultado da vontade divina”<sup>9</sup> (Leite, Cardoso & Oliveira, 2021, p. 582).

Com fundamento no conhecimento das referidas concepções de deficiência, é importante frisar que elas podem nortear múltiplas ações, tanto na esfera privada ou relacional, quanto na esfera institucional e de políticas públicas para as pessoas com deficiência. Portanto, vale questionar-se acerca dessas concepções, à medida que se analisam discursos e práticas em relação à educação desses indivíduos, por exemplo.

Nesse sentido, o estudo de Leite (2016) investigou as concepções de deficiência de docentes de uma universidade pública paulista. A autora indica que houve uma predominância da concepção histórico-cultural para os participantes da pesquisa, apontando para um posicionamento mais crítico em relação à temática. Destaca-se a relevância de compreender as concepções desses sujeitos, tendo em vista seu papel de formadores de profissionais. Considera-se, pois, que um posicionamento crítico por parte dos docentes pode influenciar na construção de perspectivas menos preconceituosas dos futuros profissionais.

Nota-se que a predominância de determinadas concepções pode favorecer a existência de barreiras à participação das pessoas com deficiência, com enfoque para as barreiras atitudinais (Tavares, 2012). Tais barreiras podem permear as relações nos diversos ambientes educacionais, oferecendo obstáculos significativos ao desenvolvimento das pessoas com deficiência (Ribeiro & Gomes, 2017; Bock & Nuernberg, 2018).

### **Concepções sobre Educação de Pessoas com Deficiência**

A Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação de Necessidades Especiais (UNESCO, 1994) é um marco importante no cenário internacional no sentido de definir a inclusão educacional como princípio ético e político norteador de práticas educacionais. O referido conceito passa então a aparecer de forma mais marcante na agenda de diversos países. Contudo, Tinôco (2018) destaca que há diversas formas de conceber o princípio da inclusão, assim como há múltiplas maneiras de materializá-lo, de acordo com as conjunturas de cada país ou região.

---

<sup>9</sup> Início da Nota. As frases citadas fazem parte da Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (Leite, Cardoso & Oliveira, 2021). Fim da Nota.

Ainda a partir da Declaração de Salamanca (1994) deriva-se o conceito de educação inclusiva que versa sobre o imperativo de acesso à educação para todos os grupos historicamente marginalizados ou vulneráveis socialmente, abrangendo condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas, étnicas, linguísticas, entre outras (Mendes, 2017).

Por sua vez o termo inclusão escolar tem se consolidado como a expressão relativa ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Segundo Mendes (2017), a escolarização de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem especificidades que merecem um tratamento separado do grande grupo de diversidade, o que justifica a utilização de um termo próprio.

Nesse sentido, inclusão escolar define-se como “um compromisso ético-político de garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas, com qualidade de ensino e desenvolvimento das possibilidades de todos os estudantes” (Tinôco, 2018, p. 31). Contudo, os caminhos para a sua materialização são objeto de amplas divergências entre pesquisadores e profissionais da educação de um modo geral. Os profissionais divergem quanto ao local preferencial para a escolarização, quanto aos modos de efetivar o processo, quanto aos objetivos em si da escolarização, entre outros fatores. Segundo Tinôco (2018):

(...) a política educacional envolve práticas sociais vividas por sujeitos concretos, que representam forças sociais diferenciadas, e isso resulta em movimento, dinamismo, contradição e antagonismo. Dessa forma, apesar do apelo à universalização do acesso ao direito à educação contida na tese da Inclusão Escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, há que se considerar que essa é uma política gestada num contexto de base neoliberal, que contém em sua essência muitas contradições e complexidades, o que pode gerar um modelo de semi-inclusão ou de inclusão pelas bordas (p. 20).

Dentre os múltiplos movimentos que divergem sobre a consecução do processo de escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial, o autor destaca duas correntes: inclusão total e inclusão parcial. O movimento pela inclusão total entende que todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades, devem frequentar as escolas regulares, prescindindo de qualquer serviço de apoio, salas ou escolas especiais. Essa corrente compreende que a função da escolarização pode se restringir ao aspecto de socialização para determinado grupo de alunos (Mendes, 2006).

Já o movimento da inclusão parcial, percebe o processo de inclusão nas salas e escolas regulares de modo mais cauteloso. Os defensores dessa corrente advogam pela manutenção do

contínuo de serviços ofertados para determinados alunos que podem não se beneficiar, em termos de aprendizado, da participação exclusiva nos espaços regulares de ensino. Essa corrente entende que a socialização dos estudantes não pode ser a única função da escolarização, apontando para a necessidade de priorizar o desenvolvimento do estudante (Mendes, 2006; Tinôco, 2018).

Destaca-se que o argumento da necessidade de outros serviços que visem atender a um determinado grupo de estudantes (que corresponde a uma pequena parcela de estudantes público-alvo da Educação Especial) tem por base que a escola regular, mesmo depois de realizadas transformações e mudanças para a escolarização desse grupo, não consiga atendê-lo satisfatoriamente. Portanto, o princípio da inclusão parcial não deveria ser usado para justificar posturas que permaneçam estanques frente às demandas dos alunos.

Para Mendes (2017) é importante fazer uma distinção entre o ato de incluir e o efeito de incluir. Desse modo a escolarização em classes regulares – ato de incluir – não deveria ser entendida como expressão da inclusão escolar. Ao contrário, inclusão escolar precisa ser tomada por seu efeito, perpassando o acesso, a permanência, mas principalmente o sucesso do estudante em seu processo de escolarização, envolvendo acesso ao currículo e desenvolvimento individual.

Quando se trata das formas de prover a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, também é possível encontrar divergências no cenário brasileiro. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) prevê serviços de suporte a esse público caracterizados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem sua realização nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAEE). Contudo, alguns autores criticam essa formatação na medida em que estabelece serviços e métodos de atendimento pensados unicamente para espaços externos à sala de aula comum. Desse modo, apesar de prever a escolarização integralmente na sala de aula comum, a política não trata de estratégias centradas nesse espaço e em seus atores, como os demais estudantes e professores das classes regulares. Além disso, segundo Mendes (2017):

(...) o principal problema parece estar na concepção política do serviço de apoio baseado na SRM como serviço tamanho único para todos os estudantes, que se torna o lócus de acomodação da diferença na escola e com isso mantém a concepção de que a deficiência está centrada no aluno e o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum, e numa escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos (p. 78).

Assim, encontra-se na literatura propostas de atuação na sala comum, envolvendo os professores regentes na atuação em parceria com os professores especialistas em Educação Especial. Essa perspectiva de colaboração entre os profissionais pressupõe, portanto, que a atuação do professor especializado ocorra também nesse espaço, no qual o estudante permanece mais tempo no contexto da escola regular, colaborando com o planejamento, realização e avaliação das atividades. Tal perspectiva também entende que o apoio oferecido ao estudante público-alvo da Educação Especial não deveria acontecer somente em contraturno, no espaço da SRM (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014).

Há, ainda, diferentes perspectivas acerca da formação do professor da sala comum para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como acerca da atuação de cada profissional no cenário escolar. Na perspectiva que entende a atuação do professor da Educação Especial em contraturno, na sala de recursos multifuncionais, indica-se um apoio que, em função do contraturno, impõe desafios ao diálogo entre o profissional que acompanha esse estudante em outro período e o docente que está com ele no cotidiano da sala de aula. Estudos mostram uma atuação solitária do professor da sala comum, que deve dar conta de todas as questões de acessibilidade demandadas nesse espaço. Essa perspectiva também pauta o que se espera da formação desse docente, entendendo-se que ele precisa dominar todos os saberes relativos à educação desse público, pois assumirá sozinho o contexto da sala de aula (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014).

Em um outro extremo, existe também o pressuposto de que esse professor não possui papel educacional com os estudantes público-alvo da Educação Especial, apontando-se que o intuito da sala comum seria a socialização desse estudante, já que será atendido em outro espaço, no contraturno, pelo professor de Educação Especial. Acredita-se que essa perspectiva também pode aparecer no percurso da formação do licenciando, dependendo de quem assume o papel formativo.

A perspectiva do ensino colaborativo, por sua vez, pressupõe um trabalho de parceria entre o professor da classe comum e o professor de Educação Especial, ambos atuando desde o planejamento até a condução do ensino. Tal pressuposto aponta outros caminhos para a formação do professor da sala comum, tendo em vista que sua atuação não será isolada, mas ocorrerá em parceria, sendo necessária então a atuação em rede, de forma colaborativa no contexto da escola (Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014). Entende-se que o professor de Educação Especial não seria o único profissional que realizaria parceria com o docente da sala comum, sendo prevista a atuação no espaço escolar do professor bilíngue, tradutor intérprete

de Libras, equipe multiprofissional, profissional de apoio, destacando-se a importância desses papéis e sua atuação conjunta estarem na composição dessa formação.

É relevante frisar que diferentes perspectivas podem pautar a formação de professores nas licenciaturas, inclusive a partir das concepções dos docentes formadores, que estruturam as disciplinas em uma determinada tendência. De outro lado, diferentes correntes podem, inclusive, conviver na concepção de um mesmo indivíduo. Tinôco (2018) destaca a importância de que professores e pesquisadores da Educação Especial se apropriem dos conceitos e discussões relativas à inclusão escolar, a fim de refinar seus posicionamentos.

Alguns estudos, como o de Vaz e Garcia (2015), têm se proposto a compreender as concepções sobre a formação do professor de Educação Especial presentes nas políticas públicas e nas realidades de formação docente. As autoras apontam a forte influência de uma concepção médico-pedagógica na formação destes profissionais, voltada especialmente para o ensino de técnicas relacionadas ao ensino de alunos com cada uma das deficiências, afastando-se de perspectivas teóricas e reflexivas que possam nortear o processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se, do mesmo modo, que é necessário promover reflexões acerca das concepções que perpassam a formação de licenciados, que irão atuar nas salas comuns das escolas regulares, em parceria com professores de Educação Especial, ou ainda que podem vir a atuar como professores de Atendimento Educacional Especializado, mediante a realização de formação continuada. Portanto, os modelos de inclusão, as concepções acerca da deficiência, bem como acerca do ensino dos estudantes com deficiência presentes na formação destes professores podem ter impacto direto no processo de educação desses indivíduos.

### **Concepções de Docentes sobre sua Formação e Atuação em Relação à Educação de Pessoas com Deficiência.**

Ao pensar as dimensões relativas à formação de professores, para atuar nos diferentes níveis de ensino, é fundamental compreender a formação e a atuação dos formadores no Ensino Superior. Sobre tal questão, Ranzan (2018) indica que não basta a inserção de uma disciplina sobre inclusão em um curso de licenciatura, é necessário, ainda, pensar que profissional estará apto para ministrar tal disciplina de modo a contribuir com a formação dos futuros professores.

O estudo realizado por Santos, Costa, Lopes e Brasil (2018), com docentes de um campus da Universidade Federal do Pará, buscou caracterizar a formação que docentes da Educação Superior possuem em relação à Educação Especial, bem como quais formações nessa área os docentes almejam realizar. Participaram da pesquisa 51 professores (40,5% do corpo docente do campus), através do preenchimento de questionários. Os resultados apontaram que

27,5% dos participantes tinham alguma formação na área da educação especial. Além disso, 90,2% dos professores demonstraram interesse em participar de formações nessa área. As autoras indicaram que uma das justificativas para o percentual encontrado de professores com formação na área da Educação Especial é a inexistência em alguns cursos de graduação de disciplinas que versem sobre a temática, considerando-se que a obrigatoriedade de certas disciplinas se dá apenas nas licenciaturas.

Destaca-se que o estudo de Santos, Costa, Lopes e Brasil (2018) se restringiu a caracterizar a formação dos professores quanto a tipos de deficiência, mas não identificou qual o âmbito de tais formações (cursos de curta duração, pós-graduação etc.). Além disso, questiona-se se a formação ofertada para professores da Educação Superior para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial tem a mesma natureza da formação demandada para aqueles docentes que irão formar professores para atuar na Educação Básica, também em relação a esse público. Nesse sentido, parece que compreender as especificidades dos grupos de deficiência é apenas uma das competências desejáveis para os formadores, bem como para os licenciandos.

Bazon et al. (2018) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a formação e as práticas de docentes universitários atuantes em cursos de licenciatura, no que se refere aos pressupostos inclusivos, a partir de suas significações sobre a temática. O estudo contemplou duas etapas, sendo a primeira relativa à análise dos currículos *latentes* dos docentes de cursos de licenciatura em química, física e ciências biológicas de duas universidades federais. Os resultados dessa etapa apontaram que há um baixo número de docentes com formação ou experiência na área da educação especial e/ou inclusiva. Segundo os autores:

Quanto à experiência na área de educação especial e/ou inclusiva, na instituição B, 11 professores (22,9%) apresentaram experiência na área, mas apenas três tinham formação acadêmica (graduação, mestrado ou doutorado) a ela relacionada. Na instituição A, quatro (12,1%) possuem experiência na área, sendo dois docentes com formação acadêmica correspondente. Destacamos que os números encontrados são expressivamente baixos, ao pensarmos em um ideal para formação inclusiva, o que se apresenta como fato preocupante (Bazon et al., 2018, p. 9).

A segunda etapa do estudo foi realizada com 26 docentes e teve um caráter qualitativo. Os professores participantes da pesquisa, de modo geral, destacaram dois pontos: sua responsabilidade em ensinar todos os alunos, incluindo os estudantes com necessidades educacionais especiais, e a importância da gestão institucional de modo a apoiar e dar condições ao fazer pedagógico. Nesse sentido, a existência de condições adequadas, como a

presença de intérpretes de Libras, e o estabelecimento de diálogos com os discentes são considerados elementos favorecedores da inclusão de alunos com NEE pelos docentes.

No entanto, quatro docentes afirmaram não ser de sua responsabilidade o ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais, e utilizaram como uma das justificativas o fato de não estarem preparados para essa atuação. Nessa direção, os autores problematizaram as alegações por parte de docentes acerca da insuficiência de sua formação para, de certa forma, justificar suas práticas, tendo em vista o transcurso de algumas décadas em que vem sendo discutida a necessidade de uma atuação inclusiva.

Destarte, os resultados apontaram para a presença de barreiras atitudinais nos discursos e práticas de alguns docentes participantes da pesquisa, fator que merece especial relevância por se tratar de docentes de licenciaturas, formadores de professores que irão atuar na Educação Básica. Apesar de se reconhecer o papel multiplicador de discursos e práticas desempenhado por docentes universitários, a literatura se mostra mais abundante no tocante às atitudes e concepções sobre inclusão de graduandos ou egressos dos cursos de licenciatura (Omote, 2016; Chahini, 2016).

O estudo realizado por Kuhn (2011), já citado anteriormente, contou com entrevistas de docentes universitários de três cursos de Licenciatura da UFPR. Os docentes entrevistados foram coordenadores de curso, professores de disciplinas específicas sobre a temática da educação inclusiva e professores de outras disciplinas não relacionadas à temática. Os eixos temáticos abordados nas entrevistas foram: 1) percepção do formador sobre educação inclusiva e a relação que ele estabelece, enquanto formador de professores, com a temática; 2) conhecimento do docente acerca das ações institucionais em relação à educação inclusiva; 3) experiência dos docentes com alunos com necessidades educacionais especiais.

Os docentes apresentaram dificuldade em descrever como se dá o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais na universidade, bem como pareceram desconhecer as ações institucionais existentes no sentido de garantir o direito à educação desses alunos. Além disso, segundo Kuhn:

Aproximadamente 30% dos entrevistados indicaram a necessidade e urgência de formação continuada para os professores universitários da UFPR, alegando falta de preparo no trato à diversidade, falta de conhecimento específico nas áreas das NEEs e, em decorrência disso, incapacidade de incluir o tema como transversalidade nas disciplinas que ministram, tendo como foco a formação dos licenciados na perspectiva da educação inclusiva. (Kuhn, 2011, p. 74).

A pesquisa realizada por Poker, Valentim e Garla (2018), que investigou a percepção de docentes universitários sobre inclusão, identificou um alto índice de professores que se declaram ser a favor da inclusão de estudantes com deficiência. Além disso, a maioria dos participantes demonstrou possuir conhecimentos sobre as bases conceituais da Educação Especial, apesar de perceberem que sua formação foi insuficiente no tocante à temática. As autoras atribuíram esse dado, que difere de outras pesquisas que investigam as mesmas questões em outros contextos, a elementos do ambiente universitário, os quais podem favorecer o envolvimento dos docentes com a temática. Destacou-se a área do conhecimento na qual os docentes atuam (ciências humanas ou da saúde) e a presença de uma linha de pesquisa na área como elementos que podem influenciar nesses resultados, tendo em vista que há maiores chances de os docentes terem contato com a temática ao longo de sua trajetória acadêmica na instituição.

O estudo de Silva e Andrade (2019) buscou investigar as práticas de docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em pesquisa e extensão com a temática da deficiência. Segundo os autores:

Buscou-se identificar experiências que podem contribuir para remover as barreiras atitudinais dos docentes. Como pesquisa e extensão costumam ser atividades mais diversificadas, dinâmicas e flexíveis do que a prática pedagógica cotidiana, as atividades docentes extraclasse tendem a ser um caminho interessante para enfrentar as barreiras atitudinais docentes. Depois de rever suas crenças e compreender melhor a temática deficiência, o docente terá melhores condições de aprimorar suas práticas pedagógicas para a inclusão (Silva & Andrade, 2019, p. 33).

As práticas de pesquisa e extensão parecem ser um caminho potente para o aprimoramento docente no contexto universitário, na medida em que possibilitam o estabelecimento de parcerias e articulação entre diferentes temas, relacionando-os com a temática da deficiência. Assim, docentes de diferentes áreas do conhecimento podem se aproximar da temática, a partir de suas respectivas áreas de formação e atuação, além de contribuir para a produção de conhecimentos sobre a temática.

Leitão e Faria (2020) destacam a importância do papel do professor formador e de sua atuação nas licenciaturas. Para as autoras:

Reiteramos que a temática da inclusão é muito ampla e pertence a toda a sociedade civil organizada. Não podemos colocar todo o peso de uma mudança cultural nos ombros de professores da Formação inicial, como também não descartamos sua parcela de responsabilidade no processo (p. 72).

De modo geral, mesmo reconhecendo a centralidade da atuação do professor formador, são mais presentes na literatura estudos que investigam a formação, a atuação e as concepções de professores universitários no geral, investigando-se principalmente seu papel de professores de estudantes com deficiência. Destaca-se, contudo, que além dessa função, esses docentes podem influenciar significativamente na formação de conceitos e concepções sobre inclusão dos futuros profissionais, destacando-se os futuros professores. Além disso, identifica-se que uma das principais demandas dos docentes universitários é por formação na área, reconhecendo-se que também há certa resistência para essa formação (Poker, Valentim & Garla, 2018). Desse modo, indica-se que essa formação deve focar tanto em aspectos pedagógicos, de modo a instrumentalizar os professores para atuarem com estudantes com deficiência, quanto em aspectos teóricos e conceituais que permitam aos docentes refletirem sobre suas concepções e desenvolverem atitudes favoráveis à inclusão, as quais são importantes na formação dos futuros profissionais (Nozi & Vitaliano, 2013; Vieira & Omote, 2021).

Outra vertente de investigação acerca da formação de professores se preocupa em compreender a percepção dos graduandos e egressos dos cursos de licenciatura em relação a sua formação e atuação diante da educação dos estudantes com deficiência. Agapito e Ribeiro (2015) apontaram como resultados de seu estudo com 124 graduandos de licenciaturas, a inconsistência presente nos discursos dos participantes com relação a conceitos da educação inclusiva. Os autores discutem a relevância de experiências práticas com alunos com deficiência no processo formativo dos futuros professores, e apontam que cerca de metade dos participantes relataram a não ocorrência dessa experiência em sua formação. Os resultados indicaram, ainda, que apenas 5,6% dos participantes da pesquisa declararam considerar-se totalmente preparados para atuar na docência dentro de uma perspectiva inclusiva, 83,9% consideraram a preparação como parcial e 10,5% declararam que não foram adequadamente preparados para essa atuação.

Silva, Souza, Nascimento e Oliveira (2021) entrevistaram discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a fim de investigar suas concepções sobre deficiência e sobre seu processo formativo em relação à Educação Especial. Os resultados indicaram que os discentes consideraram o processo formativo insuficiente para a atuação inclusiva. Eles destacaram, especialmente, a necessidade da prática no processo formativo, como a inserção do estágio supervisionado com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Trabalhos como de Monteiro e Manzini (2008) demonstraram que alguns professores têm sua primeira experiência, tanto do ponto de vista reflexivo acerca da temática, quanto da

perspectiva prática com alunos com deficiência, já durante sua vida profissional. Assim, alguns profissionais são formados em serviço, pois não tiveram oportunidades formativas relativas à inclusão durante sua graduação. A completa ausência de formação, de discussões acerca da temática no processo formativo, pode resultar em uma atuação unicamente pautada em ideias consolidadas no senso comum, as quais, muitas vezes, estão permeadas de uma série de estereótipos e preconceitos.

Segundo Martins e Chacon (2019), a formação de professores deve priorizar não apenas a obtenção de competências, mas o desenvolvimento do senso de autoeficácia docente, o qual influencia tanto o aproveitamento do processo formativo quanto a prática docente em si. Para os autores: “(...) a posse da capacidade é necessária, porém não suficiente, pois, com baixa autoeficácia, o indivíduo não encontra motivação para exercer a sua capacidade, uma vez que imagina resultados negativos dessa ação.” (Martins & Chacon, 2019, p. 4).

Assim, o fato de o professor recém-formado não acreditar possuir as competências necessárias para atuar com o público-alvo da Educação Especial, pode refletir na sua prática, construindo barreiras atitudinais, e dificultando a disponibilidade desse docente para atuar. Os referidos autores realizaram uma revisão de literatura acerca de estudos sobre autoeficácia docente e sua relação com Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Os resultados dos estudos analisados apontaram que a formação de professores em relação à temática tem influência significativa na percepção de autoeficácia dos docentes para atuar com o público-alvo da Educação Especial. Além disso, a formação se mostrou ainda mais significativa quando contemplou elementos práticos, além dos teóricos.

Assim, alguns pontos relevantes para pensar a condução dessa pesquisa são: a existência de espaços formativos nas licenciaturas acerca da educação de estudantes com deficiência; a caracterização desses espaços, abrangendo seus conteúdos e objetivos; a formação e a atuação dos docentes que ministram as disciplinas dessa temática, bem como suas concepções sobre deficiência e educação de pessoas com deficiência.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de docentes de cursos de licenciatura sobre educação de pessoas com deficiência, bem como compreender suas concepções acerca da estruturação de disciplinas relativas a essa temática e sua relação com a formação dos futuros profissionais.

Especificamente, a pesquisa apresentou como objetivos: a) compreender, junto aos docentes formadores, suas trajetórias formativas e de atuação profissional; b) identificar de que modo se estrutura o currículo e as disciplinas relativas à educação de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura pesquisados; c) analisar o contexto institucional da universidade

pesquisada e seu impacto formativo, a partir da perspectiva dos docentes; d) compreender as concepções dos docentes acerca de pessoas com deficiência e seu processo educativo.

### **Capítulo 3: Percurso Metodológico**

A presente pesquisa é caracterizada como um estudo de caso. Para Creswell e Poth (2018), esse tipo de pesquisa consiste no estudo de um caso em um dado contexto contemporâneo da vida real. O caso estudado pode ser um indivíduo, uma comunidade, um relacionamento, uma organização, um projeto etc. Assim, ao utilizar essa metodologia, o pesquisador explora um contexto delimitado por meio de uma coleta de dados detalhada e profunda, a qual pode envolver variadas fontes de informação.

Conforme a classificação apresentada por Creswell e Poth (2013), a presente pesquisa consiste em um estudo de caso instrumental, tendo em vista que se trata de pergunta ou problema de pesquisa comum a vários contextos. Nesse caso utiliza-se o caso de uma determinada realidade a fim de investigar como um dado fenômeno se dá nesse espaço delimitado, levando-se em consideração suas especificidades. Ao mesmo tempo, a partir de um estudo de caso instrumental, é possível que surjam temas ou achados, os quais podem ser verificados ou comparados com realidades diversas.

Assim, a pesquisa consiste no estudo do caso da Universidade Federal do Pará, com foco em investigar as concepções de docentes que se relacionam ao processo formativo de professores em relação à educação de pessoas com deficiência. Portanto, possui um caráter descritivo, que segundo Gil (2008), define uma pesquisa que tem por objetivo a descrição das características de uma população ou de um fenômeno, ou ainda a descrição de relações existentes entre algumas variáveis. O autor enquadra neste tipo de pesquisa aquelas que buscam analisar opiniões, crenças, concepções e valores de um determinado grupo de pessoas, o que se relaciona ao objetivo da presente pesquisa.

A coleta de dados contemplou uma etapa de análise documental e outra etapa caracterizada como estudo de campo, com caráter qualitativo e uso de técnica de entrevistas semiestruturadas. Tendo em vista os objetivos apresentados, foi traçado um delineamento a partir das seguintes etapas:

- Etapa Preliminar: Condução dos procedimentos éticos;
- Etapa I: Estudo do planejamento das disciplinas e do percurso formativo do docente formador;
- Etapa II: Estudo das concepções de docentes sobre o processo formativo

#### **Local da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará, a qual conta com 12 campi, dos quais 11 possuem cursos de licenciatura (um ou mais), totalizando 69 cursos dessa modalidade na instituição. A universidade abrange um total de 34.960 estudantes de graduação, sendo 21.686 estudantes na capital Belém e 13.274 estudantes nos campi do interior. São ofertados um total de 563 cursos de graduação, dos quais 96 são ofertados na capital e 467 no interior<sup>10</sup>. A UFPA possui, ainda, 85 Programas de Pós-Graduação, dos quais 12 estão localizados nos campi do interior.

Nessa pesquisa foram analisados cinco campi da universidade. Quanto aos campi do interior, identificou-se que esses se estabeleceram a partir da década de 1980, com o projeto de interiorização da UFPA. Além disso, passaram por reestruturações importantes, com a criação de novos cursos e a ampliação do número de vagas ofertadas, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual ocorreu no período de 2007 a 2012.

Nas descrições do histórico de cada campus, encontradas no site da universidade (Universidade Federal do Pará, 2022), é possível observar que sua formatação visa atender às demandas locais de cada região do Pará. Desse modo, verifica-se a existência de cursos como Educação do Campo, Etnodesenvolvimento, Engenharia de Pesca, Tecnologia em Agroecologia, Engenharia Ambiental, entre outros. A existência desses cursos demonstra que a presença da universidade nessas regiões tem um papel fundamental de formação de recursos humanos e produção de conhecimento, que devem ir ao encontro das especificidades e necessidades locais.

O estado do Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a segunda maior em termos de extensão, com uma área de 1.247.954,666 km<sup>2</sup>. É dividido em 144 municípios e seis mesorregiões, as quais reúnem municípios com características semelhantes em termos geográficos e socioeconômicos. Assim, o Pará contempla as seguintes mesorregiões: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense.

A UFPA possui campi abrangendo quase todas as mesorregiões do estado, sendo que alguns campi passaram por reestruturações para formar outras universidades federais, como a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que contempla o Baixo Amazonas e parte do Sudoeste Paraense, e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a qual

---

<sup>10</sup> Início da Nota. Dados disponibilizados no ano de 2021 no site: <http://www.ufpanumeros.ufpa.br>, tendo como ano base o ano de 2020. Fim da Nota.

abrange o Sudeste Paraense. Desse modo, a Universidade Federal do Pará abrange principalmente as mesorregiões do Marajó, Metropolitana de Belém e Nordeste Paraense, possuindo também alguns campi no Sudoeste e no Sudeste Paraense.

Para a presente pesquisa, foram analisados os dados de cinco campi da UFPA, aqui denominados de Campus A, Campus B, Campus C, Campus D e Campus E. Destaca-se a centralidade dos cursos de formação de professores especialmente considerando a realidade dos campi do interior. Nos campi do interior contemplados, foi contabilizado um total de 31 cursos, dos quais 24 são licenciaturas (aproximadamente 78%).

Para a condução dessa pesquisa foram analisados 34 cursos de licenciatura, divididos nos cinco campi estudados. Contudo, não foi possível encontrar todas as informações desejadas para cada um dos cursos. Por vezes, as matrizes curriculares e os Planos de Ensino não estavam disponíveis nos sites, tampouco foram encaminhados pelas coordenações das faculdades.

As licenciaturas que compõem a amostra desta pesquisa são as seguintes: Ciências Biológicas, Ciências Matemáticas e Linguísticas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Etnodesenvolvimento, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Língua Espanhola, Letras – Língua Inglesa, Letras – Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química. A seguir é possível verificar a quantidade de cada curso de licenciatura mapeado nessa pesquisa.

**Quadro 1: Quantidade de cursos de licenciatura por disciplina**

<b>Curso de Licenciatura</b>	<b>Quantidade</b>
Ciências Biológicas	3
Ciências Matemáticas e Linguísticas	1
Ciências Naturais	3
Ciências Sociais	1
Educação do Campo	2
Educação Física	1
Etnodesenvolvimento	1
Filosofia	1
Física	2
Geografia	2
História	2
Letras – Língua Espanhola	2
Letras – Língua Inglesa	3
Letras – Língua Portuguesa	5
Matemática	4
Pedagogia	5
Química	1

Fonte: Elaboração própria

### ***Políticas de Acessibilidade e Inclusão na Instituição***

Segundo informações constantes no site da Universidade Federal do Pará, em especial na seção da Coordenadoria de Acessibilidade, a instituição vem implementando políticas desde o ano de 2009 que visam promover a inclusão de pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação. A política de acesso para pessoas com deficiência deu seus primeiros passos em 2009, sendo efetivada em 2011 com o ingresso de 45 estudantes com deficiência, por meio do sistema de reserva de vagas. Sobre o acesso de pessoas

com deficiência à instituição, é possível acompanhar os dados de 2011 a 2019 na tabela a seguir:

**Tabela 1: Vagas para pessoas com deficiência na UFPA (2011 – 2019)**

<b>Ano</b>	<b>Tipo de oferta</b>	<b>Número de oferta</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Aprovados</b>
2011	Vaga adicional PcD (Resolução 3883/2009 – CONSEPE/UFPA)	145	160	45
2012	Vaga adicional PcD (Resolução 3883/2009 – CONSEPE/UFPA)	180	239	52
2013	Vaga adicional PcD (Resolução 3883/2009 – CONSEPE/UFPA)	179	195	49
2014	Vaga adicional PcD (Resolução 3883/2009 – CONSEPE/UFPA)	157	437	65
2015	Vaga adicional PcD (Resolução 3883/2009 – CONSEPE/UFPA)	164	495	82
2016	Vaga adicional PcD (Resolução 3883/2009 – CONSEPE/UFPA)	171	558	87
2017	Vaga adicional PcD (Resolução 3883/2009 – CONSEPE/UFPA)	178	278	83
2018 (nova Lei de cotas)	Vaga PcD pelo sistema de cota nacional – Lei 13.409/2016	1.291	1240	334
2019	Vaga PcD pelo sistema de cota nacional – Portaria nº 1117 de 2018. + Vagas adicionais da UFPA:	788 + 149	1082	245
Total		3.402	4.684	1042

Fonte: Universidade Federal do Pará (2017).

No ano de 2012 foi criado o Núcleo de Inclusão Social (NIS), que tinha como objetivo garantir a permanência de estudantes que ingressaram pelas cotas, seja de pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas ou do campo. Em 2017, o NIS foi reestruturado e dividido em dois setores, a fim de atender melhor às demandas de cada público das ações afirmativas da universidade. Assim, foi criada a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), vinculada à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), ligada ao Gabinete da Reitoria, que passou a desenvolver ações relacionadas especificamente ao público de pessoas com deficiência. Foi criada também a Assessoria de Diversidade e Inclusão, ligada ao Gabinete da Reitoria, e destinada a atuar com alunos indígenas, quilombolas, pessoas do campo, LGBTI+, estrangeiros, mulheres e outros grupos vulneráveis.

De acordo com as informações obtidas no site:

Atualmente a CoAcess/SAEST atua com 1 coordenador geral, 2 transcritores Braille, 8 intérpretes de Libras, 1 psicólogo, 1 pedagogo, 1 secretária, 2 terapeutas ocupacionais, 1 audiodescritor, e bolsistas de acessibilidade de variados cursos, dentre eles estão: Arquitetura e urbanismo, Terapia ocupacional, pedagogia, matemática, publicidade e propaganda, física, odontologia, Letras (Universidade Federal do Pará, 2017).

Assim, nota-se a existência de recursos humanos que atuam nessa coordenadoria de modo a prestar serviços e promover ações que garantam a acessibilidade para estudantes da universidade. Contudo, não há informações quanto a atuação desses nos campi do interior.

### **Descrição dos Participantes**

A pesquisa foi conduzida com docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará. Como critérios de inclusão na pesquisa, os docentes deveriam estar ativos como professores da Universidade e ministrar disciplinas relativas à educação de estudantes com deficiência. Deveriam, ainda, concordar em participar voluntariamente da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice I). Foram considerados critérios de exclusão para participar da pesquisa: docentes dos cursos de licenciatura lotados para ministrar disciplinas somente em outros cursos, docentes que estivessem de licença ou afastados da atividade docente por mais de dois anos.

Estimou-se, inicialmente, que cinco e 15 seriam números correspondentes a mínimo e máximo de participantes, respectivamente. Para a seleção dos participantes, buscou-se a inclusão de diferentes campi e distintos cursos de licenciatura, a fim de compor uma amostra

mais abrangente da universidade estudada, considerando-se as diferenças regionais. A inclusão dos docentes na pesquisa dependeu, ainda, da disponibilidade de cada um em participar.

Assim, foram entrevistados sete professores, que atuam em quatro campi da universidade. Foram entrevistados todos os docentes que concordaram em participar da pesquisa no tempo delimitado para essa etapa, através dos procedimentos de contato com as faculdades e com os docentes, previstos para a coleta de dados. A seguir, são apresentados dados de caracterização dos docentes, a partir da análise de seus currículos *lattes*. Destaca-se que os nomes dos participantes foram alterados para preservar sua identidade.

**Quadro 2: Caracterização dos participantes**

<b>Docente</b>	<b>Titulação</b>	<b>Formação específica na área</b>	<b>Tempo de atuação na instituição</b>	<b>Disciplina que ministra</b>
Nara	Doutorado	Especialização em Docência de Libras, Doutorado em Estudos de Tradução	7	Libras e Português como L2 para surdos
Lucas	Mestrado	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	3	Libras, Fundamentos da Educação Inclusiva e outras
Vitor	Doutorado	Não possui	6	Fundamentos da Educação Inclusiva
Giovana	Doutorado	Não possui	12	Fundamentos da Educação Inclusiva
Melina	Especialização	Graduação em Letras-Libras e Especialização em Libras na Educação Inclusiva	7	Libras e Português como L2 para surdos
Bruno	Mestrado	Pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial	6	Libras e Português como L2 para surdos
Simone	Especialização	Especialização em Educação Especial Inclusiva com Ênfase no AEEI	2	Fundamentos da Educação Inclusiva

Fonte: Elaboração própria

Dentre os professores participantes, quatro são do gênero feminino e três do gênero masculino. Um professor, dos seis participantes, é pessoa com deficiência. Quanto à titulação, três professores possuem Doutorado, dois professores possuem Mestrado e dois professores possuem Especialização. Cinco professores possuem alguma formação acadêmica específica no campo da Educação Especial.

Quanto ao vínculo institucional, seis professores são docentes efetivos da instituição pesquisada e uma professora é substituta. Em relação ao tempo de atuação na instituição, esse variou entre dois e 12 anos. Do Campus A da universidade foi entrevistado um professor; do Campus B, foram entrevistados dois professores; do Campus C, três professores e do Campus D um professor. Não foi possível entrevistar professores do Campus E, tendo em vista que não se obteve respostas aos contatos feitos com as faculdades desse campus, contudo, esse campus foi mantido nas demais etapas de coleta de dados.

Considerando o tipo de disciplina ministrada, três professores ministram especificamente disciplinas de Libras; três professores ministram disciplinas gerais em relação ao campo da Educação Especial, e um professor ministra disciplinas tanto de Libras quanto disciplinas mais gerais ou relativas à outras deficiências (deficiência visual, deficiência física etc.).

A partir da análise do currículo *lattes* dos docentes, bem como a partir das entrevistas realizadas, foram identificadas outras formas de atuação na área, como atividades de pesquisa, extensão e produção científica. Identificou-se que dois professores possuem projetos de pesquisa relativos à temática, ambos abordando a educação de surdos.

Ademais, cinco professores coordenam ou participam de projetos de extensão relativos a temáticas da Educação Especial. Três desses projetos dedicam-se ao ensino da Língua Brasileira de Sinais para a comunidade. E outro projeto versa sobre o ensino de Língua Portuguesa e Libras para surdos. Outro projeto refere-se a aspectos metodológicos para o ensino de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão. Por fim, quatro professores têm publicações científicas relativas à temática estudada, dentre capítulos de livros, artigos científicos e trabalhos divulgados em eventos científicos.

## **Procedimento de Coleta de Dados**

A pesquisa foi conduzida conforme as etapas descritas a seguir.

### ***Etapa Preliminar: Condução dos Procedimentos Éticos***

O presente trabalho de pesquisa baseou-se nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução CNS 466/2012) e foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O projeto foi aprovado pelo referido Comitê, conforme Parecer nº 4.591.240. Foi solicitada, ainda, a autorização da instituição participante para a realização da pesquisa, a qual foi concedida e apresentada ao CEP quando da submissão do projeto. Além disso, os docentes que concordaram em participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo do Apêndice I.

### ***Etapa I: Estudo do Planejamento das Disciplinas e do Percorso Formativo do Docente Formador***

Foi realizada uma pesquisa documental, através do *site* da universidade pesquisada, a fim de mapear os componentes curriculares que abordassem temas relativos à educação de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura de cada campus. Foram utilizados, como fonte documental, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, contendo a matriz curricular de cada curso e os respectivos Planos de Ensino das disciplinas.

Com o acesso a tais documentos, buscou-se identificar quais os componentes curriculares que abrangem a temática estudada. Nos casos em que não foi possível encontrar as informações relativas à matriz curricular nos *sites*, tentou-se contato com as faculdades via e-mail, solicitando-se acesso ao Projeto Pedagógico do Curso e à matriz curricular.

Verificou-se nos nomes das disciplinas e em suas respectivas ementas se havia a ocorrência dos seguintes termos: “deficiência”, “deficiente”, “público-alvo da Educação Especial”, “excepcional”, “portador”, “educação especial”, “educação inclusiva”, “educação específica”, “necessidades especiais”, “libras”, “acessibilidade”, “acessível”, “inclusão”, “inclusiva” (adaptado de Amorim, Medeiros Neta, & Guimarães, 2016)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Início da Nota. Os autores utilizaram um conjunto maior de termos para mapear disciplinas relativas à deficiência na universidade por eles pesquisada. Fim da Nota

A partir do mapeamento das disciplinas relativas à educação de estudantes com deficiência ministradas em cada curso de licenciatura, buscou-se localizar os Planos de Ensino das disciplinas e os nomes e contatos dos respectivos docentes. Novamente, quando tais informações não estavam disponíveis nos sites, foram solicitadas às faculdades por e-mail.

Foram solicitados aos docentes entrevistados, os Planos de Ensino utilizados em cada Licenciatura, tendo em vista que poderia haver diferenças entre o Plano utilizado pelo docente e aquele disponibilizado nos *sites* das faculdades. Para a análise dos Planos de Ensino, foi utilizado um roteiro elaborado pela autora (Apêndice II).

O roteiro de análise dos Planos de Ensino das disciplinas teve a função de estruturar as informações contidas nesses documentos, de forma a possibilitar mapear os objetivos das referidas disciplinas, os referenciais teóricos por elas adotados e as concepções acerca do ensino de estudantes com deficiência que perpassam as propostas das disciplinas. A análise dos Planos de Ensino foi realizada em articulação com as entrevistas, por vezes auxiliando na formulação das perguntas.

O roteiro passou por três juízas antes de sua aplicação, com o objetivo de verificar a adequação do instrumento para os objetivos da pesquisa. Assim, foram feitas sugestões de inclusão ou exclusão de questões, as quais foram analisadas e incorporadas ao roteiro, de acordo com a pertinência. As pesquisadoras que participaram como juízas do instrumento possuem doutorado em Educação Especial e experiência na área de formação de professores em relação à Educação Especial.

Procedeu-se, então, a análise dos currículos *lattes* dos docentes identificados na pesquisa, com base no roteiro de análise elaborado pela autora (Apêndice III). A análise dos currículos *lattes* dos docentes teve por objetivo a caracterização dos participantes, bem como de sua formação e trajetória profissional. Pretendeu-se compreender também sua atuação na Universidade, tendo como base o tripé ensino, pesquisa e extensão. O roteiro passou igualmente pela avaliação das três juízas mencionadas anteriormente.

## ***Etapa II: Estudo das Concepções de Docentes sobre o Processo Formativo***

Os docentes das disciplinas mapeadas foram, então, convidados, via e-mail, a participar da pesquisa. Os participantes foram adequadamente esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, bem como de seu procedimento e possíveis impactos. Após, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Resolução CNS 466/2012), concordando em participar. As entrevistas com os docentes foram marcadas conforme sua disponibilidade.

Foram realizadas por meio de encontros virtuais (via plataforma *google meet*), tendo em vista o atendimento das medidas sanitárias em função da pandemia do COVID-19.

A consecução das entrevistas teve como objetivo conhecer os significados que os sujeitos atribuem a determinada experiência (Creswell & Poth, 2018). Com base na perspectiva metodológica proposta por Glat e Antunes (2020), buscou-se, por meio da realização das entrevistas, valorizar o papel que cada indivíduo desempenha em relação a um fenômeno social estudado, a fim de compreender sua percepção sobre tal fenômeno, ofertando espaços de fala, reflexão e posicionamento.

As entrevistas tiveram um arranjo semiestruturado, propondo-se que elas deveriam seguir um fluxo dinâmico conforme aquilo que emergisse do diálogo com os participantes (Creswell & Poth, 2018). Foram elaboradas perguntas-chave que podiam ser inseridas durante a entrevista, à medida de sua pertinência para a pesquisa e de sua coerência com o diálogo estabelecido com o entrevistado.

Assim, utilizou-se o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice IV), propondo-se questões que possibilitassem compreender as concepções dos docentes acerca do tema pesquisado. Nesse sentido, o roteiro foi estruturado em três eixos principais: 1) relativo à formação e atuação do docente formador em relação à temática da Educação Especial; 2) relativo às concepções do docente formador concernentes ao processo formativo do licenciado, em especial considerando a disciplina por ele ministrada em relação ao referido tema; 3) relativo a aspectos institucionais, como a articulação com outros componentes curriculares e as questões de acessibilidade na universidade.

O roteiro para a entrevista com cada docente foi finalizado após a análise documental, tendo em vista que essa desencadeou novos questionamentos que poderiam ser objeto de diálogo durante as entrevistas. Assim como os demais instrumentos, o roteiro passou pela avaliação das três juízas antes de sua utilização.

O tempo de duração das entrevistas variou entre 30 e 70 minutos. Em geral foi possível seguir os três eixos que contemplaram três perguntas-chave. A partir do diálogo com cada docente, foram surgindo outras perguntas que, por vezes, extrapolavam aquilo que foi previsto no roteiro. Uma das entrevistas contou com a participação de um tradutor-intérprete de Libras, que possibilitou a comunicação com o docente. O intérprete foi indicado pelo próprio docente, buscando atender a questões de acessibilidade linguística.

## **Procedimento de Tratamento e Análise dos dados**

A análise dos dados desta pesquisa tem por base o Método de Interpretação de Sentidos (Minayo, Deslandes & Gomes, 2016), que consiste em uma perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais, a qual tem como base teórica a Teoria da Interpretação da Cultura de Geertz, e uma concepção dialógica entre a hermenêutica e a dialética. Este método de análise de dados de uma pesquisa qualitativa considera os dados como intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais.

A seguir, apresenta-se as etapas relativas à análise e interpretação dos dados.

### ***Leitura Compreensiva do Material Selecionado***

Segundo a proposição de Minayo, Deslandes e Gomes (2016), esta etapa tem por objetivo uma compreensão ampla do material, ao mesmo tempo que possibilita identificar suas particularidades, para sua estruturação em categorias.

Esta etapa teve como objeto os dados das entrevistas com os docentes participantes da pesquisa, posteriormente à sua transcrição, bem como os dados referentes aos Planos de Ensino. Após a leitura, realizou-se sucessivamente a categorização e a distribuição das unidades que compõem o material. A partir da leitura minuciosa do material das entrevistas, foram sendo elencadas categorias que se relacionavam com cada trecho. A estruturação das categorias ancora-se tanto na fundamentação teórica acerca das concepções relativas à educação de pessoas com deficiência e à formação de professores, quanto nas especificidades do material analisado.

### ***Exploração do Material***

Segundo Minayo et al. (2016) esta etapa consiste na exploração mais profunda dos dados, buscando-se problematizar as falas para além do que está explícito, possibilitando um diálogo com o contexto dos participantes e com sentidos construídos culturalmente. Nessa etapa foi possível o surgimento de categorias que não estavam explícitas nas perguntas feitas aos participantes, mas que atravessam seus discursos e remetem a concepções presentes em sua realidade.

Assim, pode-se articular os dados das entrevistas ao material de caracterização dos docentes quanto à atuação e formação profissional, bem como à literatura de referência. Os excertos mais significativos para os objetivos da pesquisa foram copiados para um novo documento, sendo possível articular os discursos de diferentes participantes em cada uma das categorias emergentes.

Desse modo, conforme serão descritas na seção de resultados, foram encontradas cinco grandes categorias, denominadas de eixos temáticos. Entende-se que dentro de cada um dos eixos surgem outras categorias menores que irão compor a síntese interpretativa. Assim, três dos eixos temáticos traçados apresentam relação com as perguntas-chave formuladas durante as entrevistas. Os dois eixos seguintes emergiram como questões transversais que perpassaram os discursos dos participantes e que se relacionam com os objetivos da pesquisa.

O Eixo A intitula-se “Formação e atuação do docente formador” e contempla tanto aspectos da caracterização realizada, quanto os discursos dos docentes acerca de sua formação e atuação profissional em relação ao campo da Educação Especial. O Eixo B intitula-se “Concepções sobre currículo e didática para a educação de pessoas com deficiência” e contempla os resultados relativos ao mapeamento das disciplinas na universidade pesquisada. Discute-se, ainda, os resultados relativos às percepções dos docentes formadores acerca das disciplinas por eles ministradas, bem como sobre o processo formativo mais amplo dos licenciados com relação à escolarização dos estudantes com deficiência.

O Eixo C intitula-se “Aspectos institucionais e a acessibilidade na universidade”, contemplando a percepção dos docentes acerca do contexto universitário. Esse eixo aborda questões como projetos de pesquisa e extensão e seu impacto dentro e fora da universidade; acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino superior; questões institucionais relativas à contratação e atuação de professores da Educação Especial na universidade.

O Eixo D intitula-se “Concepções sobre deficiência” e caracteriza-se como uma categoria mais transversal presente ao longo dos dados coletados. Nesse eixo são discutidas barreiras atitudinais que perpassam, de diferentes maneiras, as concepções dos docentes.

O Eixo E intitula-se “Concepções sobre educação de pessoas com deficiência”, também se constituiu como uma categoria transversal a partir dos dados coletados. Buscou-se apreender, a partir da construção desse eixo, que concepções sobre esse processo educativo permeiam os discursos e as práticas formativas dos docentes entrevistados.

### ***Elaboração de Síntese Interpretativa***

Para os autores deste método, após uma etapa de decomposição do material em unidades, é necessário caminhar em direção a uma síntese, a fim de redigir o sentido mais amplo apreendido dos dados. Para tanto, é necessário retomar os objetivos da pesquisa, os quais norteiam a elaboração da síntese interpretativa dos dados empíricos. Destaca-se que as etapas

apresentadas não foram realizadas de maneira estanque, havendo avanços e retornos no processo de exploração e categorização dos dados.

## **Capítulo 4: Concepções sobre Formação de Professores em Relação à Educação de Pessoas com Deficiência**

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através da coleta de dados da presente pesquisa. A partir do mapeamento das disciplinas nos campi pesquisados, foi possível entrar em contato com os docentes das disciplinas relativas à educação de estudantes com deficiência e, assim, realizar as entrevistas previstas. Ademais, foi realizada a análise dos Planos de Ensino fornecidos pelos docentes entrevistados.

As entrevistas com os docentes contemplaram, de modo geral, três temas, os quais possibilitaram a organização dos eixos apresentados a seguir. Em um primeiro momento, os docentes foram convidados a contar um pouco de sua trajetória formativa. Destaca-se que tal trajetória é entendida em uma perspectiva ampliada, abrangendo aspectos da vida pessoal, relacionamentos, formação acadêmica, atuação profissional, entre outros elementos. Desse modo, a partir de uma pergunta aberta, o docente ficava livre para relatar os elementos de sua experiência que impactaram em sua formação e atuação com a disciplina.

O segundo tema abordado foi relativo à experiência de ministrar a disciplina objeto dessa pesquisa. Assim, os docentes foram convidados a descrever mais detalhadamente a disciplina ministrada, bem como relatar suas percepções sobre o impacto da disciplina na formação dos futuros professores.

Por fim, foi abordada a percepção de cada docente sobre o processo formativo dos professores, envolvendo a relação com outras disciplinas, assim como a existência de espaços na universidade para a discussão de temas relativos à educação de pessoas com deficiência. Nesse eixo foram contempladas, ainda, questões institucionais segundo a perspectiva dos docentes.

Assim, nesse capítulo são discutidas as concepções dos docentes sobre a formação em relação à educação de pessoas com deficiência, abrangendo as concepções sobre sua própria formação, sobre a formação dos futuros professores através das disciplinas, assim como sobre aspectos formativos mais abrangentes como o contexto da universidade.

Apesar da organização apresentada, em muitos momentos, diferentes temas surgiram de maneira articulada, tendo em vista o caráter semiestruturado conferido às entrevistas, que buscou acompanhar o ritmo fluido do diálogo com os participantes. Desse modo, o processo de categorização possibilitou a apresentação e discussão dos dados obtidos.

## **Eixo A: Formação e Atuação dos Docentes Formadores**

O desenvolvimento dos diálogos com os docentes participantes da presente pesquisa teve como base as narrativas e experiências dos participantes, buscando compreender suas concepções acerca do fenômeno estudado. Entende-se que a percepção sobre o seu processo formativo é importante objeto de análise, tendo em vista que este não se configura apenas por espaços formais, mas versa sobre relações, inquietações e vivências que influenciaram significativamente as escolhas e caminhos profissionais (Nóvoa, 2018).

Assim, o primeiro eixo temático conduzido através das entrevistas com os docentes teve o objetivo de investigar seu processo formativo, com ênfase no campo da Educação Especial. Buscou-se compreender quais os caminhos e motivações, tanto da perspectiva pessoal quanto da profissional, que levaram os docentes à atuação como professores das disciplinas mapeadas que versam sobre educação de pessoas com deficiência.

Foi possível identificar que para alguns docentes houve uma ênfase em experiências pessoais, as quais primeiramente despertaram neles o interesse pela área, como nos relatos a seguir:

E assim, eu conheço pessoas com deficiência há muito tempo, porque na família têm pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno. Eu tive amigos de infância (...), e aí facilitou que eu aprendesse Língua de Sinais. Eu também aprendi um pouco na Igreja, onde eu trabalhava como intérprete voluntário (Lucas, 2021).

Fiz licenciatura em Letras Português, e assim, a área da educação inclusiva, ela entrou na minha vida a partir de contatos com pessoas surdas. Então, na graduação eu vi uma amiga chegar no curso com uma blusa escrita em língua de sinais (...). E eu tive lembranças da minha infância na qual eu frequentava as ruas com a minha avó e ela às vezes estava assim, numa parada de ônibus ou num supermercado e a gente via aquelas pessoas entregando os panfletinhos com o alfabeto, e eu criança, eu achava interessante aquilo ali porque para mim eram só desenhos, né? E aí depois disso, eu já tive contato na graduação e aquilo me acendeu aquela ideia de novo, digo, “olha, interessante, vou procurar saber e tal”. E aí ela me falou do curso de Libras que estava tendo no SESC, e eu fui atrás do curso (...). Eu fui pro primeiro dia de aula e eu encontrei um professor surdo e um intérprete conversando, em Libras, né?! E aquilo ali me chamou muita atenção, fiquei encantada com aquela conversa, porque eles estavam conversando muito naturalmente, sorrindo, brincando e eu fiquei assim “nossa, eu acho que eu nunca vou conseguir falar isso”. Porque parecia ser muito distante de mim. E durante o curso, eu tive assim, muita afinidade com o professor. (...) E foram eles que me colocaram diretamente nessa área, porque ele via que eu tinha uma certa facilidade com a língua de sinais. (...) Fui participando de comunidades surda, aí veio meu processo de TCC, já pesquisando a língua de sinais, aí depois eu fui fazer uma pós-graduação em português, também com a língua de sinais, aí fui fazer mestrado também pesquisando língua de sinais, aí cheguei no

doutorado pesquisando a língua de sinais e fui entrando assim, na área, enquanto professora e enquanto intérprete (Nara, 2021).

A partir desses relatos, identifica-se que, de formas diferentes, a partir de experiências da infância ou da vida cotidiana os docentes entraram em contato com pessoas com deficiência, despertando interesse em buscar conhecimentos na área, em especial com o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais. No caso da professora Nara a experiência no curso de Libras também foi fundamental para suas escolhas profissionais ao longo do percurso acadêmico.

Já para outros professores, foi algo na sua experiência profissional que direcionou sua formação na área, conforme se depreende dos relatos a seguir:

Bom, depois surgiu uma demanda que foi em 2011 (...) eu tive contato com uma aluna surda, foi a primeira aula que eu tive, então eu ministrava a disciplina numa escola técnica, (...) e eu ministrava a disciplina de comunicação empresarial. Bem, eu não sabia que na turma havia uma aluna surda, (...) eu nunca havia tido contato. Então, não tinha preparado a aula pensando nesse público, naquela época eu nem sabia pra onde ir. Só que aí (...) isso me trouxe incômodo, porque eu trabalhava comunicação, e naquela época já, eu já gostava muito de idiomas, (...) eu sempre gostei do contato com o diferente. (...) Só que ao final da aula, na mesma noite, (...) eu perguntei para a intérprete, onde que tinha curso de Libras na cidade e tudo mais, que seria uma Língua a mais para mim. E aí ela me indicou, eu fui fazer o curso, curso básico mesmo. Aí eu segui, prossegui e fiz o curso de intérprete lá mesmo. Fiz a especialização em Libras lato sensu ainda na época, com ênfase em interpretação (Bruno, 2021).

A minha motivação foi o seguinte. A minha primeira escola que eu trabalhei, em 2009, eu fui pra uma escola que ela é referência em Educação Especial no município (...)Essa escola trabalha muito dentro desse aspecto de inclusão, e como (...) ela tinha muitos alunos surdos, eu senti a necessidade de me aprofundar, pra tentar atender o meu público da Educação Especial, dentro da escola. Eu era recém-formada, aproveitei para fazer a especialização. (...) E no ano posterior eu fui convidada para assumir a coordenação da escola, então para mim foi... nossa assumir a coordenação, eu preciso compreender mais a Educação Especial e aí a minha motivação foi a formação profissional, a princípio. (...) Mas posteriormente a isso, foram entrando no meu caminho algumas pessoas, público-alvo da Educação Especial que foram marcando a minha vida. Hoje eu tenho uma sobrinha que ela é cega, (...) eu tenho um sobrinho que ele faz faculdade aqui na universidade e ele está em estudo para autismo, e ele tem esquizofrenia. (...) Então ultimamente o que mais me motivou a procurar esse caminho foi esse meu sobrinho que está na universidade, porque eu procuro ajudar ele de todas as formas, e para eu o ajudar, eu acabo me aprofundando mais uma vez na temática. Mas eu gosto, eu sou apaixonada pela Educação Especial, pela inclusão (Simone, 2021).

Nos casos mencionados, a motivação inicial vem a partir de demandas profissionais, mas por vezes é atravessada também por experiências pessoais. No caso da professora Simone,

a motivação pessoal parece contribuir no sentido de ela permanecer buscando aprofundamento na área, pois veio posteriormente a sua aproximação profissional da temática.

Por fim, um outro grupo de professores relatou não possuir formação acadêmica específica na área, sendo que sua atuação na disciplina se deu por conjunturas dentro do próprio contexto da universidade, bem como a partir de seu próprio interesse.

Minhas pesquisas tanto no mestrado, quanto no doutorado elas não foram relacionadas à inclusão. O que eu aprendi de inclusão nessa época está relacionado a participação de evento, em assistir à banca de repente de algum colega que está defendendo na área. Mas eu acho que eu não tive nenhuma disciplina voltada para isso. Quando eu ingressei na universidade como professor, outro colega ministrava, e ele sugeriu “olha, de repente, tu (...) podes ministrar”, e ele me mostrou como ele fazia, que metodologias ele utilizava, que materiais. Então eu fui buscar, eu comprei livros, procurei artigos, assisti vídeos. Como ela é uma disciplina puramente teórica, então eu me senti à vontade de estudar e começar a ministrá-la (Vitor, 2021).

É, a aproximação com a discussão da perspectiva de uma educação inclusiva ela foi um processo um pouco assim que eu digo... foi um percurso que foi as movimentações que eu fui fazendo durante a minha chegada na universidade, foram me levando a fazer essas reflexões e debate. Primeiro porque eu sempre fiz parte de movimentos docentes que discutiam essa perspectiva do acesso a educação para todos, perspectiva de compreender o direito à educação, e a uma educação pública de qualidade. E quando eu cheguei na universidade, o currículo da faculdade (...) era um currículo novo, (...) e nós éramos poucos professores para dar conta de oito semestres. Então a disciplina de fundamentos da educação inclusiva ela já existia no nosso currículo, só que os colegas que estavam ali naquele momento histórico, eles não tinham nenhuma relação, ou uma discussão mais próxima com a disciplina. E numa reunião eu disse que eu gostaria de trabalhar com a disciplina, primeiro pela minha experiência na educação básica, eu sabia o chão da escola, a realidade que estava ali. Antes de vir pra universidade eu já trabalhava no núcleo de educação especial da Secretaria de Educação, quando eu era da educação básica, então lá a gente já fazia essa discussão dessa perspectiva de como era tratada a educação especial e todo o seu processo, numa dinâmica progressiva aí dos marcos legais até chegar no que a gente denomina hoje educação inclusiva (Giovana, 2021).

Na experiência do professor Vitor a indicação para ministrar a disciplina parece ter surgido da sua experiência acadêmica relativa à Educação de modo mais abrangente. No caso da professora Giovana, ela possuía uma experiência prática na Educação Básica envolvendo a discussão relativa à Educação Especial, enquanto seus colegas na universidade não possuíam qualquer experiência semelhante.

É importante destacar, assim, que as diferentes experiências relatadas pelos docentes são consideradas formativas: a atuação na Educação Básica, atuação como intérprete de Libras, participação em movimentos docentes, convivência com pessoas com deficiência, formação

autônoma, formação acadêmica etc. Tais vivências impactam nas concepções construídas sobre a temática, influenciam nas escolhas profissionais e podem perpassar a atuação desses indivíduos enquanto formadores de professores.

De modo geral, os docentes relatam não terem cursado disciplinas relativas à temática da educação de pessoas com deficiência em suas graduações iniciais. Aqueles que possuem formação acadêmica na área, relatam ter adquirido tal formação a partir da pós-graduação, ou a partir de cursos de curta duração. Eles enfatizam a ausência dessa formação inicial também quando discutem a formação ofertada para seus alunos em uma perspectiva comparativa, destacando que o fato de seus alunos terem acesso a tais discussões é um diferencial em sua formação.

Esse dado corrobora estudos que indicam a falta de formação acadêmica em relação à educação de pessoas com deficiência tanto nos cursos de graduação quanto nos programas de pós-graduação (Poker, Valentim & Garla, 2018). Portanto, aqueles docentes que não realizaram formações acadêmicas específicas na área – dois docentes dos sete entrevistados nessa pesquisa – provavelmente possuem um contato muito restrito com a temática ao longo de sua formação universitária. De outro lado, eles parecem buscar outras estratégias formativas, através de estudo autônomo, participação em movimentos docentes e diálogo com diferentes atores envolvidos na educação de pessoas com deficiência.

Alguns estudos sobre atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência indicam que a convivência com pessoas com deficiência pode influenciar positivamente na construção de atitudes sociais mais favoráveis à inclusão (Chahini, 2016; Vieira & Omote, 2021). Assim, destaca-se:

Nesse sentido, pode-se supor que o contato direto com o objeto atitudinal pode contribuir para construir novas crenças a respeito dele, tanto positivas quanto negativas. O contato com pessoas PAEE pode favorecer a construção de atitudes sociais positivas em relação à inclusão, se o convívio levar à melhor compreensão das necessidades ou limitações. Além disso, as habilidades e as potencialidades até então não reveladas podem ganhar visibilidade. O aprendizado advindo da experiência com alunos PAEE pode trazer segurança ao professor além de proximidade, o que pode mobilizar afeto mútuo e, por conseguinte, maior aceitação desses alunos (Vieira & Omote, 2021, p. 747).

Assim, considera-se que a relação com pessoas com deficiência é formativa, em especial no tocante a concepções e atitudes em relação a esses indivíduos. Quanto a esse tipo de experiência, apenas os professores Lucas e Melina relataram ter convivido com pessoas com deficiência anteriormente a sua atividade profissional. Além disso, os professores Bruno,

Simone e Nara relataram conviver com familiares ou amigos com deficiência após o início de sua atuação na área.

No caso do professor Lucas, fica claro que a experiência de amizade com pessoas surdas favoreceu sua inserção na comunidade surda e seu interesse em atuar na área. Ele relata, ainda, que mesmo antes de ingressar na universidade já se relacionava com pessoas com deficiência com mais familiaridade, conforme apresentado a seguir:

É, eu já entrei na faculdade eu já sabia Libras, já sabia todas essas questões, não tão teóricas assim, mas já sabia como tratar uma pessoa com deficiência, seja ela cega, surda, tenha um transtorno, ou alguma síndrome, eu já tinha um bom relacionamento. Tanto é que volta e meia o núcleo de acessibilidade lá da universidade me chamava para algum pequeno trabalho, ou alguma pequena questão (Lucas, 2021).

Já para outros docentes, mesmo a experiência com pessoas com deficiência em ambientes profissionais parece ser motivador suficiente para buscarem aprofundamento e especialização na área, a partir, por exemplo, de um incômodo por não se sentir apto a ensinar pessoas com deficiência.

Outro elemento trazido pelos docentes refere-se à atuação com pessoas com deficiência em espaços diversos do Ensino Superior. Nesse sentido, a atuação como intérpretes de Libras ou como professores da Educação Básica integra o processo formativo dos entrevistados, na medida em que fornece elementos práticos acerca da educação de pessoas com deficiência.

Foi possível constatar, ainda, que três dos docentes – Lucas, Bruno e Simone – atuam de forma voluntária em alguma ação em relação às pessoas com deficiência, seja como intérpretes de Libras em igrejas ou como voluntários em organizações não governamentais que desenvolvem trabalhos em relação à garantia de direitos de pessoas com deficiência. Segundo a professora Simone:

Eu gosto muito dessa área da Educação Especial. Eu pego a inclusão como uma bandeira de luta, porque eu acredito que a gente além de ter uma responsabilidade, uma ação profissional, nós devemos ter uma responsabilidade social, com tudo aquilo que a gente acredita (Simone, 2021).

Pelo relato dos professores, eles estendem sua atuação com pessoas com deficiência para além da esfera institucional da universidade. Essa atuação parece estar pautada também na percepção de lacunas deixadas seja pelo Estado, seja por instituições como a universidade, impulsionando sua ação no sentido de contribuir para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência em outros contextos sociais.

Nesse sentido, é importante destacar que a história das pessoas com deficiência é permeada por uma forte perspectiva caritativa, tanto em função da ausência do Estado, quanto pelas concepções que circulam sobre esses indivíduos, associadas a sentimentos de piedade. Conforme será discutido no eixo sobre concepções de deficiência, a ideia de caridade atravessa muitas ações relativas às pessoas com deficiência, até os dias atuais. Contudo, os docentes entrevistados nessa pesquisa parecem ter clareza da distinção entre seu papel enquanto docentes de uma universidade e outros papéis exercidos em contextos diversos. Além disso, parecem atuar em uma perspectiva de garantia de direitos das pessoas com deficiência, desassociando sua atuação de uma ação de caridade.

Identifica-se, a partir da experiência desta universidade nos campi pesquisados, que de modo geral só há a contratação de docentes específicos para a área da Educação Especial no caso das disciplinas de Libras. Apenas o professor Lucas relatou ocupar uma cadeira funcional específica para a área, mas ao mesmo tempo dividindo sua carga horária com a disciplina de Libras. A hipótese é que isso acontece tendo em vista a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras, gerando a demanda para a contratação de professores, o que muitas vezes ocorre por meio de contrato temporário, segundo o relato dos professores.

Por outro lado, no caso de oferta de disciplinas gerais da Educação Especial, parece que as faculdades estudadas buscam alocar professores que ocupam vagas relativas a outras disciplinas, que podem ou não ter formação específica na área. Essa temática pode ser retomada quando da discussão das questões institucionais, mas cabe também nesse eixo ao permitir o questionamento acerca de qual formação possuem os docentes das disciplinas ofertadas nas licenciaturas.

## **Eixo B: Concepções sobre Currículo e Didática para a Educação de Pessoas com Deficiência**

Antes de adentrar nos conteúdos das entrevistas que remetem às concepções dos docentes acerca da formulação e condução das disciplinas, será apresentado o mapeamento das disciplinas relativas à educação de pessoas com deficiência conduzido no contexto da Universidade Federal do Pará. Conforme apresentado no percurso metodológico, foram analisados os cursos de licenciatura de 5 campi da universidade, totalizando 34 cursos. Contudo, do total de cursos, só foi possível encontrar os Projetos Político-Pedagógicos e as Matrizes Curriculares de 21 cursos, tanto a partir da pesquisa no site da universidade, quanto através de contato por e-mail com as faculdades.

No conjunto das licenciaturas analisadas, foi possível identificar que 20 cursos possuíam a disciplina de Libras, sete cursos possuíam disciplinas gerais da área da Educação Especial e um curso trabalhava a temática de forma transversal em várias disciplinas.

A presença da disciplina de Libras em quase a totalidade dos cursos aponta no sentido do cumprimento da determinação do Decreto 5.626/2005 quanto à implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, dado também encontrado em outros estudos (Kuhn, 2011; Santos, Borges & Costa, 2019). É importante relatar que uma das faculdades respondeu à solicitação do contato do professor que ministrava a disciplina de Libras afirmando que esta disciplina não estava sendo ofertada nesse curso. Essa informação chama a atenção para o fato de que nem sempre aquilo que está previsto no Projeto Pedagógico do Curso é efetivamente cumprido na prática.

Outro dado relevante é que apenas um terço dos cursos preveem a oferta de uma disciplina geral da Educação Especial, usualmente denominada Fundamentos da Educação Inclusiva. Alguns estudos apontam resultados semelhantes, indicando que ainda são poucas as disciplinas dessa natureza nos cursos de licenciatura. Em relação ao estudo de Kuhn (2011), os resultados encontrados na presente pesquisa apontam avanços, tendo em vista que na universidade pesquisada pela autora, em um dado recorte histórico, apenas um dos 14 cursos de licenciatura possuía uma disciplina geral do campo da Educação Especial.

Por sua vez, Borges, Santos e Costa (2019) identificaram a presença desse tipo de disciplina em cinco dos 12 cursos pesquisados. Simões (2016) encontrou uma maior variabilidade de temas nas disciplinas relativas à educação de pessoas com deficiência, indo além da temática de Libras, a qual contemplou aproximadamente 57% das 586 disciplinas mapeadas na pesquisa.

Quanto à existência de cursos que discutem a temática de maneira transversal, Poker e Milanez (2015) também encontraram alguns exemplos dessa experiência. No caso da presente pesquisa, apenas um curso apresentou esse formato na sua matriz curricular, no entanto, não foi possível realizar contato com docentes desse curso para investigar como essa experiência se configura na prática. A partir da análise documental, foi possível identificar que nesse curso a proposta de transversalidade perpassava toda a matriz curricular, o que poderia indicar para um maior preparo dos docentes em lidar com diferentes temas ao longo das disciplinas.

Assim, se outros temas são trabalhados de maneira transversal, parece fazer mais sentido que os temas do campo da Educação Especial também o sejam. De outro lado, em alguns contextos, afirmar que o tema será discutido de forma transversal pode denotar, na realidade, invisibilidade e falta de espaço para tal temática.

Com base nos resultados apresentados, destaca-se que 13 dos 21 cursos analisados possuem a disciplina de Libras como único espaço formativo em relação à educação de pessoas com deficiência. Ressalta-se, contudo, que este não é o espaço esperado para a devida formação de professores nessa direção, tendo em vista as especificidades dos objetivos e conteúdos dessa disciplina. Assim, mesmo diante dos esforços dos docentes em ampliar as discussões realizadas nessa disciplina, é muito provável que fiquem lacunas significativas, as quais produzem impactos na atuação profissional.

Mesmo considerando que a formação inicial não encerra o processo formativo, é necessário levar em consideração os desafios para alcançar os conhecimentos necessários para tal atuação de outras maneiras, tendo em vista fatores como: a escassez de formações continuadas de qualidade, em especial em contextos como do interior do estado do Pará, considerando-se as distâncias e a realidade socioeconômica; a sobrecarga de trabalho docente, a qual por vezes ocupa os três turnos; a carência de rede de serviços em alguns municípios, o que contribui para uma atuação muitas vezes isolada do professor no contexto da escola.

Ademais, buscou-se, a partir da análise das entrevistas com os docentes, compreender diversos aspectos quanto à consecução das disciplinas aqui estudadas. Um primeiro aspecto relevante consiste no que os docentes compreendem como objetivo da disciplina ministrada, o qual irá direcionar as escolhas tanto dos conteúdos quanto dos métodos utilizados. Conforme descrito anteriormente, as disciplinas dividem-se em dois diferentes grupos: as disciplinas gerais do campo da Educação Especial, nomeadas usualmente como Fundamentos da Educação Inclusiva; e aquelas relativas diretamente ao ensino de surdos, contemplando Libras e Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. No primeiro grupo inclui-se também disciplinas relativas a outros grupos de deficiência, as quais foram mencionadas por apenas um docente participante da pesquisa.

Quanto às disciplinas gerais do campo da Educação Especial, os professores descreveram os elementos que compõem sua consecução, como no relato a seguir:

Normalmente, quando eu vou trabalhar uma disciplina aqui na universidade, eu pego todos os PPCs (...) e aí eu vou separando os tópicos. Às vezes tópicos que condizem com a questão legislativa, tópicos que falam alguma coisa de história daquela deficiência, tópicos que falam sobre a questão do relacionamento prático em sala de aula. E aí eu faço essas subdivisões, (...) e aí eu vou trabalhando cada um separadamente (Lucas, 2021).

O nome da disciplina é fundamentos da educação inclusiva, ela é uma disciplina do oitavo semestre, (...) ou seja, é uma disciplina que a gente trabalha com o aluno na saída da formação do curso. Ela é uma disciplina que a natureza é essencialmente, 90% teórica, o que ela tem 10% de carga horária

de prática é um pouco de ida a campo para observação, mas não pra aplicação, ela não tem natureza prática. (...) É uma disciplina que levanta todos os elementos teóricos na discussão dessa perspectiva da educação inclusiva. E 10% que a gente teria de extensão dela, é para a gente, eu organizo assim, que a gente vá em instituições e espaços que trabalham tanto numa perspectiva de atendimento especializado, quanto aquelas escolas que já têm o AEE no seu funcionamento nas escolas regulares. Assim a disciplina tem essa cara né, de trabalhar os elementos teóricos, os marcos teóricos e os marcos legais da compreensão (Giovana, 2021).

A ementa dela trabalha muito a perspectiva histórico-conceitual da educação especial, o PPC dela fala muito de educação e diversidade, quais são as mudanças na escola inclusiva, a educação de alunos com necessidades especiais, fala sobre a formação docente e inclusão, e também os processos de ensino adaptados à diversidade. Então é uma disciplina muito limitada. E a carga horária dela é uma carga horária de 75 horas, então como ela vem com uma carga horária consideravelmente curta para a grandiosidade da disciplina, então ela vai procurar evidenciar os principais temas que norteiam a área da educação, da inclusão dentro desse processo educativo. Quais são os procedimentos, as estratégias que vem possibilitar o desenvolvimento dessa prática pedagógica inclusiva dentro do ambiente escolar, e também em especial dentro da sala de aula. Então ela trabalha muito esse processo histórico, legal, as políticas públicas (Simone, 2021).

Nesse sentido, a partir das entrevistas, e considerando a análise dos planos de ensino, aponta-se que essas disciplinas se destinam a discutir principalmente aspectos legais, conceituais e didáticos em relação ao ensino de pessoas com deficiência. A partir do Plano de Ensino 1, destacam-se os seguintes objetivos propostos para a disciplina “Fundamentos da Educação Especial”:

- 1) Conhecer e discutir os itinerários da educação especial no Brasil nas últimas décadas, atentando para princípios, concepções, abordagens, diretrizes e perspectivas que vêm marcando as propostas, em âmbito nacional e internacional.
- 2) Debater teoricamente as Políticas sociais brasileiras que tem como atenção as pessoas com deficiência e seu direito à educação.
- 3) Possibilitar compreensões relativas ao currículo escolar, atendimento educacional especializado e qualidade de ensino diante dos desafios apresentados pela proposta de inclusão escolar, que prevê a escolarização das pessoas com deficiência em classes comuns. (Plano de Ensino 1)

Por sua vez, no Plano de Ensino 2 da disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva” foi possível identificar temas como: tecnologia assistiva, escola e família, jogos e objetos para a educação inclusiva. Já no Plano de Ensino 3, da disciplina “Fundamentos e Metodologias da Educação Inclusiva” identificou-se que uma das quatro unidades propostas se dedica exclusivamente a abordar cada um dos tipos de deficiência, encontrando-se predominância dessa perspectiva também na bibliografia da disciplina. O Plano de Ensino 3 também propõe

uma unidade intitulada “Para além das deficiências: os marcadores sociais da diferença na educação”, o que denota que a disciplina dedica um espaço à discussão da inclusão de outros grupos além das pessoas com deficiência.

Destaca-se que no Plano de Ensino 1 há a presença repetida do termo “desafios” quando se refere à educação de pessoas com deficiência. Já o Plano de Ensino 2 dedica uma aula a discutir experiências bem-sucedidas de educação inclusiva. Essa parece uma questão importante, pois pode demonstrar uma determinada perspectiva de condução da disciplina, que pode colocar a educação de pessoas com deficiência como algo muito difícil e desafiador, ou entendê-la como algo possível na medida em que se pensem estratégias para sua efetivação.

Nozi e Vitaliano (2013) se preocupam em investigar quais conteúdos são considerados significativos pela literatura para compor a formação de professores em relação à educação de pessoas com deficiência. Elas categorizam os saberes em cinco dimensões: 1) dimensão atitudinal; 2) dimensão procedimental; 3) características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE; 4) dimensão conceitual; 5) dimensão crítico-contextual. Das categorias apresentadas pelas autoras é possível identificar uma predominância da dimensão conceitual a partir dos planos de ensino analisados. As categorias atitudinal e procedimental são vistas pelas autoras como as de maior relevância. Apesar de não aparecerem tantos elementos da dimensão atitudinal nos Planos de Ensino, essa é uma questão mencionada bastante por alguns deles durante as entrevistas.

Entende-se que a dimensão atitudinal tem grande importância e precisa ser trabalhada em seus componentes cognitivo, afetivo e comportamental. Ou seja, a construção de atitudes favoráveis à inclusão perpassa também a transformação de conceitos sobre o objeto atitudinal, alcançando, ainda, os afetos e comportamentos (Vieira & Omote, 2021). Portanto, a crença de que atuar com pessoas com deficiência é algo extremamente desafiador pode ser um exemplo de componentes desfavoráveis para essa construção.

Ademais, alguns recursos utilizados pelos docentes durante as disciplinas foram a apresentação e discussão de filmes e o convite de profissionais que atuam na educação básica para participar em alguns momentos, conforme descrito pelo professor a seguir:

Bom, de início eu ficava inseguro por não ter essa experiência prática, mas só uma experiência teórica, digamos assim, apenas as leituras, então eu tentava complementar. (...) Às vezes convido algum professor que trabalha no AEE de alguma escola pra fazer uma roda de conversa. (...) Pra complementar o que a gente leu nos textos e de repente depois fazer essa retomada. Será que é igual à realidade que se vive nas escolas da nossa cidade? (Vitor, 2021).

Outra experiência que parece enriquecer a execução da disciplina, é o convite para pessoas com deficiência participarem de algumas discussões:

Quando eu cheguei, eu logo quis saber quem era o Presidente da Associação dos Surdos aqui da cidade, e já o chamei pra universidade, então nas minhas aulas, mesmo em 2016 eu o chamava, ele dava o seu, falando sobre acessibilidade, ou falta dela, como que foi a participação dele na escola, precária, não tinha intérprete isso e aquilo. E desperta um olhar já no acadêmico e acadêmica que está ouvindo esse discurso, mesmo que traduzido por mim. (Bruno, 2021).

Em ambas as experiências de convidar pessoas externas para dialogar com os graduandos, os professores parecem perceber os limites de sua formação e de sua experiência, seja em relação ao lugar da pessoa com deficiência, seja em relação à atuação na Educação Básica. Dessa forma, buscam complementar a formação dos licenciandos a partir da soma de outras experiências pessoais e profissionais.

Além disso, a partir dos relatos, nota-se que os docentes buscam trazer para esses diálogos pessoas que possuem uma formação profissional e/ou política em relação à temática, o que contribui, provavelmente, para construção de concepções que vão de encontro à perspectiva caritativa, de piedade ou de inferiorização das pessoas com deficiência (Vilaronga, Silva & Franco, 2021). Em alguns contextos, por vezes, esse convite é feito no sentido de contar histórias tidas como de superação da deficiência, o que conduz a discussão em um caminho de produção de barreiras. Nesse sentido, entende-se que a presença de pessoas com deficiência, em si, não é suficiente para esse processo de transformação de concepções, tendo em vista que esses indivíduos também são formados na mesma sociedade capacitista e, portanto, podem reproduzir discursos que gerem barreiras a sua participação (Almeida, 2018).

Destaca-se, ainda, que em cada licenciatura os docentes buscam realizar uma discussão específica relativa aquela área de conhecimento, intencionando apresentar metodologias específicas para o ensino daquela disciplina, como educação física, matemática, geografia etc.

De modo geral, os docentes atribuem um significado às disciplinas analisadas que remete a um primeiro contato curricular dos estudantes com a temática da educação de pessoas com deficiência.

Está contribuindo bastante, porque hoje, se eu fosse comparar o estudante de graduação de 2015, de 2025 do futuro, ou fizesse só a comparação de hoje, eles estão bem receptivos com a disciplina de Educação Especial. Eles até falam assim, “nossa parece que hoje eu percebi que pessoa com deficiência existe!”. Então quando a disciplina chega, eles ficam muito receptivos, eles

levam realmente muito a sério, e isso ajuda muito. E isso está contribuindo muito, porque um professor que sabe letrar uma pessoa com deficiência visual, ele letrou com muito mais qualidade aquele que não tenha, porque a pessoa já fez todo um processo de escuta sensível, de percepção sensível, que ela consegue aplicar a outros grupos da educação regular (Lucas, 2021).

Mas o que a gente quer é oferecer a demanda, é expor a área, para que as pessoas possam saber “olha isso existe”, (...) então é isso que a gente apresenta, um universo para as pessoas. Como foi apresentado para mim, por exemplo, e isso despertou uma demanda, um incômodo e me levou a mudar, à mudança (Bruno, 2021).

Os docentes apontam, então, que em muitos casos há a ausência de contato com pessoas com deficiência ao longo da vida e da formação acadêmica, fazendo referência também a suas próprias experiências. O professor Bruno, por exemplo, afirma não ter tido colegas com deficiência, tampouco disciplinas que tratassem do tema das pessoas com deficiência ao longo de sua graduação. Contudo, ao se deparar com a demanda em sua vida profissional, se sentiu impulsionado a buscar formação na área. Para ele, a presença de uma disciplina pode funcionar como esse elemento disparador que gere uma demanda para o graduando.

Considerando especificamente a realidade do conjunto de disciplinas relativo ao ensino de surdos, a professora Melina, que ministra a disciplina de Libras para diversas licenciaturas, relata a importância de compreender qual o propósito da disciplina para os alunos de cada curso.

Porque eu olhava assim né, o curso de licenciatura em Língua Portuguesa, eles seriam, os alunos ali, futuros professores de português, então eu precisava ensinar de uma forma com que eles vissem a necessidade de aprender Libras para que no futuro eles fossem encontrar um aluno surdo (Melina, 2021).

Ainda para a professora Melina, o objetivo da disciplina de Libras para os futuros professores é instrumentalizá-los em um nível básico do uso da Libras, o que ela justifica também a partir de sua experiência pessoal:

Eu não quero que a minha história se repita com esses alunos surdos, que o professor só oraliza, e o surdo fica ali só sentado, sem aprender nada. Eu não quero que essa realidade continue acontecendo. Onde que está o conhecimento que ele deveria adquirir? (...) O professor de português, de filosofia, se ele souber o básico de Libras já está bom demais, mas assim é obrigação também que tenha a presença do intérprete de Libras. Quando o aluno tiver dúvidas, por exemplo, ele pode se sentir à vontade de perguntar diretamente para o professor, porque o professor já vai saber a Libras. Mesmo que ele saiba o básico, o aluno consegue se comunicar com o professor. (...)

E ainda mais, por exemplo, o professor licenciado, é o professor na escola, se ele souber Libras, o surdo vai se sentir valorizado, vai diminuir essas barreiras, ele vai se sentir mais seguro. Ele não vai sofrer tanto assim (Melina, 2021).

Portanto, na perspectiva da professora Melina, o fato de o professor saber o básico de Libras tem um impacto não apenas no conteúdo ministrado, mas na relação com o aluno surdo, contribuindo para minimizar barreiras existentes à participação e inclusão escolar desse aluno. Outros docentes, por sua vez, apontam que a disciplina de Libras cumpre um papel muito restrito quando se trata de aprender a língua de sinais em si. Para eles, a disciplina se destina, em grande medida, a apresentar um contexto mais amplo relativo à pessoa surda para os licenciandos.

A disciplina de Libras, eles sempre se frustram muito no curso. Por quê? Porque eles acham que vão aprender Libras. (...) Eu tenho que explicar para eles: “você não vai aprender Libras básico, só metade da carga horária, e olhe lá, vai ser prática. Então no máximo você vai aprender o ABC, a dizer um ‘Oi’, um ‘Bom dia’, dar alguma informação e pronto”. E aí o restante da carga horária tem que ser dividido em debater metodologia de ensino de surdos, de pessoas com deficiência auditiva; planejamento e produção de material; concepções do ensino de Língua Portuguesa para esses grupos de minoria linguística (Lucas, 2021).

Porque assim, a gente está formando professores, então o que a gente tem que ensinar de Libras, a gente chega à conclusão de que a gente tem que lecionar, explicar o universo surdo, a cultura surda, o que é ser uma pessoa surda, então a gente traz isso. Porque ele vai chegar lá e (...) provavelmente o acadêmico ou acadêmica vai ter contato com um aluno surdo. Então o que é ser uma pessoa surda, a gente traz a perspectiva do surdo, a gente transmite, como é que o surdo pensa, como é que as informações se processam cognitivamente ou socialmente (Bruno, 2021).

Eu trago esses conhecimentos teóricos acerca de políticas para surdo, conceitos, abordagens de ensino, compreender culturalmente quem é que são esses sujeitos, o que é essa língua de sinais, quais são as leis que amparam. E aí a gente vai para um segundo momento depois de todo esse preparo conceitual (...) para poder chegar na parte prática. Porque, o que eu penso? Não adianta eu chegar com uma turma e ensiná-los um monte de sinais e eles não entenderem a importância dessa língua, de quem são esses sujeitos, então eu preciso que eles compreendam socialmente, culturalmente, a importância dessa língua na sociedade pra que eles possam entrar em contato com essa língua. Porque aí eles vão ter uma base de conhecimento conceitual para poder exercitar e ter, quem sabe, um interesse maior depois pra fazer curso de Libras, aprender a língua e tal. Porque numa disciplina de 60 horas é impossível você sair fluente numa língua (Nara, 2021).

Com os relatos apresentados, nota-se a existência de duas perspectivas diferentes acerca da formação da disciplina de Libras. Apesar de a professora Melina também destacar a

existência de aspectos teóricos ao longo da disciplina de Libras, fica claro em seu discurso que a prioridade é a formação básica em Libras, considerando, segundo sua percepção, os impactos que esse conhecimento produzirá na atuação do professor em relação ao aluno surdo. De outro lado, para os professores Lucas, Bruno e Nara, a disciplina de Libras nas licenciaturas não é suficiente para essa formação básica em Libras, e ocupa um lugar de formação mais ampla em relação à cultura surda e a metodologias de ensino para surdos.

Essas duas perspectivas também são encontradas em outros estudos que analisaram as disciplinas de Libras em cursos de licenciatura. Giroto, Martins e Lima (2015) identificaram que não há um consenso quanto à abordagem da disciplina de Libras na Instituição de Ensino Superior por elas pesquisada. Santos e Klein (2015) identificaram também a existência de aspectos teóricos e práticos nas disciplinas de Libras, a partir da análise de diversos estudos que se debruçaram sobre essa temática.

No caso dos aspectos mais práticos relativos ao aprendizado da língua de sinais, a literatura tem indicado a relevância de os sinais aprendidos terem relação com a disciplina a ser ensinada pelo professor e com o contexto da escola (Iachinski, Berberian, Pereira & Guarinello, 2019). Essa prática foi identificada também no relato do professor Bruno:

Se eu estou em um curso de geografia, eu coeto artigos do ensino de geografia para surdos, pesquisas que já foram desenvolvidas. E a gente faz um seminário, faz um debate e eles têm que elaborar uma aula de geografia, ou de biologia, não importa o curso, de inglês, de português (Bruno, 2021).

Quanto à perspectiva mais teórica, que contempla os aspectos relativos à cultura surda e ao processo de ensino e aprendizagem, os estudos têm indicado a relevância desses componentes para formar o professor que irá atuar com esses estudantes (Santos & Klein, 2015). Xavier (2018) enfatiza a importância de os docentes compreenderem as singularidades linguísticas, históricas e culturais dos surdos, apontando que tal compreensão contribui para minimizar a opressão linguística sofrida pelos esses indivíduos, para facilitar as relações entre docentes e tradutores-intérpretes de Libras no contexto escolar e favorecer o processo de ensino e avaliação dos estudantes.

Outra dimensão analisada a partir das entrevistas refere-se à percepção docente acerca da formação dos futuros licenciados em relação à educação de pessoas com deficiência. Nesse sentido, eles parecem concordar que as disciplinas ofertadas nas graduações oferecem uma introdução ao tema, mas que o graduado precisará buscar maneiras de aprofundar essa formação.

Então tem essa disciplina, tem o estágio II que é voltado para inclusão, e tem Libras. Mas assim eu não acho que vai chegar lá dando aula em Libras, se ele tiver um aluno surdo. Ele não vai chegar lá e saber tudo que ele deve saber pra dar aula para o autista. Eu acho que não, é pouco. Mas eu penso que se ele chegar na sala de aula e tiver um aluno com deficiência, ele não vai estar perdido, ele vai saber por onde começar. Ele sabe que precisa conversar com a família, ele sabe que precisa interagir com o professor do AEE. Ele sabe que se eu tenho um aluno cego, então ele é cego ou ele é baixa visão, eu preciso saber que são diferentes. Será que fica melhor se eu usar um pincel de outra cor, vou conversar com esse aluno, será que fica melhor se ele se sentar mais na frente. Então, ele tem subsídios para começar e chegar na sala de aula, ele não está perdido. Ele sabe que ele pode procurar a coordenação para saber de repente mais detalhes sobre aquele aluno. (...) Eu acho que ele não sai assim prontinho e chega lá e já vai saber tudo o que fazer. Não, ele tem de onde começar. Ele sabe para onde ir, ele não vai ficar perdido, mas ele vai precisar buscar mais (Vitor, 2021).

Eu acho que eles saem com uma boa base, porque é formação inicial. Eu sempre digo isso para eles, quando chamo um professor que está lá na rede, que trabalha com crianças com deficiência, e eu sempre digo pra eles: “vocês estão tendo aqui uma formação inicial, qualquer trabalho com as crianças que cheguem lá na turma de vocês, ou que vocês recebam em outros espaços educativos, precisa que vocês continuem aprofundando” (...). Mas eu acredito que eles saem com uma boa base, que dá pra eles o conhecimento necessário para eles darem conta da sua formação continuada, irem aprofundando, a partir da escolha deles, desse leque de campos de atuação que um professor tem (Giovana, 2021).

A partir da análise da Matriz Curricular dos cursos de licenciatura, foi possível identificar que apenas um terço dos cursos que possuíam essa informação disponível incluem disciplinas gerais do campo da Educação Especial em seus currículos. Assim, poucos cursos de licenciatura têm acesso a essa disciplina, que segundo os docentes entrevistados oferece um contato inicial com a temática, elemento que pode ser considerado um diferencial em relação aos demais cursos.

De acordo com alguns professores, ofertar disciplinas relativas à temática cumpre um papel muito importante de sensibilizar o graduando em relação à questão:

É excelente esse filme, que mostra os desafios da pessoa na escola, os desafios da pessoa com o pai, os desafios da pessoa em relacionamentos amorosos, as pessoas se identificam e a gente consegue acho que sensibilizá-los. Segundo a literatura um dos principais obstáculos, desafios é o atitudinal né, é o preconceito, é a falta de sensibilização. E eu acho que a gente consegue (Vitor, 2021).

Assim, essas pessoas que saem da universidade e têm a disciplina de Libras (...) eu acho que não tem como ele chegar lá, encontrar um aluno surdo e não resgatar nem que seja um *insight* do que foi visto na graduação, e é impossível

que ele não se incomode né com o fato. Então eu deixo muito claro nas disciplinas de Libras que eu ministro que assim, o objetivo não é tornar vocês fluentes em Libras, mas é gerar um conhecimento que vocês vão entrar pra causa. Então chegando lá na escola, se vocês tiverem um aluno surdo, vocês vão resgatar algumas coisas, especialmente na metodologia de aula. Tendo um intérprete, ótimo, vocês vão ser parceiros e parceiras lá. Não tendo intérprete, vai ficar muito complicado, ok. Mas o que que a gente pode fazer? A gente pode se tornar cúmplice desse surdo na luta, porque a gente pode ir á direção. Então esse egresso ele se sente angustiado e cúmplice disso, mesmo que sejam coisas que fogem ao controle. E assim tenta de alguma forma mudar essa situação. (...) Então assim, eu acredito nisso, sabe, que uma vez apresentada essa demanda, a gente acaba se juntando à causa (Bruno, 2021).

No relato do professor Bruno, fica evidente o papel transformador que se espera do licenciado, a partir da sensibilização conquistada durante a graduação. Entende-se que a discussão realizada na disciplina desperta, minimamente, um incômodo, que impulsiona o professor em direção à atuação na Educação Básica.

Das falas dos docentes acerca das disciplinas ministradas, destaca-se que eles percebem a presença, em geral, de apenas uma disciplina como um passo inicial nessa formação, considerando-se os limites de carga horária, por exemplo. Assim, eles enfatizam o aspecto da sensibilização, de desconstruir mitos e quebrar barreiras, fator considerado fundamental para a atuação dos futuros professores.

Alguns achados da literatura apontam nessa direção, destacando que a presença de componentes curriculares relativos à inclusão de pessoas com deficiência pode influenciar positivamente atitudes sociais em relação a essas pessoas (Omote, 2016). Acerca disso, Vieira e Omote (2021) destacam que as atitudes sociais são multideterminadas e, portanto, é necessário planejar uma variabilidade de estratégias de modo a contribuir para que sejam favoráveis à inclusão. De outro lado, destaca-se que apenas atitudes sociais favoráveis, por mais importantes que sejam, podem não ser suficientes para garantir uma escolarização adequada para os estudantes com deficiência. Nesse sentido, apontam-se os limites decorrentes da presença de apenas uma disciplina dessa natureza na formação de professores.

Os professores de Libras também destacaram esse potencial da disciplina em fomentar atitudes sociais favoráveis, a partir da sensibilização e do incômodo gerado nos graduandos. A professora Nara relata que busca encontrar espaços para abordar outras deficiências e a prática pedagógica inclusiva de um modo mais amplo:

Nas duas disciplinas que eu trabalho tem um tópico chamado de cultura, que eu trabalho com cultura surda, mas aí quando eu vou falar de cultura, eu falo de muita coisa, e às vezes eu tenho que estar me controlando porque dá

vontade de incluir todo mundo sabe? De poder falar do que cada grupo precisa, então eu acabo fazendo uma reflexão a respeito das outras deficiências, das outras pessoas que estão dentro da universidade. Aí a gente fala das pessoas que são cadeirantes, a gente fala das pessoas que têm déficit cognitivo, das pessoas autistas, das pessoas com TDAH. Eu até estava falando para os alunos que esse semestre eu tenho uma aluna que é TDAH, eu já tive alunos com baixa visão. Então falar de você conhecer o aluno enquanto professor. Eu acho que as primeiras semanas de contato com a turma, as primeiras aulas, você tem que sondar isso, é uma das coisas que eu trago, eu preciso saber quem é meu aluno. (...) Então a gente acaba olhando para as outras áreas, não com a mesma dedicação com a qual a gente trabalha a surdez, porque no caso da disciplina não dá tempo, nem para a gente abordar tudo que gostaria na área da surdez, mas a gente acaba fazendo pontes certamente com outras questões. As leis também, a gente trabalha as legislações que existem, que amparam as pessoas com deficiência, a gente faz assim um panorama falando desse contexto de escola que vai receber pessoas com deficiências, com diversas necessidades, de recursos pedagógicos, de atendimento especializado, e focando ali para o público que eu trabalho no caso, que é a surdez (Nara, 2021).

Nessa direção, Costa e Lacerda (2015), apontaram que a inserção da disciplina de Libras apresenta consequências que extrapolam a formação para a educação de surdos, contribuindo para a formação de professores em uma perspectiva que favoreça a inclusão de pessoas com deficiência.

Apesar do reconhecido potencial da disciplina de Libras para cumprir esse papel, destaca-se o desafio para os docentes de contemplar tantas demandas e tantos conteúdos em uma disciplina, geralmente bem curta. Assim, a disciplina de Libras acaba, por vezes, sendo utilizada para tentar cobrir uma lacuna deixada pela ausência de disciplinas que discutam a temática da inclusão de forma mais direta.

Desse modo, em função da quase inexistência de políticas de formação de professores voltadas à educação de pessoas com deficiência, pode-se esperar que a disciplina de Libras cumpra algo que foge do seu objetivo. Ratifica-se, portanto, que uma disciplina de Libras, apesar de representar um espaço importante de formação, não tem sido suficiente para preparar os docentes para atuar com alunos com deficiência, demandando a construção e consolidação de outros espaços (Vitaliano & Acqua, 2012).

Outro ponto questionado foi se os professores entendem que há uma interlocução com outros professores e outras disciplinas relativas às demais áreas do conhecimento. Eles apontaram que há pouco diálogo com outras áreas do conhecimento e que a temática da inclusão não é discutida de forma transversal.

Porque (...) a demanda da inclusão não é só nossa, por exemplo, o professor de fisiologia, (...) poderia mencionar isso. Então por exemplo o professor da

Letras, o professor de linguística, que não é da área da inclusão que não é da área da Libras, quando ele for ensinar fonemas, por exemplo a parte fonética do português, ele pode mencionar, “olha gente aqui a gente está falando das línguas orais, português é uma língua oral, mas a gente tem também a fonologia das línguas de sinais, isso e isso que o professor de Libras vai reforçar pra vocês”. A gente poderia conectar mais, mas acaba ficando a responsabilidade para quem foi contratado para fazer isso, e não é necessariamente. Todos os professores poderiam reforçar, assim como nós também poderíamos reforçar na disciplina de inclusão, que eu tento fazer mesmo, buscar o ensino de geografia física pra surdos, olha gente relevo, planície, isso tudo é muito visual, vamos trabalhar com maquete, vamos trabalhar com slide, vamos trabalhar com referência. (...) Mas a gente ainda carece, ainda há essa lacuna na universidade (Bruno, 2021).

Quanto a essa questão, Bazon et al. (2018) discutem que, muitas vezes, os cursos de licenciatura sofrem uma divisão entre docentes responsáveis por ensinar conteúdos pedagógicos e docentes responsáveis por lecionar conteúdos disciplinares. Desse modo, os autores problematizam o quanto o segundo grupo de professores se percebe enquanto formadores de professores, ou apenas como responsáveis por transmitir o conteúdo que será ensinado na Educação Básica.

Parece, ainda, que essa questão pode se intensificar quando se trata da formação para atuar com estudantes com deficiência. Nesse ponto, o estudo de Kuhn (2011) realizado com docentes de cursos de licenciatura que atuam ou não com disciplinas relativas à educação inclusiva apontou que há um distanciamento dessa temática por parte dos docentes que não ministram tais disciplinas, os quais não se veem como responsáveis por formar professores na perspectiva inclusiva. Segundo alguns participantes entrevistados, a falta de preparo dos docentes em relação ao tema da educação inclusiva tem como consequência a incapacidade destes em abordá-lo de maneira transversal ao longo da formação dos futuros professores.

Quanto a essa questão, há autores que apontam para a necessidade de discussão da temática de maneira transversal ao longo do curso (Ranzam, 2018; Vitaliano & Acqua, 2012). No escopo da presente pesquisa, dos 21 cursos analisados, apenas um apresentava em sua proposta curricular uma perspectiva transversal, que versava não apenas sobre a educação de estudantes com deficiência, pois a transversalidade das temáticas era a perspectiva geral do curso.

Apesar de considerar esse um bom caminho, questiona-se o quanto professores sem formação ou experiência na área teriam condições de conduzir essa discussão. Esse pode ser um caminho paralelo à garantia de uma disciplina específica, que contribuiria para a construção de uma cultura inclusiva, que entenda a inclusão como responsabilidade de todos. Contudo,

essa ampliação precisa ser feita com cuidado para a temática não ser deixada em segundo plano, diante de tantas demandas ao longo do processo formativo.

### **Eixo C: Aspectos Institucionais e Acessibilidade na Universidade**

Uma das questões propostas aos docentes foi se eles percebiam que havia interação entre diferentes disciplinas e professores no tocante à questão da Educação Especial. Eles foram unânimes em responder que não viam esse tipo de troca e, muitas vezes, encadearam suas falas discutindo sobre a presença do setor institucional responsável pela acessibilidade dentro da universidade. Esse encadeamento leva a uma compreensão de que tal setor, de alguma forma, representa uma perspectiva mais transversal, tendo o potencial de relacionar ou interligar diferentes professores e faculdades.

Assim, uma das temáticas abordadas, de forma direta ou indireta ao longo das entrevistas, foi relativa aos aspectos institucionais como: políticas da universidade para inclusão de estudantes com deficiência; estrutura da universidade, tanto logística quanto de recursos humanos em relação a esse público; projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito da universidade e seus impactos dentro e fora dela.

Tais discussões são extremamente relevantes, na medida em que os docentes não são os únicos atores envolvidos tanto na formação de professores quanto na educação de pessoas com deficiência. Ao contrário, aspectos institucionais como a política de acessibilidade da universidade, as formas de contratação de professores, as condições de trabalho docente, a estruturação dos currículos, entre outros, são fatores essenciais para se pensar o processo formativo em relação à temática.

Como já discutido, destaca-se que o processo de inclusão envolve acesso, permanência, participação e aprendizagem ao longo de todas as etapas e níveis de ensino, portanto, é necessário que as políticas educacionais sejam pensadas para contemplar todas essas dimensões. Ao analisar tais dimensões na Educação Superior, Cabral e Melo (2017) sugerem seis aspectos que devem ser observados de modo a permitir a legitimação de direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial, quais sejam: a) a adequação da acessibilidade nas universidades; b) o ingresso e a permanência; c) a implementação de núcleos e programas de apoio pedagógico; d) a garantia de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais; e) a superação das diversas barreiras que possam dificultar o progresso acadêmico do alunado; f) a formação profissional dos docentes para atender o público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, ao discutir as políticas da universidade que garantem acessibilidade aos alunos com deficiência, podemos apontar alguns posicionamentos dos docentes:

O ENEM ainda é muito excludente para os surdos para as pessoas surdas, então a nota de corte ainda é muito alta para eles, então eles não conseguem entrar. Infelizmente a universidade nunca teve, nunca teve um acadêmico surdo, o [nosso] campus (...). Nós tínhamos, já tivemos, inclusive ela desistiu, há uns anos atrás nós tivemos uma DA, pessoa com deficiência auditiva, mas que usava a língua oral (...). Mas ela desistiu do curso, a gente tentou ir atrás, mas questões pessoais ela desistiu, não voltou (Bruno, 2021).

Nesse trecho do professor Bruno, ele coloca uma dificuldade existente desde o processo de ingresso no Ensino Superior, problematizando as exclusões produzidas pelo sistema avaliativo de acesso à universidade. Contudo, acrescenta-se a tal questão a reflexão quanto ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, a exemplo das pessoas surdas citadas pelo docente. Entende-se que o processo avaliativo para ingresso no Ensino Superior deve ter por base o aprendizado e o desenvolvimento conquistados ao longo da Educação Básica. Não cabe, nos limites desse trabalho adentrar nas nuances do processo avaliativo de ingresso ao Ensino Superior, mas emerge a necessidade de rever tanto as medidas de acessibilidade desse sistema quanto o processo de escolarização mais amplo que forneça condições para os estudantes concorrerem nos processos seletivos.

Assim questiona-se: a nota de corte do ENEM é muito alta para os alunos surdos, ou os alunos surdos não têm acesso satisfatório aos conteúdos e conhecimentos exigidos no exame? Nesse sentido é importante descentralizar o olhar do aluno com deficiência, desconstruindo discursos que o coloquem no lugar de “quem não consegue”. Assim, é possível englobar na análise os fatores, condições e barreiras que impactam no desenvolvimento e participação do indivíduo, os quais podem ser foco de intervenções e transformações. Nesse ponto, o docente faz uma importante crítica ao sistema avaliativo de ingresso na universidade, entendido como barreira significativa aos estudantes com deficiência.

Por sua vez, o trecho apresentado a seguir foca nas políticas de acessibilidade empreendidas pela universidade de modo a contribuir com a permanência dos estudantes com deficiência.

Mas assim, na universidade, dentro da universidade existe sim essa questão da propagação da acessibilidade. A gente já vê muita melhoria nisso. Surdos, intérpretes, pessoas com deficiência visual, no caso do piso tátil que a gente já observa essas adaptações dentro da universidade. E a universidade, eu acredito que tem se adaptado à inclusão das pessoas com deficiência, no caso do setor de acessibilidade, a gente tem uma coordenadoria de acessibilidade, então esse setor tem contribuído muito para as pessoas com deficiência, surdos, cegos, paralisia cerebral, TEA, enfim, eu acredito que tem proporcionado sim essa acessibilidade (Melina, 2021).

Na perspectiva da professora Melina, a existência de um setor responsável pela acessibilidade tem contribuído muito para o processo de inclusão dos alunos com deficiência na universidade, através da disponibilidade de intérpretes e da promoção de acessibilidade arquitetônica, como exemplificado pela professora.

Nos últimos anos, há um gradativo aumento do número de estudantes com deficiência que ingressam no Ensino Superior. Apesar de esse número ainda representar um pequeno percentual diante do universo desses estudantes, nota-se que tal presença tem provocado mudanças significativas no contexto das universidades. Uma transformação importante é o estabelecimento de núcleos ou setores responsáveis por planejar e executar ações relativas à acessibilidade e à inclusão. Segundo o estudo de Cabral e Melo (2017) a criação desses núcleos foi uma das importantes repercussões do programa Incluir. Os autores apontam que em 2014, ano que foi realizada sua coleta de dados, 87% das universidades federais brasileiras declararam possuir núcleos de acessibilidade.

De fato, a presença dos núcleos de acessibilidade tem viabilizado, por exemplo, a oferta de serviços como de tradutores-intérpretes de Libras, monitores e outros profissionais especializados que prestam apoio aos estudantes com deficiência. Conforme o estudo de Diniz e Silva (2021), os estudantes universitários participantes da pesquisa identificaram tais serviços como elementos favorecedores de sua permanência na universidade. No contexto da universidade pesquisada, segundo a professora Giovana, a criação do núcleo foi fundamental para a melhoria na oferta desse tipo de serviço, como observado no relato a seguir:

Para os nossos dois alunos que são deficientes auditivos, aí exige que tenha o intérprete. (...) Logo no início foi muito difícil porque a universidade não tinha intérpretes de Libras suficiente para atender todos os cursos. (...) Porque tinham alunos deficientes auditivos em todos os cursos. (...) E agora? Tem que ter intérprete, aí foi meio que truncado. Aí agora não, agora já tem um núcleo de inclusão, e nesse núcleo já tem um conjunto de intérpretes que eles vão acompanhando os alunos (Giovana, 2021).

A presença de serviços e apoios, como de intérpretes de Libras, ainda não pode ser considerada como uma garantia em todos os contextos universitários. O estudo de Poker, Valentim e Garla (2018) demonstrou que esse tipo de ação não constitui a realidade da universidade pesquisada. Ademais, Castro e Almeida (2014) identificaram que, das treze universidades públicas pesquisadas, apenas sete disponibilizavam tal serviço aos alunos. Essa realidade também pode variar dentro da mesma universidade, considerando a multiplicidade dos campi, que possuem condições de acessibilidade, serviços e formação próprios.

De acordo com Decreto nº 5.626/2005 a presença de tradutores e intérpretes de Libras é considerada como um requisito mínimo de acessibilidade, contudo, conforme apresentado a seguir, o dispositivo estabelece esse serviço como obrigatório somente para as instituições federais de ensino:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

(...)

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (Decreto nº 5626, 2005).

Apesar de esse tipo de suporte não ser suficiente para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, certamente é fundamental e revela avanços nas universidades que o veem como direito dos alunos. Mais uma vez, a realidade da educação brasileira revela maiores avanços nos quesitos que são colocados como obrigatórios por lei, o que indica a necessidade de a política educacional inclusiva vir acompanhada de regulamentação para que seja garantido o direito à educação às pessoas com deficiência.

A questão arquitetônica também é mencionada pela professora Melina, que verifica avanços nesse sentido no contexto da universidade onde atua. O professor Bruno exemplifica as demandas trazidas pela divisão de acessibilidade da universidade apontando a questão arquitetônica a qual provoca uma movimentação na faculdade.

Então a divisão de acessibilidade chega para a coordenação do curso e diz “olha tem uma demanda”, então por exemplo, questão física é mais arquitetônica, então não gera uma demanda metodológica, não vai interferir muito nas metodologias dos professores. Mas já gera, olha tem elevador no prédio? Se não tem, procura o primeiro piso, tem condição? Então já gera um conhecimento. É cadeirante, é mobilidade reduzida, então como que a gente vai fazer? (Bruno, 2021).

Percebe-se no relato do professor que ele entende a questão arquitetônica como algo que não demanda tanto dos professores, e que pode, por isso, ser de solução mais simples. Contudo, muitas vezes, o aspecto arquitetônico se torna uma grande barreira à participação dos estudantes com deficiência, quando não são feitas adaptações que podem ser consideradas pequenas, como a mudança de sala de uma turma ou a abertura dos banheiros acessíveis (Diniz

& Silva, 2021). Nota-se, a partir dos relatos dos estudantes participantes da pesquisa de Diniz e Silva, que a não atenção a essas demandas pode perpassar o aspecto atitudinal, pois não é dada a devida importância a ações como as citadas.

O trecho da entrevista com o professor Lucas vem somar ao debate: “Entra também deficiência física que muitas vezes é ignorada, ‘ah a pessoa só tem uma deficiência física’, mas esquece que existem posturas que vão repercutir” (Lucas, 2021). Trazer à tona a questão das posturas que repercutem na vida de uma pessoa com deficiência é fundamental para pensar o processo de inclusão na universidade. O professor precisa ter em vista que o fato de aquele aluno ter deficiência, por mais que não implique em ações diretas do professor, tem reflexos em diversos âmbitos da trajetória de vida e acadêmica daquele indivíduo. Isso porque é notório, a partir da perspectiva social da deficiência, que a pessoa com deficiência enfrenta várias barreiras a sua participação e inserção social, que se materializam nas relações com os pares, no acesso a locais e serviços, nas discriminações sofridas, entre outras.

Além disso, as barreiras arquitetônicas em si ainda são uma realidade muito presente no contexto das universidades, conforme demonstrado pela pesquisa de Castro e Almeida (2014) realizada em 13 universidades públicas brasileiras. Segundo as autoras:

Nesse sentido, os principais obstáculos ao acesso citados pelos alunos foram: a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, objetos colocados sem sinalização adequada, telefones públicos mal colocados, ausência de sinalização, de referências e de mapas táteis, entre outros (Castro & Almeida, 2014, p. 187).

Já o relato da professora Simone, permite refletir sobre a dimensão da formação e do preparo dos docentes para atuar com os estudantes com deficiência, fator fundamental para garantir o aprendizado e a participação desses estudantes.

Porque nós tivemos vários alunos inclusos, nesse meu período de 2019 até 2021, nós tivemos dois alunos inclusos, (...) dois alunos intelectuais, e aí eles tiveram muita dificuldade. Eu, com a experiência, com o pouco de experiência que eu tenho, eu consegui desenvolver atividades com eles, numa parceria do ensino colaborativo e tudo, acompanhamento mais de perto, envolver a turma. Mas nós tivemos várias reuniões na faculdade, junto ao núcleo de inclusão (...), porque os professores tiveram muitas dificuldades em trabalhar com esses alunos, pelo fato de ser novo, entre aspas, porque a inclusão não é nova, mas de ser uma situação nova dentro do campus, e aí a gente teve que sentar e discutir várias estratégias para estar trabalhando com esses alunos, principalmente as disciplinas de estágio. Mas é um desafio muito grande, a gente tem muito o que avançar aqui no campus, voltado para

o campo universitário, para dar autonomia para esses alunos e maior oportunidade (Simone, 2021).

Para a referida professora, essa atuação ainda é perpassada por grandes desafios e aponta para a falta de experiência dos docentes. Como afirma a professora, a inclusão não é um tema novo, mas ainda se mostra pouco discutido e vivenciado no contexto das universidades. Alguns estudos, como o de Kuhn (2011), apontam para uma grande lacuna na formação dos professores universitários no tocante à educação de estudantes com deficiência, e enfatizam a necessidade da promoção de formação continuada nesse sentido.

Na perspectiva de estudantes universitários, como os participantes do estudo de Diniz e Silva (2021), o despreparo dos docentes para compreender e atender suas demandas é um fator que se configura como uma barreira muito significativa ao seu desenvolvimento no contexto da universidade. Segundo esse estudo, as atitudes dos docentes envolveram negar adaptações aos alunos como ampliação de provas; desacreditar na capacidade dos alunos; impedir que eles participassem de determinadas atividades. Atitudes como as descritas vão além de uma incapacidade técnica dos docentes, pois perpassam crenças sobre o aluno com deficiência e sobre a educação inclusiva que precisam ser revistas com urgência de modo a garantir os direitos desses alunos.

Bazon et al. (2018) também identificaram nos discursos de professores universitários que a falta de formação acadêmica é um dos fatores mais desfavoráveis à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Pode-se questionar a ausência de iniciativas, seja por parte dos docentes, seja por parte das instituições, no sentido de promover a referida formação, tendo em vista que essa demanda é crescente e vem se apresentando já há algumas décadas.

Assim, ao analisar um cenário ainda repleto de lacunas e limites no contexto das universidades brasileiras, Cabral e Melo concluem:

Isso porque, ainda que as instituições tenham se mobilizado, sobretudo, ao longo dos últimos dez anos, em decorrência do ingresso dessa população no ensino superior, os dados indicam que a normatização desse atendimento nem sempre indica a legitimação de seus direitos. Estes frequentemente se esvaziam diante de uma realidade pouco articulada com contextos culturais, históricos, socioeconômicos e organizacionais, configurando-se, ainda, à luz de uma concepção de acompanhamento que oscila entre assistência e prestação de serviços em detrimento de uma concepção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de projetos de vida individuais e no âmbito de todas as esferas da sociedade (Cabral & Melo, 2017, p. 67).

Assim, ratifica-se a necessidade de ações em múltiplas dimensões, que perpassam a consolidação dos núcleos de acessibilidade, a promoção de serviços e suportes, a formação de docentes e demais profissionais, a eliminação de barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais etc.), e a construção de uma cultura inclusiva, na qual todos os atores envolvidos sintam-se responsáveis por esse processo.

Desse modo, a construção de um contexto institucional favorável a uma cultura de acessibilidade e garantia de direitos de pessoas com deficiência é igualmente formativo tanto para os docentes formadores quanto para os graduandos. Como será possível discutir a formação de professores para atuar com estudantes com deficiência se na própria turma de graduação pode haver estudantes que não encontram as condições favoráveis para sua participação e aprendizado? As condições práticas do contexto da universidade podem ser tomadas, então, como elementos formativos e podem ser alvo de ações por parte de docentes e graduandos.

Ademais, uma das questões mais abordadas pelos docentes em relação ao contexto da universidade estudada foi quanto aos recursos humanos para atuar com a temática da inclusão de pessoas com deficiência.

A gente aqui no campus, assim, a estrutura burocrática já foi montada, (...) no sentido assim, de já ter currículo para discutir essa temática, de todo o campus já saber que é necessário, não é optativo, é impositivo a questão da acessibilidade. O que a gente sofre ainda é em apoio, logístico, material, recursos humanos. Porque assim, ainda, até hoje, a faculdade de pedagogia do campus tem a estruturação da proposta de atendimento especializado, ainda, na prática não é o campus o responsável por essa questão. Então o pessoal ainda tem aquela visão de que é o pedagogo que é responsável pela inclusão, enquanto esse é um tema, do mesmo jeito que tem gestão de pessoas no campus, quem cuida é o coordenador, o reitor, também tem educação inclusiva, o coordenador, o reitor vai ter que estar em cima. Não é o diretor de uma faculdade, ou um professor que voluntariamente se dá esse cargo. Aí a gente tem esse problema, a gente não tem um servidor exclusivo para liderar essa pasta (Lucas, 2021).

Esse trecho demonstra a preocupação do professor de que a temática da acessibilidade seja entendida como uma demanda institucional, assumida pela gestão do campus, e não apenas pelos professores que demonstram afinidade com o tema. O estudo de Cabral e Melo (2017), realizado com os coordenadores de núcleos de acessibilidade de 54 universidades brasileiras, indica que em geral tais núcleos estão vinculados à reitoria ou a pró-reitorias e que possuem profissionais atuando diretamente na área. Contudo, a partir do relato do professor Lucas, questiona-se como essa realidade se configura nos campi dos interiores, já que ele relata que o

setor de acessibilidade no campus onde atua é ligado a uma faculdade e não possui recursos humanos com dedicação exclusiva à área.

Segundo o mesmo professor, a demanda por profissionais da área da Educação Especial também é expressiva no tocante à oferta das disciplinas, pois a necessidade apresentada pelas licenciaturas é maior do que o possível dentro da carga horária dos professores disponíveis. Por fim, uma terceira dimensão relativa aos recursos humanos, trazida pelo professor Bruno, é a necessidade de formar os docentes da universidade para atuar com os estudantes com deficiência, questão que ainda é pouco atendida, seja pelos docentes entrevistados, seja pelo setor de acessibilidade da instituição. Ao relatar os desafios enfrentados pelas universidades, na perspectiva dos coordenadores dos núcleos de acessibilidade, Cabral e Melo (2017) identificaram que 89% dos participantes “indicaram a insuficiência no número de profissionais e 63% declararam falta de sensibilização e de conhecimento pelos docentes para atuarem com o PAEE” (p. 66).

O estudo de Kuhn (2011) também apontou para a necessidade de mais professores atuantes na área da Educação Especial. Segundo os docentes entrevistados pela autora, esse quantitativo traria impacto inclusive nas formulações curriculares, tendo em vista o maior peso das opiniões favoráveis, por exemplo, a inserção de disciplinas relativas à temática. O professor Bruno traz, ainda, outros argumentos no sentido da demanda por professores efetivos da área em cada campus:

Então eu imagino que como não tinha, não sou eu, não é isso, quando eu cheguei não tinha professor de Libras, então eu fui o primeiro, então isso repercutiu muito. Porque veja, os professores vinham da capital pra cá, ministravam sua disciplina e iam embora, então eles não tinham um vínculo com o campus. Então não tinha projeto, não tinha extensão, não tinha pesquisa, não tinha. Era como se eu fosse a um evento, ministrasse minha palestra e fosse embora (Bruno, 2021).

Nesse sentido, os participantes destacam a importância de docentes efetivos e especialistas na área atuarem em cada campus da universidade, em primeiro lugar porque eles podem dedicar toda a sua carga horária de ensino para disciplinas relativas à Educação Especial, e não precisam dividir com outras áreas do conhecimento. Em seguida, porque a atuação de um professor efetivo permite que o campo da Educação Especial seja contemplado não apenas por atividades de ensino, como de pesquisa e extensão, correspondendo ao que se espera da universidade no sentido de formação, produção de conhecimento e atuação junto à sociedade.

A professora Simone, enquanto professora substituta, relata sua experiência no campus onde atua:

Porque a partir do momento que você tem um professor efetivo na área, você já consegue esboçar um trabalho mais acadêmico, por exemplo, eu tenho muitas ideias de pesquisa, eu imaginei colocar um grupo de estudo para falar sobre os marcadores sociais, e nossa, tanta ideia, e a gente como professor substituto a gente acaba sendo muito limitado, no campo acadêmico. Recebe carga horária de ensino, orientação de TCC, mas a gente acaba não trabalhando a extensão, não trabalhando a pesquisa, projetos, e a gente acaba perdendo muita coisa (Simone, 2021).

Além disso, ela destaca que mesmo o seu concurso para professora substituta não foi específico da área, ela foi remanejada para ministrar a disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva tendo em vista a sua formação e atuação como professora da Educação Especial. A realidade deste campus é de contrato de professor colaborador, como explica a professora:

A universidade já trabalha há dez anos com professores colaboradores dentro dessa disciplina. Ah Libras, vamos ver quem é o professor no município referência para trabalhar Libras. Inclusão, educação inclusiva, vamos pegar um colaborador para educação inclusiva. Isso acaba não consolidando e não dando formato para a temática dentro da universidade. A gente tem professores na universidade que são referências em EJA, em educação infantil, prática pedagógica, educação do campo, mas a gente não tem professores referência na área da inclusão (Simone, 2021).

Ademais, o professor Bruno destaca a relevância da atuação de professores da área da Educação Especial, por exemplo, para atuar na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso relativos a temáticas da Educação Especial. Segundo ele, a demanda por essa orientação ocorre geralmente a partir de três possibilidades: a partir de uma demanda pessoal do aluno, por conhecer ou atuar com pessoas com deficiência; a partir da participação em projetos de extensão, como por exemplo do curso livre de Libras, e a partir de interesse gerado pelas disciplinas. Quanto à última hipótese, o professor destaca:

Assim, infelizmente, em muitos cursos a disciplina de Libras é no sétimo período ou no oitavo período. Bom, claro, é uma disciplina e a faculdade tem que escolher algum momento pra disciplina acontecer, às vezes acontece no oitavo período, por exemplo, Letras Português é no oitavo período. (...) Letras Inglês é no terceiro período, (...) ou seja, antes da fase do TCC. No oitavo período já não adianta mais. Inclusive alguns alunos relatam, alguns cursos que Libras é no sétimo período, “ah se fosse antes eu queria ter pesquisado nessa área, mas eu nem tinha ideia disso e tudo mais”. Bom, não aconteceu, mas que bom que eles relatam isso, porque a gente vê que é alguém já querendo, já no despertar (Bruno, 2021).

De fato, como a disciplina de Libras é, muitas vezes, a única disciplina relativa à Educação Especial nas licenciaturas, seria interessante que ela – além de outras disciplinas necessárias para a área – ocorresse em um período mais inicial do curso, possibilitando ao graduando, ainda durante o curso, buscar outras formas de se aproximar da área, como através de estágios, de pesquisa ou de extensão.

De acordo com o Decreto nº 5626 (2005):

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Nesse sentido, os professores de Libras investigados demonstram estar atuando a fim de implementar projetos na área, indo além da disciplina de Libras nas licenciaturas. A professora Nara relata um pouco da sua experiência com projetos na universidade:

Então, eu fiz esse projeto em parceria com algumas escolas do município. Nós tínhamos três escolas convidadas, e os alunos do campus de várias licenciaturas e os professores da localidade. No primeiro momento, nós temos adesão de quatro professores do município e eles vieram para a formação com a gente. (...) E os outros alunos que estavam eles ficaram quase todos até o final, acho que foram dois alunos que precisaram trancar, enfim. Mas assim enquanto experiência foi muito enriquecedora, porque a gente pode trazer para a universidade a visibilidade da Libras, porque foi quando eu cheguei no campus. (...) E assim tinham surdos também na turma, a gente convidou surdos da comunidade. Então eles começaram a ver a Libras nos espaços da universidade. (...) A gente fez um Seminário com palestras, a gente trouxe pessoas surdas, palestrantes, para dentro da universidade, eles nunca tinham visto um surdo dando palestra. (...) E aí eles confeccionaram como atividade final, esses banners nos quais eles sinalizaram os espaços sociais. A gente sinalizou biblioteca, os banheiros, lanchonete, secretaria, xerox, salas de aula, hall de entrada (...). E foi muito legal porque depois a gente recebeu visita do MEC, quando eles chegaram, que eles olharam, e viram aqueles banners. Os próprios surdos que foram depois na universidade, eles viram, parece que eles se sentiram acolhidos pelo espaço, representados pela língua (Nara, 2021).

A partir do relato dessa e de outros professores, nota-se que eles percebem que os projetos de extensão produzem impactos na comunidade interna e externa à universidade. Assim, os projetos de extensão relativos ao ensino de Libras desempenham o papel de formar as pessoas no uso da língua de sinais. Além disso, produzem um efeito de aproximar a comunidade surda do contexto universitário, dando visibilidade para a temática dentro da universidade e possibilitando maior representatividade das pessoas surdas. Segundo o professor Bruno:

Porque as lacunas que a disciplina de Libras não consegue suprir pela carga horária mínima e tudo mais, a gente tenta complementar com os projetos né. Os projetos de pesquisa, de ensino, de extensão são bem mais interessantes porque envolvem a comunidade, eventos, tem o setembro que é o mês do surdo, da comunidade surda, a gente sempre faz aqui o setembro surdo, então isso gera uma demanda também, apresenta a demanda pra comunidade, pra sociedade (...). Porque é tentando tornar mais visível, sempre mais visível a língua, a cultura surda, propagar mesmo. Inclusive isso está na Lei, mas para além da Lei é uma demanda social mesmo, que a gente tenta suprir com a disciplina, o que a disciplina não supre, a gente tenta suprir com essas outras áreas (Bruno, 2021).

Além disso, o curso de extensão de Libras possibilita que graduandos e professores de outras áreas do conhecimento, além das licenciaturas e fonoaudiologia, se aproximem da temática, o que pode levar demandas e provocações para suas respectivas faculdades. Segundo o professor Bruno, a partir do contato com a disciplina, com eventos e com o curso de extensão, outras faculdades de bacharelados do campus passaram a incluir a disciplina de Libras em seus PPCs, como disciplina optativa.

Em alguns estudos foram encontradas posturas mais favoráveis à inclusão de estudantes com deficiência por parte dos professores, que demonstraram ter algum conhecimento básico sobre a Educação Especial, apesar de em sua maioria não possuírem formação específica na área. Atribui-se esses resultados a fatores como a presença de grupos e linhas de pesquisa na área da Educação Especial, a qual promove espaços como eventos, bancas e cursos, os quais viabilizam a proximidade dos demais professores com a área (Poker, Valentim & Garla, 2018). A percepção de alguns docentes da presente pesquisa parece seguir a mesma direção, entendendo que a presença de disciplinas e projetos na universidade gera demandas e repercussões no contexto mais geral, podendo funcionar como elementos formativos para outros docentes e discentes.

Por fim, os projetos desenvolvidos pelos docentes entrevistados parecem ter a função de aproximar a universidade do contexto da Educação Básica:

Porque veja, eu acho muito estranho isso, e acontece muito, de nós formarmos professores para a Educação Básica, e a gente não ter vínculo nenhum com a Educação Básica, não ter projeto, não estar lá. Eu sempre achei isso muito estranho, e eu não quis, desde que comecei na universidade, eu não quis ser assim. Então a gente vai, então isso gera uma demanda mesmo, um conhecimento (Bruno, 2021).

A partir dos resultados discutidos nesse eixo, nota-se avanços e limites nas políticas institucionais de modo a garantir uma universidade inclusiva e que forme professores para atuar

nessa perspectiva. Os docentes marcaram a necessidade de ampliação do quadro de professores atuantes na área, de modo a possibilitar uma atuação mais ampla, seja nas políticas institucionais de inclusão, na formação de docentes e técnicos da universidade e na condução de disciplinas relativas à Educação Especial.

Ademais, verificou-se que a presença de professores efetivos de Libras possibilita a concretização do tripé ensino, pesquisa e extensão, alcançando diferentes atores internos e externos à universidade. No entanto, essa atuação ainda se restringe principalmente aos professores de Libras, os quais no recorte dessa pesquisa são aqueles professores efetivos, com formação específica na área da Educação Especial, que realizam pesquisa e extensão também na área. Desse modo, enfatiza-se a relevância de haver professores efetivos com formação específica que atuem nos demais temas relativos à educação de estudantes com deficiência, os quais podem atuar tanto na formação de professores, quanto na condução de projetos que contribuam para uma transformação mais abrangente do contexto dessa universidade.

## Capítulo 5: Concepções dos Docentes sobre Educação de Pessoas com Deficiência

De modo geral, buscou-se apreender ao longo das entrevistas com os docentes, quais as concepções relativas às pessoas com deficiência e a seu processo educacional presentes em seus discursos. Esse não foi um tópico questionado diretamente, mas algumas falas podem dar notícias de como tais concepções são formuladas e como impactam a idealização e a condução das disciplinas estudadas. Assim, os eixos temáticos apresentados a seguir foram constituídos de maneira transversal ao longo dos discursos analisados.

### Eixo D: Concepções sobre Deficiência

Conforme apresentado anteriormente, em vários momentos os docentes fizeram referência à relevância de se trabalhar o aspecto atitudinal ao longo das disciplinas. Enfatizaram o destaque para essa questão na literatura, o quanto percebem a importância de discutir determinados mitos construídos socialmente sobre pessoas com deficiência, bem como a centralidade da sensibilização dos futuros professores para se engajarem na “causa” da inclusão. Nesse sentido, foi possível identificar algumas falas que remetem a barreiras atitudinais percebidas pelos docentes como parte da realidade de pessoas com deficiência:

Eles até falam assim, nossa parece que hoje eu percebi que pessoa com deficiência existe, porque teve esse processo de inclusão escolar, eu tive um vizinho que não tinha contato, a gente foi estudar na mesma escola, e aí eu fiquei a minha educação básica inteirinha sem contato com ele porque eu não sabia o trato. Então quando a disciplina chega, eles ficam muito receptivos, eles levam realmente muito a sério, e isso ajuda muito (Lucas, 2021).

Eles já percebem que quando eles saem do bacharelado deles e eles têm algum cliente ou alguma demanda que envolva acessibilidade, desenho universal, eles apanham. Isso acontece até no estágio que eles fazem. Vou pegar aqui, engenharia ambiental, aí a pessoa vai trabalhar no escritório lá do IBAMA, aí tem uma pessoa com algum tipo de deficiência, aquele aluno fica travado porque ele não sabe o que fazer, como atuar (Lucas, 2021).

Nos relatos citados, o professor Lucas percebe a presença de algumas barreiras atitudinais por parte dos graduandos, tanto de estudantes de licenciaturas quanto de bacharelados, os quais se veem como incapazes de interagir com pessoas com deficiência. O trabalho desenvolvido por Tavares (2012) permite uma compreensão mais minuciosa das barreiras atitudinais, buscando organizá-las em algumas categorias. Nos exemplos utilizados pelo professor Lucas, pode-se identificar a barreira atitudinal de ignorância definida como o desconhecimento de uma determinada deficiência, das habilidades, potencialidades e

necessidades do indivíduo com deficiência. Identifica-se ainda a barreira atitudinal de medo, entendida como sentimento de medo ou receio de fazer ou dizer algo inadequado perante a pessoa com deficiência (Tavares, 2012).

É importante destacar que mesmo diante de um longo processo de luta pelos direitos das pessoas com deficiência e do aumento de sua participação nos mais diversos espaços sociais, muitas vezes elas ainda são colocadas nesse lugar do esquisito, do estranho, do extraordinário, quase como extraterrestres dos quais é necessário manter uma distância segura. Assim, o não saber ou o desconhecimento desse diferente é frequentemente posto como impedimento para agir, interagir ou se relacionar com pessoas com deficiência. Essa ideia também pode ser verificada nos trechos de entrevista a seguir:

A política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão, ela foi um grande marco assim, é o que a gente tem de mais avançado, e ela vem provocando exatamente isso, o aluno com deficiência a estar vivendo na perspectiva da inclusão com todos os outros. Então isso provoca muito. Isso tira o professor, os colegas desse aluno, do seu lugar ali, da sua zona de conforto, aonde o ritmo que se coloca é das pessoas sem deficiência. Então quando chega alguém que é o diferente então ele te dá esse primeiro impacto, “opa! mas pera aí, como é que a gente vai dar aula agora?” (Giovana, 2021).

Um dos alunos inclusive foi meu orientando de TCC, um deles tinha baixa visão. E às vezes eu queria exigir algumas coisas, queria exigir de repente mais rapidez, esquecia que ele tinha baixa visão, que de repente, ele era capaz de fazer tudo, mas em outro ritmo. E às vezes eu esquecia, e opa pera aí, eu tenho que levar em consideração as necessidades educacionais que ele tinha, e entender que cada pessoa tem o seu ritmo e eu ia me dando conta, que além do que a gente lê, a gente precisa pôr em prática o que a gente está aprendendo (Vitor, 2021).

Nesse ponto, cabe questionar qual é essa normatividade corporal, sensorial ou comportamental existente sem ou antes do aluno com deficiência (Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia, 2020). Quem ou o que define esse ritmo dos alunos sem deficiência? Existe, de fato, um único ritmo, uma única forma de aprender e interagir que venha a ser quebrada com a chegada do aluno com deficiência? Parece, ao contrário, que essa normatividade produz exclusões das mais variadas para além da questão da deficiência (Bock & Nuernberg, 2018).

Essa pode ser considerada como uma expressão do capacitismo, na medida em que se subestimam as pessoas com deficiência por elas não poderem “fazer tudo” do modo normativo socialmente estabelecido. Aponta-se, contrariamente a tal ideia, que a necessidade de suporte,

de parcerias, de trocas é uma característica puramente humana, que deve ser valorizada para a construção de uma educação inclusiva (Bock & Nuernberg, 2018).

Destaca-se, portanto, que o olhar para a pessoa com deficiência como o diferente, que possui um déficit ou uma incapacidade de ser como as demais pessoas se aproxima de uma concepção biológica da deficiência, a qual centra no indivíduo toda a explicação desse fenômeno (Leite & Lacerda, 2018). Alguns trechos da entrevista com a professora Giovana, ao descrever um pouco do ensino para pessoas com deficiência no período da pandemia do novo coronavírus, permitem continuar essa discussão:

E voltando para a questão das pessoas com deficiência na pandemia (...). Agora, na minha turma, a gente não tem nenhum aluno com deficiência visual, só uma com baixa visão, mas ela consegue acompanhar. Ela amplia, ela tem a adaptação do equipamento, tecnologia assistiva que dá pra, ela consegue. E o nosso aluno, que são dois, que é deficiente auditivo, aí a gente tem que ir passando todo o material para as intérpretes de Libras que elas já se preparam para a hora que a gente joga os *slides*, ela fazer a leitura. O aluno consegue ver os *slides*, mas ela vai também fazendo a interpretação da nossa fala aqui. Então é uma coisa muito organizada quando a gente está na turma com ele, então ninguém pode estar falando ao mesmo tempo, calma, um de cada vez. E às vezes as meninas, ficam sempre três intérpretes (...). Aí eles colocam no chat “troca de intérprete”, e aí para, sai um, abre a telinha, já? Já! Aí a gente continua. Então é um aprendizado também. Mas eu acho que para o deficiente auditivo eles estão com uma boa estrutura, bem organizado, o núcleo organizou legal e eles estão bem assistidos. Agora a dificuldade que eu vejo é o pessoal da baixa visão, se ele não tem computador, para ele assistir no celular é muito difícil (Giovana, 2021).

A partir do relato apresentado, parece haver uma ideia relativa a saber se o aluno “consegue ou não consegue”, o que remete novamente a uma visão centrada no indivíduo. Contudo, ao mesmo tempo, a professora demonstra uma percepção dos fatores externos que influenciam nesse “conseguir ou não”. A presença de tecnologias assistivas, de intérpretes de Libras, de equipamento adequado e de atitudes que favoreçam a utilização de todos esses recursos, são exemplos mencionados por ela. Ou seja, além dos suportes disponíveis, a condução da aula de uma determinada maneira é fundamental para garantir o aprendizado e a participação de todos os estudantes.

Nesse sentido, o contexto da pandemia trouxe luz a certas questões que perpassam as deficiências e tantos outros marcadores sociais que precisaram/precisam ser levados em consideração para promover o acesso à educação. Assim, conforme discutido por Aydos e Costa (2020), algumas práticas, a princípio pensadas para atender necessidades de pessoas com deficiência, tendem a favorecer o aprendizado de todos. Novamente retoma-se a discussão do dito “ritmo” de aprendizado, de exposição das aulas, de realização das atividades. No exemplo

da professora Giovana, desacelerar, respeitar a vez de cada um para falar, aguardar até que os equipamentos de todos estejam ligados são práticas que certamente favoreceram não apenas os estudantes surdos.

O fato de que medidas de acessibilidade e outras adaptações inicialmente pensadas para pessoas com deficiência favorecem um quantitativo bem maior de alunos já é amplamente discutido na literatura (Nozi & Vitaliano, 2012; Zerbato & Mendes, 2018). Tal pressuposto convida, portanto, os professores a pensarem estratégias diversificadas, que atendam a diversidade dos estudantes, tendo ou não alunos com deficiência em suas classes.

Um caminho indicado na literatura para enfrentamento de certas barreiras atitudinais perpassa pela aquisição de conhecimentos que instrumentalizem e deem mais segurança para a interação com pessoas com deficiência. Alguns docentes compreendem que as disciplinas por eles ministradas podem ajudar os estudantes a superar algumas ideias preconcebidas, as quais tendem a gerar barreiras à participação social de pessoas com deficiência, como pode ser identificado nos trechos a seguir:

Então eu acho que apesar da disciplina ser muito curta, não ser um curso de línguas de ensino de libras, tem esse outro lado positivo, né, de despertar esse interesse para aprender, para se aproximar da comunidade surda, para não ver o surdo como alguém que é estranho, que é agressivo, como tem gente ainda que pensa, que o surdo é irritado, é nervoso (Nara, 2021).

A pessoa diz que tem deficiência visual e está mexendo no celular, aí as pessoas condenam, quais são os principais mitos que estão por trás dessa condenação? Será que a pessoa não vê nada, tudo preto? Eu gosto muito de trabalhar mitos também, é uma das coisas que quase que vira sempre um tópico na minha disciplina (Lucas, 2021).

Os exemplos utilizados pelos docentes fazem referência a ideias que se tem sobre uma determinada deficiência ou sobre o indivíduo que a possui. Para Tavares (2012), essa atitude se refere a barreira de estereótipo, correspondendo a representações sociais positivas ou negativas construídas sobre as pessoas com deficiência, que tendem a pautar e limitar as relações com elas estabelecidas.

Alguns docentes demonstram ter consciência da existência de tais barreiras, a partir de sua experiência pessoal e profissional em diversos contextos, na Educação Básica, na Educação Superior, como intérpretes ou docentes:

Então eu tinha assim, alguns professores lá do ensino básico, que ok já tinham essa sensibilidade e já entendiam qual era o nosso trabalho. Mas tinham colegas que não, eles entendiam que nós estávamos invadindo a sala, que nós

estávamos ali para vigiar a aula deles, que o aluno era nosso. Ele não tinha a preocupação de fazer esse plano de aula diferenciado, ele não tinha a preocupação de fazer um recurso diferenciado. Ele entendia assim: “ah não é inclusão? Não é que é igual para todo mundo? Então o surdo vai fazer tudo que o ouvinte faz do mesmo jeito”. Gerava uma discussão, porque tinha que intervir, explicar, e às vezes não são bem aceitas pelo professor (Nara, 2021).

Então eu acho que num primeiro momento houve uma resistência dos professores. Houve preconceito dos professores, principalmente com nossos alunos indígenas e quilombolas, houve uma dificuldade com o trabalho com aqueles, principalmente o nosso aluno com baixa visão, que ele estava para desistir do curso, porque o professor esquecia que ele estava na sala, jogava o projetor na sala, e mudava, e aí o aluno ficava: “mas professor, eu...”, aí ele voltava. Houve assim muita resistência, mas houve dificuldades, mas no geral eu acho que a resistência do professor era muito assim: “o que eu faço agora?” Porque ele não foi preparado para receber alunos, né. (...) Porque no início tinham alguns professores que começavam a problematizar, “por que a gente está recebendo esses alunos se a gente não tem como?”. Quase que dizendo assim “não recebo” (Giovana, 2021).

Ambas as experiências retratam atitudes de resistência por parte de diferentes docentes, da universidade e da Educação Básica, em relação aos estudantes com deficiência, desde o momento de receber o estudante, passando pelas práticas docentes necessárias para garantir sua participação e aprendizado. As docentes Nara e Giovana trazem esses relatos, posicionando-se contrárias a essas práticas e enfatizam a necessidade de intervir junto a esses professores.

Pode-se identificar, nas práticas narradas, a presença da barreira atitudinal de negação, a qual consiste na negação da existência da deficiência ou de limites derivados da sua experiência. Assim, tais atitudes resultam em um pseudotratamento igualitário, pois não reconhecem as barreiras impostas ao indivíduo com deficiência (Tavares, 2012). Ribeiro e Gomes (2017) descrevem situações semelhantes vivenciadas por estudantes no Ensino Superior. Os autores indicam que a negação de adaptações e metodologias adequadas às pessoas com deficiência aponta para o paradigma da integração, encerrando o processo de educação no acesso aos espaços regulares de ensino.

Outra barreira identificada nos relatos anteriores refere-se à rejeição, à recusa em receber o estudante com deficiência. Nesse sentido, parece que o professor não se vê como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem desse estudante, pautando-se na falta de formação para essa atuação. Em alguns relatos apresentados anteriormente, identificou-se que o professor Bruno percebe a presença da disciplina como um elemento modificador dessa concepção, pois após a disciplina o licenciado passa a compreender o aluno com deficiência como de sua responsabilidade, tornando-se aliado no processo de inclusão escolar.

São identificados na literatura relatos de professores que vão ao encontro da perspectiva de rejeição, como no estudo de Kuhn (2011), no qual alguns professores entrevistados demonstram desacreditar no processo de inclusão, atribuindo às pessoas com deficiência incapacidade de participar e aprender junto aos demais universitários. Bazon et al. (2018) também identificaram professores que não se percebem responsáveis pelo ensino de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, trazendo como justificativa a falta de formação para essa atuação.

Destaca-se que a postura de rejeição coloca uma barreira imediata a uma possível relação, ou seja, antes mesmo de conhecer o aluno, de vivenciar qualquer experiência com ele, o professor se nega a participar desse processo. Nesse sentido, Vieira e Omote (2021) destacam que atitudes favoráveis à inclusão estão relacionadas com determinadas habilidades sociais do professor, como a habilidade de autoexposição a desconhecidos e situações novas. Implica, portanto, em uma disposição ou abertura do professor em enfrentar situações novas, como a educação de estudantes com deficiência, que pode não ter feito parte de seu processo formativo.

Nesse sentido, alguns estudos com docentes universitários demonstraram que uma postura de abertura especialmente ao diálogo com o estudante com deficiência é considerada uma estratégia bem-sucedida e favorecedora da aprendizagem (Diniz & Silva, 2021; Poker, Valentim & Garla, 2018). Assim, mesmo diante da falta de formação, alguns docentes se colocam disponíveis para aprender ao longo do processo, a partir de parcerias com os estudantes e da busca por conhecer suas necessidades.

As atitudes favoráveis à inclusão também possuem relação com o senso de autoeficácia docente (Martins & Chacon, 2019; Vieira & Omote, 2021). Assim, a atitude de rejeição pode estar pautada na crença de que ensinar para uma pessoa com deficiência é algo extremamente difícil, inalcançável, o que pode ter relação tanto com o sentimento de despreparo do professor, quanto com a percepção de déficit e incapacidade da pessoa com deficiência – a qual estrutura o capacitismo.

Nessa direção, destaca-se a percepção por parte de alguns docentes entrevistados de que é necessário conhecer todas as especificidades de cada deficiência, colocando esse conhecimento talvez nesse lugar do inatingível.

Qualquer trabalho com as crianças que cheguem lá na turma de vocês, ou que vocês recebam em outros espaços educativos, precisa que vocês continuem aprofundando, porque cada deficiência é um universo de informações, de trabalhos, de protocolos até, de técnicas, de conhecimento (Giovana, 2021).

Então é muita (...) demanda, então a gente precisaria de mais pessoas na equipe. E também, assim, eu sou especialista em surdez, claro, eu sei algo da deficiência visual, a eu posso indicar um *dosvox*, mas o outro professor, por exemplo, ele sabe braile. (...) Porque assim, a surdez já gera uma demanda tão grande, tão complexa que a gente se especializa. Então a gente teria que ter um profissional de cada área para fazer formação (Bruno, 2021).

Se por um lado tal concepção aponta para a real necessidade de formação adequada de modo a garantir o direito à educação para as pessoas com deficiência, por outro denota uma ideia de que compreender cada deficiência é suficiente para tanto. Essa concepção se reflete também na estruturação do processo formativo dos futuros professores, quando esse é constituído unicamente pela descrição de cada um dos tipos de deficiência, indicando que é necessário um grande especialismo para “lidar” com cada deficiência. Tal concepção aponta para uma formação pautada no modelo individual da deficiência, centrada no déficit do indivíduo, o qual precisa ser “superado” a partir da atuação do professor (Vaz & Garcia, 2015).

Outro risco dessa abordagem é a gestão da acessibilidade por demanda, que implica na oferta de certas medidas de acessibilidade apenas na presença de uma pessoa com determinada deficiência (Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia, 2020). Tal postura desconsidera o fato de que a promoção da acessibilidade tende a beneficiar um grupo de pessoas bem mais amplo do que as categorias de deficiência, proporcionando espaços mais confortáveis, respeitosos e democráticos, que considera a multiplicidade das formas de ser e agir.

Assim, a formação do professor pode viver o seguinte paradoxo: por um lado não ofertar formação nenhuma aos professores para atuar na educação de estudantes com deficiência, e por outro considerar que essa formação precisa ser específica para a compreensão de cada uma das deficiências. Tal questão diz respeito também à concepção que se tem da atuação desse professor na educação básica, a qual também perpassa esse paradoxo: ou o professor domina todas as especificidades de seus alunos ou ele não tem formação para atuar com eles e, portanto, se retira de cena. Um caminho possível parece apontar para uma formação básica, que instrumentalize e oferte recursos para essa atuação, a qual deve ser em parceria com outros profissionais dentro da escola, como o professor especialista, o profissional de apoio, o tradutor-intérprete de Libras, a gestão escolar, entre outros.

A partir dos resultados apresentados, nota-se a percepção de alguns docentes acerca da existência de barreiras atitudinais que atrapalham ou impedem a participação social de pessoas com deficiência. De outro lado, nota-se que ao mesmo tempo eles também são produtores de discursos que podem obstaculizar esse processo. Essa aparente contradição também é

encontrada no estudo de Bazon et al. (2018), que identifica nos discursos dos professores o seguinte: de um lado, a superação de barreiras atitudinais é considerada um aspecto favorável à inclusão escolar por sete participantes; de outro lado, os aspectos desfavoráveis estão permeados por barreiras atitudinais, como preconceitos e resistência em aceitar alunos com deficiência.

Um ponto central observado nos resultados é a questão da formação acadêmica dos docentes universitários para atuar com estudantes com deficiência e para atuar como formadores de professores em uma perspectiva inclusiva. Destaca-se que, em geral, os professores universitários de licenciaturas não possuem formação acadêmica ou experiência na área (Kuhn, 2011; Bazon et al., 2018). Com base nos dados dessa pesquisa, por vezes, nem os professores que atuam especificamente com disciplinas relativas à educação de pessoas com deficiência possuem tal formação. Além disso, apesar de muito mais familiarizados com esse campo de estudo, os docentes ainda corroboram alguns discursos que podem produzir exclusões.

### **Eixo E: Concepções sobre Educação de Pessoas com Deficiência**

Nesta seção pretende-se analisar recortes das entrevistas que permitem compreender as concepções docentes acerca da educação de pessoas com deficiência. Quais conceitos permeiam suas concepções e práticas em relação aos estudantes com deficiência e à formação dos futuros professores para atuar com tais estudantes.

O primeiro trecho apresentado elucida aspectos como empatia e humanidade os quais perpassam a formação e atuação do professor diante da temática da deficiência:

E na área da deficiência, tem um quê a mais, lida sempre com... Claro, é uma questão profissional, a gente não pode romantizar a área da deficiência, não é “ah basta ter amor”, não, não é isso. A gente tem que ter formação e conhecimento, claro. Só que a área da inclusão, ela tem um quê a mais que tem um lado humanitário muito forte, para além da formação a gente tem uma empatia muito grande também. Porque são pessoas ali que têm uma necessidade. (...) Então eu acho muito difícil alguém (...), tendo uma formação, mesmo que seja mínima, não se interessar pelo seu aluno (Bruno, 2021).

De acordo com o excerto anterior, o docente considera que há um tempero de humanidade na área da deficiência, e entende que tal questão tende a influenciar positivamente a atuação dos professores. Assim, ele aponta que a partir de uma formação básica o professor desenvolve o sentimento de empatia e, minimamente, é levado a se interessar pelo aluno com

deficiência. A literatura tem demonstrado a relevância dos afetos no tocante às atitudes em relação à inclusão. Assim, é inegável que desenvolver afetos favoráveis à inclusão é um passo importante nesse processo. Apesar disso, torna-se mister considerar se o desenvolvimento do sentimento de empatia é universal para todos os professores e se é suficiente para conduzir sua atuação no sentido de garantir uma educação adequada.

A professora Simone também destaca algo nesse sentido: “Mas aí eu fui gostando, porque a educação especial, o público-alvo da Educação Especial, você tem que gostar e muito. Você tem que se dedicar, você tem que estudar, porque hoje em dia os conceitos eles vão sendo mudados.” (Simone, 2021). Essa professora já enfatiza que é necessário gostar da área da Educação Especial. Ambos os docentes enfatizam a questão da formação, extremamente necessária para essa atuação, e incluem também essa dimensão afetiva.

Por sua vez, a professora Giovana, ao relatar situações de grande resistência no contexto da universidade, com o ingresso de estudantes com deficiência, afirma:

A gente tinha que ser firme, para fazer o colega compreender que era um pouquinho assim, exatamente para isso, para sensibilizar que existem todos os tipos de pessoas nessa sociedade e tem direito aqueles com deficiência e aqueles sem deficiência. E a gente perguntava “qual é o teu argumento para dizer que ele não tem direito, se ele conseguiu fazer a escolarização dele na Educação Básica, e ele quer cursar a universidade, o que que impede ele? Enquanto sujeito, um cidadão brasileiro a constituição ampara, ele entra no Ministério Público e tu vai dar aula sob um mandato”. Então assim tinha que trazer um pouquinho para a realidade, por isso as leis são importantes numa certa medida (Giovana, 2021).

Na experiência da professora Giovana, a dimensão legal e de garantia de direitos tem um papel fundamental diante da resistência apresentada por alguns professores. Nesse sentido, destaca-se a relevância dessa dimensão, no tocante à formulação de políticas públicas para a efetivação do direito à educação, a qual contempla aspectos legais e jurídicos. Assim, “gostando ou não”, os diversos atores educacionais têm o dever de atuar no sentido da garantia de direitos, estando sujeitos às consequências estabelecidas em lei em caso de descumprimento.

Além disso, discursos que aproximam a prática docente, em especial com alunos com deficiência, de elementos como vocação, afeto e amor tendem a minimizar a necessidade de formação, remuneração adequada e reconhecimento de uma prática que é profissional. Nesse sentido, além das intencionalidades e disputas do presente, destaca-se que a história das pessoas com deficiência é permeada, em muitos momentos e contextos, por um sentido de caridade e benevolência, o qual se aproxima da concepção metafísica da deficiência (Leite & Lacerda, 2018). Desse modo, é urgente que se consolidem discursos e práticas que entendam a educação,

a saúde, o lazer e o cuidado das pessoas com deficiência como direito e questão de justiça social, devendo ser garantido por políticas públicas (Gesser & Fietz, 2021).

Estudos vem apontando para a relevância de fatores ambientais para a construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência:

As variáveis circunstanciais do contexto escolar podem estar associadas às atitudes sociais em relação à inclusão. Os professores confiantes em suas redes de apoio, com acesso suficiente a recursos educacionais, como um assistente de ensino em sala de aula, e com baixa expectativa em relação ao aumento da carga de trabalho com alunos PAEE, têm atitudes mais positivas (Vieira & Omote, 2021, p. 748).

Desse modo, destaca-se que as atitudes sociais e as concepções não são construídas apenas a partir de fatores subjetivos, mas possuem estreita relação com as condições objetivas e práticas da educação, o que aponta novamente para a necessidade de políticas públicas e institucionais que favoreçam a inclusão.

Ademais, não se pode perder de vista que o investimento na construção de concepções, de modo a torná-las favoráveis à inclusão de estudantes com deficiência, potencializa a atuação de professores na efetivação desse processo (Vieira & Omote, 2021). Contudo, não é possível esperar que todos os professores, a priori, se mostrem favoráveis e disponíveis à inclusão, tendo em vista a persistência de concepções negativas em relação às pessoas com deficiência, que as colocam no lugar de ineducáveis, incapazes, entre outras percepções de inferiorização.

Destaca-se, ainda, do trecho anterior da entrevista com a professora Giovana: “qual é o teu argumento para dizer que ele não tem direito, se ele conseguiu fazer a escolarização dele na Educação Básica, e ele quer cursar a universidade, o que que impede ele?”. A partir dessa fala pode-se identificar uma concepção relativa ao mérito da pessoa de ter conseguido cursar a Educação Básica. É importante questionar esse discurso, tendo em vista seu viés individual, que não leva em consideração todas as possíveis condições, desafios e barreiras presentes tanto na Educação Básica quanto no ingresso à Educação Superior.

Outro docente destaca um componente de emoção vivenciado ao longo da disciplina:

E a disciplina ela é muito boa, muito gostosa de se trabalhar, é uma disciplina na qual a gente acaba se emocionando com muitas histórias. Às vezes a pessoa ela não tem, ela não é uma pessoa com deficiência, mas tem um familiar, então quando você discute os temas relacionados à escola e família, quando você discute que o tema inclusão deve começar lá na família, tem muitas pessoas que se emocionam, que se sensibilizam (Vitor, 2021).

Segundo o relato do professor, por vezes as discussões conduzidas na disciplina levam as pessoas a se emocionarem. É relevante indagar os componentes envolvidos nessas situações, pois a emoção relacionada às pessoas com deficiência pode estar ligada a situações tidas como tristes ou sofridas, as quais tendem a aproximar a experiência da deficiência do sentido de tragédia pessoal, fardo para a pessoa e para a família, entre outros. Ou, ainda, pode estar ligada a uma ideia de superação da deficiência, das limitações ou das dificuldades enfrentadas, componente que também precisa ser problematizado na medida em que corrobora com uma concepção individual e estigmatizante da deficiência (Almeida, 2018).

As duas narrativas citadas são extremamente disseminadas no senso comum, através da mídia, de redes sociais e em diversos ambientes. Aponta-se que os indivíduos podem ter diferentes níveis de consciência acerca desses discursos e de como eles afetam a forma como pensam a questão e se relacionam com pessoas com deficiência. É importante atentar para a presença de sentimentos que, muitas vezes, pautam barreiras atitudinais como, por exemplo, a subestimação ou idealização de pessoas com deficiência (Tavares, 2012). Assim, parece ser fundamental que uma disciplina de formação de professores forneça elementos para que essas questões sejam discutidas de uma perspectiva crítica, que contribua para a transformação de certas concepções.

Destaca-se, a seguir, alguns trechos que permitem perceber outras concepções que os docentes possuem sobre a inclusão de estudantes com deficiência:

Agora academicamente, eu acredito que nós poderíamos fazer algo sem demanda, porque inclusão não é preparar quando chegar, é estar preparado se chegar (Bruno, 2021).

Poucos, a gente tem contado a dedo. Mas assim, mesmo sendo poucos ou sendo muitos, o que me pergunto, será que nós estamos preparados? Porque mesmo sendo um aluno, ele é o aluno, ele precisa de um suporte, ele precisa de um acompanhamento (Simone, 2021).

Então a escola ela começou a se movimentar mais no aspecto da inclusão, no aspecto dos eventos, dos projetos da escola, já eram mais acessíveis. Porque a inclusão é todos, começa desde o portão, termina na sala de aula, mas tem que perpassar por todos. E a gente começou a trabalhar formações, secretaria, com pessoal de apoio da escola (Simone, 2021).

Dos trechos citados pode-se extrair duas questões importantes para pensar a educação de alunos com deficiência. A primeira refere-se à necessidade de as instituições de ensino estarem preparadas para receber esses alunos independentemente de sua presença, ou mesmo da quantidade de alunos com deficiência, ideia contrária à acessibilidade por demanda já

mencionada. Tal concepção deveria perpassar a formulação de políticas públicas e institucionais de modo a garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes. Contudo, sabe-se que esta ainda não é a realidade vigente, tendo em vista que mesmo diante da presença crescente de estudantes com deficiência nas diversas etapas de ensino, ainda são muitos os desafios impostos à sua escolarização.

Outra percepção relevante tirada dos trechos anteriores refere-se à necessidade de construção de uma cultura inclusiva, que perpassasse a prática de todos os agentes educacionais. Isso remete a um contraponto à noção de desresponsabilização, a qual por vezes perpassa as concepções de alguns professores.

É possível perceber ainda, diferentes perspectivas acerca dos modelos de educação de pessoas com deficiência. Segundo o professor Vitor, essa é uma questão debatida durante a consecução da disciplina:

Tem muito debate: será que a inclusão é a melhor alternativa? Será que não deveriam as pessoas com deficiências estarem em escolas especializadas só para elas, então tem essa troca de ideias, tem esse debate, e é muito gostoso, é muito bom, a gente aprende muito. E eu penso que a gente cumpre o papel dessa disciplina (Vitor, 2021).

Para a professora Giovana essa também é uma questão relevante, pois ela entende que é necessário defender um paradigma de inclusão para todos.

Eu acho que, eu sempre provoco isso, porque a minha disciplina ela demarca muito isso, da concepção da compreensão do que é a perspectiva inclusiva né. Aquela que avança, ou você entende a inclusão como um processo que é amplo e que inclui todo mundo, ou você vai ficar tratando com um paradigma anterior a isso, que segrega e essas fragmentações. Então nessa perspectiva de avançar no paradigma, na compreensão, que eu acho que o currículo, o nosso currículo podia também na prática responder a isso. (...) Eu acho que duas disciplinas mantendo Libras é claro, eu acho que duas disciplinas poderiam dar conta, numa perspectiva de um paradigma mais avançado da educação inclusiva (Giovana, 2021).

Para essa professora, portanto, ao contrário da concepção de outros professores, o curso para o qual ministra a disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, que atualmente possui quatro disciplinas que discutem temas relativos à Educação Especial, poderia ter menos disciplinas dessa temática. Pelo que foi possível compreender de sua percepção, ela aponta que a existência de muitas disciplinas marcaria um paradigma anterior ligado a fragmentação das discussões. Pode-se inferir que a professora compreende que espaços específicos para

discussão de temas relativos à Educação Especial podem indicar uma postura de segregação. Em outros momentos da entrevista ela enfatiza, ainda, a importância de se discutir a questão da inclusão de diversos grupos, contemplando questão étnico-racial, de gênero etc.

Destaca-se que a opinião da professora Giovana vai no sentido de diminuir espaços de discussão específica da Educação Especial. Contudo, a realidade mais ampla da universidade pesquisada demonstra que a referida temática ainda é discutida em seu formato mínimo, a partir da presença da disciplina de Libras. Apenas um terço dos cursos analisados possui uma segunda disciplina mais geral relativa à educação de estudantes com deficiência, o que aponta para a necessidade de ampliar esses espaços. Além disso, os demais indicadores como as políticas de acessibilidade da universidade, a existência de recursos humanos especializados nos diversos campi, a execução de projetos de pesquisa e extensão etc., também demonstram a necessidade de mais avanços na consolidação dessa área na universidade.

A professora Simone também indica que é necessário abordar na disciplina outros marcadores sociais da diferença, além das deficiências, o que é percebido igualmente no plano de ensino da disciplina por ela ministrada, que dedica uma unidade para essa discussão:

Por exemplo, a gente tenta compreender a formação docente dentro da educação especial, e aí a gente não tem tempo suficiente para estar trabalhando. A gente trabalha o histórico, a legislação, as políticas públicas, que é essencial, a gente trabalha a formação docente para a educação especial inclusiva e aí a gente não tem um tempo suficiente por exemplo para estar trabalhando as deficiências, as síndromes, os transtornos, quando a gente fala público-alvo da educação especial, saindo um pouco mais da inclusão e focando mais na educação especial, certo. Então para você trabalhar deficiência visual, auditiva, física, múltipla, intelectual, altas habilidades e superdotação, as síndromes, transtorno do espectro autista e, também, trabalhar outros marcadores sociais da diferença, que são para além das deficiências, que envolvem também os aspectos da inclusão, como o preconceito, o bullying, a questão de raça, que são vivências muito presentes dentro da sala de aula. Então, 75h é uma carga horária que não vai suprir todas essas necessidades (Simone, 2021).

Para essa professora, então, o tempo destinado a essa disciplina ainda é insuficiente para abordar todas as temáticas que ela entende como necessárias para a formação do professor.

Conforme discutido no trabalho de Tinôco (2018), é relevante que os professores e pesquisadores se apropriem dos conceitos e das discussões acerca das diferentes concepções de inclusão, seja educação inclusiva, inclusão escolar, inclusão total, entre outras. A aproximação reflexiva dessas discussões pode contribuir para os posicionamentos desses profissionais frente ao debate. No caso dos professores formadores, é muito significativo que

tenham conhecimento dessas perspectivas, tendo em vista que suas concepções podem pautar a forma como conduzem a disciplina e a formação dos professores.

Outra temática abordada foi como os docentes pensam a futura atuação dos professores em relação à inclusão escolar. O Atendimento Educacional Especializado foi um modelo de serviço identificado tanto nas entrevistas quanto nos Planos de Ensino das disciplinas.

Eu acho interessante tratar do AEE porque quando o aluno for trabalhar, ele tem que saber que há uma parceria, ele vai fazer o trabalho e ele tem que estar interagindo com o professor do AEE. (...) Então, eles aprendem um pouco na prática, não só discutindo nessa disciplina que é teórica. Então a gente visita esses locais, (...) a gente pergunta, a gente conhece o espaço, a gente conversa com os professores que ajudam a esclarecer. “Olha AEE não é reforço, é complementação, suplementação.” E depois eles vão para as escolas estagiar, e novamente eles têm contato com o AEE. Então o que eu vejo é que eles compreendem quando a gente discute o que é o AEE. Mas na realidade parece que em poucas escolas isso funciona como deveria, o que eles observam no estágio quando eles vão para prática. Eles compreendem que deve ser um trabalho conjunto, de complementação, de suplementação etc. Mas o que eles veem é que geralmente isso não ocorre. E que o professor da sala comum trabalha e não interage com o professor do AEE, é um trabalho separado. Que muitas vezes o professor da sala regular até ignora aquele aluno que tem, aquela pessoa com deficiência. Na teoria é muito legal, eles compreendem, mas eles notam que na prática isso não funciona muito bem. Então não sei se essa prática não acaba sendo uma influência negativa, “ah a teoria diz uma coisa, na prática eu vejo outra, então eu vou fazer o que for mais cômodo para mim” (Vitor, 2021).

A partir da entrevista e do plano de ensino fornecido pelo professor Vitor, o Atendimento Educacional Especializado tem um lugar importante na disciplina. Para ele, espera-se que o futuro professor compreenda, a partir das discussões, a relevância de um trabalho em parceria com o professor do AEE. Contudo, segundo a perspectiva do professor Vitor, há um distanciamento entre a teoria e a prática no que tange à efetivação do AEE e ao relacionamento do professor da sala comum e professor especializado. Ele enfatiza que os alunos observam, muitas vezes, uma prática desarticulada entre esses atores, o que pode influenciar negativamente na formação desses professores.

Sobre a existência de experiências práticas no processo formativo dos professores, a professora Simone destaca:

E aí a gente acaba pecando também porque essa disciplina, a ementa dela é teórica e prática, e eu acredito que a prática dela deveria ser atrelada à questão do estágio. A gente deveria repensar na questão desse PPC, porque é vivência, é real, é esse aluno real que a gente tem na sala de aula. A gente tem um estágio da educação infantil, que a prática é interessante, a gente tem o estágio

do fundamental, a gente tem o estágio da EJA, algumas especializações elas trabalham hoje nessa perspectiva do estágio dentro da educação especial inclusiva. Então a academia deve reorganizar a ementa dela em relação a isso (Simone, 2021).

A professora destaca, ainda, que a existência do estágio traria benefícios tanto para a formação do futuro professor, quanto para a Educação Básica, na medida em que a universidade pode contribuir também com essa realidade. Estudos que investigam a percepção de licenciados sobre sua formação em relação à educação de estudantes com deficiência indicam também que os estudantes valorizam e sentem falta de experiências práticas ao longo desse processo (Agapito & Ribeiro, 2015; Silva, Souza, Nascimento & Oliveira, 2021).

Conforme o estudo de Martins e Chacon (2019), a formação de professores em relação à Educação Especial tende a contribuir para o senso de autoeficácia docente, o qual é de suma importância para sua atuação profissional. O estudo demonstrou que experiências práticas têm grande potencial de influenciar nessa formação, sendo importante priorizar experiências positivas, tendo em vista que experiências negativas podem ter também impacto negativo no senso de autoeficácia dos professores em formação. Os autores indicam, assim, a utilização, junto a experiências teóricas e práticas, de experiências vicárias, as quais referem-se a práticas de observação de outros docentes em ação, como através da utilização de vídeos.

Outros achados na literatura indicam a centralidade de experiências práticas com estudantes com deficiência para o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis à inclusão. Destaca-se, ainda, que experiências práticas positivas tendem a ser mais efetivas nesse sentido, e que a presença de outros elementos como acesso ao conhecimento, existência de suporte e recursos potencializa o desenvolvimento de atitudes favoráveis (Vieira & Omote, 2021).

Ademais, a professora Simone enfatiza a relevância de experiências práticas na perspectiva do ensino colaborativo:

E aí eu gosto muito de trabalhar dentro dessa prática do ensino colaborativo. E é isso que eu sinto falta dentro do campo acadêmico, porque se eu tenho uma vivência com meu aluno dentro da escola, se eu trabalho essa prática pedagógica com meu aluno acadêmico dentro da escola, em que eu procuro sensibilizar ele e desconstruir a ideia dele daquelas falas “do meu aluno, da minha escola, porque eu sou professora de Libras, porque eu sou professora só de TEA”, eu começo a fazer com que ele perceba que ele vai incluir a todos, que ele não é só professor de Libras, que ele não é só o professor de apoio pedagógico, ele não tá ali só pra adaptar atividades para o aluno dele, ele está para ajudar todos aqueles que precisam. A partir do momento que eu pego aquele aluno que é o melhor aluno da sala e articulo com o aluno que tem maior dificuldade, eu estou desenvolvendo meu trabalho. Documentalmente, legalmente eu estou ali por causa daquele aluno

intelectual, mas para aquele aluno intelectual evoluir eu tenho que evoluir cem por cento da turma (Simone, 2021).

A professora Simone descreve uma prática docente em parceria dentro do espaço da sala comum, na qual todos os professores envolvidos buscam atuar em relação à turma toda. Ao longo da entrevista com essa professora, percebe-se que sua formação e prática na Educação Básica são pautadas no Ensino Colaborativo.

E aí uma coisa que me inquietou muito quando eu entrei para o apoio pedagógico, essa falta de parceria, entre o professor de apoio pedagógico e o professor da sala regular. O professor faz o planejamento dele, o de apoio pedagógico faz o dele, e eles trabalham de forma muito desarticulada. Então quando eu estava na escola, eu percebi que não tinha documentação na escola que fazia o alinhamento dessas atividades, não tinha nenhuma proposta de ensino colaborativo, não trabalhava numa perspectiva de colaboração. (...) Então comecei a verificar que esses alunos público-alvo da Educação Especial dentro das escolas eles tinham uma questão de ficar muito soltos, e o trabalho se tornava muito desgastante, e acabava desestimulando os alunos. Então dentro da sala na qual eu trabalhava, eu comecei a trabalhar em parceria com o professor, vamos sentar juntos, vamos planejar juntos, “o que o senhor vai trabalhar no decorrer do bimestre? Ah eu vou trabalhar semana que vem sobre a água”, aí eu já fazia as adaptações sobre a água não só para o meu aluno, mas para a turma toda. E eu acabava trabalhando com o professor dando aula. Dá mais trabalho? Dá. Mas é necessário. É efetivo, a gente percebe que é significativo. E aí eu comecei a organizar a questão de documentação legal, cadernos de planejamento de professor, comecei a articular com a coordenação da escola, (...) comecei a me disponibilizar para escola para trabalhar formação, flexibilidade curricular, sobre avaliação na Educação Especial (Simone, 2021).

A professora Simone descreve uma prática que pode ser vista como uma alternativa potente para a problemática apontada pelo professor Vitor no tocante à relação entre professor da sala comum e professor especializado. Considerando o exposto, seria muito relevante que esse tipo de atuação, pautada no ensino colaborativo, perpassasse o processo formativo dos professores. Contudo, apesar da vivência que possui, a professora Simone descreve que ainda não consegue trazer essa discussão para o contexto da formação de professores na universidade. Essa dificuldade pode se basear, ainda, no fato de a política educacional brasileira não prever a oferta do ensino colaborativo como um modelo de serviço para a educação de pessoas com deficiência, afastando esse modelo dos espaços formativos.

Assim, apesar da experiência trazida pela professora Simone na Educação Básica, não foi possível identificar nos dados da pesquisa relativos à consecução das disciplinas referências a práticas como de ensino colaborativo, desenho universal para aprendizagem, ou outras práticas presentes na literatura que priorizem a escolarização na sala de aula comum. Como

métodos de ensino para a classe comum, os docentes citaram a discussão sobre adaptações de materiais (como para alto-relevo) e a utilização de jogos para o ensino de determinadas disciplinas.

## Considerações Finais

Fica evidente na literatura que são poucos e restritos os espaços acadêmicos dedicados à formação de professores em relação à educação de pessoas com deficiência, o que torna latente a necessidade de compreender como se efetivam tais espaços, de modo a contribuir para a ampliação de seu potencial formativo. Nesse cenário, entendendo a relevância do papel do docente formador, buscou-se compreender suas experiências, concepções e práticas referentes à consecução das disciplinas relativas à temática.

Foi possível compreender diferentes trajetórias formativas, assim como motivações que conduziram os docentes a atuar nas disciplinas estudadas. Foram identificados três principais caminhos tais quais: experiências pessoais como a convivência com pessoas com deficiência; inquietações a partir da atuação profissional, ao se deparar com demandas de estudantes com deficiência; e aspectos institucionais que requisitaram dos docentes a oferta da disciplina. Nesse sentido, destaca-se a abrangência da experiência formativa, a qual pode ser permeada por múltiplos aspectos como o contato com pessoas com deficiência, a busca individual por conhecimentos da área, a troca de experiências com outros atores etc. Tais caminhos produzem diferentes impactos na atuação e na construção de concepções por parte dos docentes.

Assim, algumas concepções percebidas a partir das entrevistas, que perpassam a sua formação e atuação em relação à educação de pessoas com deficiência foram: o sentimento de familiaridade na interação com pessoas com deficiência; o reconhecimento dos limites de sua própria formação, impulsionando o diálogo com outros profissionais e pessoas com deficiência; a percepção de barreiras individuais e institucionais presentes em diversas relações com as pessoas com deficiência; a compreensão da necessidade de produzir mudanças atitudinais através das disciplinas.

Entende-se que as concepções aqui apresentadas representam recortes da experiência de cada docente, capturados durante o diálogo com a pesquisadora. Assim, é fundamental delinear os limites das considerações apresentadas, ressaltando-se que as concepções são constantemente (re)construídas a partir da experiência de cada sujeito.

Os resultados encontrados apontaram para a predominância da disciplina de Libras como único espaço relativo à educação de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura analisados. Apenas sete cursos continham disciplinas gerais da Educação Especial, configurando-se como um espaço mais abrangente para a formação docente na temática. Tal resultado indica a necessidade de reformulação da política de formação de professores, de modo a contemplar de maneira mais clara e determinada a existência de componentes curriculares que discutam a educação de pessoas com deficiência.

Destaca-se que não houve consenso entre os participantes desta pesquisa quanto aos conteúdos e objetivos das disciplinas ministradas, em especial as disciplinas de Libras. Por outro lado, eles parecem concordar que, embora se trate de uma formação introdutória à temática, ela se faz essencial no sentido de sensibilizar os futuros professores e ofertar caminhos para suas práticas na Educação Básica em relação aos estudantes com deficiência.

A partir da compreensão de que os professores não atuam de forma isolada, buscou-se compreender os aspectos contextuais e institucionais que perpassam as discussões em relação a pessoas com deficiência. Desse modo, os docentes relataram avanços e limites nas políticas institucionais relativas à acessibilidade e à garantia de educação às pessoas com deficiência. Destacou-se, ainda, a presença de projetos de pesquisa e extensão como um fator importante para a formação de docentes, graduandos e comunidade acerca da temática. É latente a necessidade de ampliação do quantitativo de profissionais formados e atuantes em relação à temática no contexto dessa universidade, tanto para garantir a formação dos futuros profissionais, quanto para melhorar a oferta de educação para os estudantes com deficiência no âmbito da universidade.

Foi possível refletir sobre a construção (em constantes disputas) dos modelos acerca da deficiência, considerando como tais modelos permeiam a formação e atuação de professores, os quais têm importante impacto nas relações estabelecidas pelas pessoas com deficiência. Enfatiza-se a atuação do docente formador, indicando a necessidade de compreender quais concepções perpassam sua prática docente e a formulação de disciplinas relativas às pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura.

Os resultados desse estudo permitem apontar que alguns docentes participantes consideram o modelo social como paradigma para compreensão da deficiência, já que percebem no contexto e nas relações a existência de barreiras significativas que obstaculizam a participação social e a inclusão escolar dessas pessoas. De outro lado, ainda perpassa o discurso de alguns participantes ideias que remetem à deficiência como déficit ou incapacidade, denotando uma perspectiva individual que vê no sujeito a causa das dificuldades de participação.

Identificaram-se, ainda, diferentes concepções acerca da educação de pessoas com deficiência, apontando para a necessidade de discussões de tais concepções para compreender em que medida elas podem pautar a formulação das disciplinas ofertadas aos futuros professores. Houve discursos que apontaram para a relevância de aspectos como o afeto e a empatia para a formação e atuação em relação a esses indivíduos. Outros discursos indicaram

aspectos de garantias legais que auxiliam na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente diante de atitudes de resistência por parte de professores.

Em relação aos desafios dessa pesquisa, pode-se apontar a dificuldade de acesso às informações dos cursos de licenciatura, as quais, por vezes, não estavam disponíveis nos sites das faculdades, tampouco foram fornecidas pelas coordenações por e-mail. Desse modo, não foi possível mapear a totalidade das disciplinas existentes nos campi pesquisados, assim como não foi possível chegar a um número maior de docentes que ministrassem tais disciplinas. De outro lado, aqueles docentes com os quais foi possível estabelecer contato, colocaram-se à disposição para participar da pesquisa, contribuindo sobremaneira para sua realização.

Outra dimensão importante a ser considerada é o contexto da pandemia do novo coronavírus, que perpassou as práticas dos docentes em relação à condução das disciplinas. Muitos relatos apontaram para os desafios específicos dessa conjuntura, os quais não puderam ser plenamente contemplados no escopo desse trabalho, tendo em vista os limites de sua realização. Contudo, destaca-se que muitos dos desafios enfrentados foram, de certo modo potencializados nesse período, assim como, foi possível identificar estratégias que podem permanecer para além dos limites da referida conjuntura.

Nesse trabalho, foi estudada a formação de docentes para a educação de estudantes com deficiência, em especial da perspectiva do docente formador. Sabe-se que a formação de profissionais para essa atuação é essencial e que os cursos de licenciatura são quase que os únicos que destinam espaços para pensar questões relativas às pessoas com deficiência. Diante do cenário observado, de espaços tão restritos e ainda repletos de dilemas e contradições, apesar de todas as recomendações e obrigatoriedades legais, é importante questionar acerca dos demais espaços formativos de outras profissões, que historicamente não têm se dedicado tanto a pensar essa temática.

Ademais, sabe-se da relevância social de profissionais das mais diversas áreas terem, no mínimo, um conhecimento básico sobre seu papel profissional e pessoal diante das diversas barreiras à participação das pessoas com deficiência. Espera-se assim que outros trabalhos possam viabilizar reflexões e avanços na formação de outras profissões para atuar com pessoas com deficiência, pautando essa atuação em concepções favoráveis ao seu desenvolvimento e participação, e que se distancie de perspectivas biologizantes e estigmatizantes da pessoa com deficiência.

O diálogo com os docentes formadores se mostrou muito potente no sentido de possibilitar reflexões sobre concepções e discursos que circulam em diversos espaços sociais

como na universidade, na Educação Básica e em outros contextos. Assim, indica-se a realização de outras pesquisas que dialoguem com esses profissionais em outros contextos.

Espera-se que a presente pesquisa contribua para a compreensão de concepções que perpassam o processo formativo de professores em relação à educação de pessoas com deficiência, a partir da perspectiva dos docentes formadores. Entende-se que compreender, de maneira mais específica, elementos da formação e da atuação desses profissionais pode indicar caminhos potentes para a condução da formação inicial de professores, tão relevante para a garantia do direito à educação.

## Referências

- Agapito, J., & Ribeiro, S. M. (2015). A formação inicial de professores e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva: interlocuções com o debate acerca da qualidade educacional. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(29).
- Almeida, L. S. (2018). *Percepções acerca de discursos sobre pessoas com deficiência: um estudo exploratório de barreiras atitudinais à inclusão*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pará].
- Amorim, E. G., Medeiros Neta, O. M., & Guimarães, J. (2016). A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). *Holos*, 32(2), 231-248.
- Aydos, V. (2021). Construindo o “bom trabalhador”: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Etnográfica*, 25(2), 289-314.
- Aydos, V., & Costa, D. (2020). Vida acadêmica em situação de isolamento social: como não a tornar ainda mais excludente. Porto Alegre, UFRGS. [https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/08/AYDOS\\_COSTA-Dicas-de-acessibilidade.pdf](https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/08/AYDOS_COSTA-Dicas-de-acessibilidade.pdf)
- Bazon, F. V. M., Furlan, E. G. M., Faria, P. C., Lozano, D., & Gomes, C. (2018). Formação de formadores e suas significações para educação inclusiva. *Educação Pesquisa* 44(e176672).
- Bock, G., & Nuernberg, A. (2018). As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *Anais do Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multitelas*, Florianópolis, Brasil, 7.
- Borges, W. F., Santos, C. S., & Costa, M. P. R. (2019). Educação Especial e Formação de professores: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 138-155.
- Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. (2017). 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*, 33(3), 55-70.
- Campbell, Fiona. K. (2009). *Contours of Ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan, UK.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2007). *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. (Tese de doutorado, Universidade Federal de

- Minas Gerais, Belo Horizonte). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/CSPO-72UKVU>
- Castro, S., & Almeida, M. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência nas universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira Educação Especial*, 20(2), 179-194.
- Chacom, M. C. M. (2004). Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial Nº 1.793. *Revista Brasileira Educação Especial*, 10(3), 321-336.
- Chahini (2016). Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos (as) com deficiência na educação superior. *Interfaces da Educação*, 7(19), 314-328.
- Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. (2020). *Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro.
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. (1988). Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).
- Costa, O. S., & Lacerda, C. B. F. (2015). A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 10(1), 759-772.
- Costa, O. S. & Lacerda, C. B. F. (2016). Aspectos do processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas: com a voz os professores. In B. Poker, S. Martins, & C. Giroto (Orgs.), *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches*. (4ª ed.). SAGE
- Cunha, M. J., & Pinto, P. C. (2017) Representações mediáticas da deficiência: um estudo longitudinal na imprensa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 85, 131-147. DOI: 10.7458/SPP2017856107
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (1999). *Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. Presidência da República. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)

- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Presidência da República. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência?* Coleção Primeiros Brasileiros.
- Diniz, E. P., & Silva, A. M. (2021). Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas do Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 461-476.
- Gesser, M., & Fietz, H. (2021). Ética do cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Fder Kittay, *Revista Estudos Feministas*, 29(2), 1-12.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6. ed). São Paulo: Atlas S. A.
- Girardi, V. L., Rechia, S., & Tschoke, A. (2019). Acessibilidade formacional: a percepção profissional na inclusão da pessoa com deficiência intelectual no lazer. *Educação e Formação (Fortaleza)*. 5(1), 95-112.
- Giroto, C. R., Martins, S. E., & Lima, J. M. (2015). Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 741-757.
- Glat, R., & Antunes, K. (2020). A metodologia de História de Vida em Educação Especial: a escuta de sujeitos. In L. R. D. Nunes (Org.), *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial* (pp. 53-72). Marília: ABPEE.
- Iachinski, L. T., Berberian, A. P., Pereira, A. S., & Guarinello, A. C. (2019). A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. *Audiol Commun Res*, 24.
- Kuhn, C. (2011). *Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná].
- Lacerda, C. B. F., & Kassab, M. C. M. (2018). Meta 4 do PNE: Educação Especial/Inclusiva. In J. F. Oliveira, A. B. Gouveia, & H. Araujo (Ed.), *Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília: ANPAE.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). *Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências*. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)
- Leitão, N. A. D.; Faria, E. M. B. (2020) Educação Inclusiva: o papel do professor formador nas licenciaturas. *Revista Contemporânea de Educação*, 15 (34).
- Leite, L. P. (2016). Posicionamentos de Professores universitários diante da escala Concepções Sobre Deficiência. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e do X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial*. São Carlos, Brasil, 7.
- Leite, L. P., Cardoso, H. F., & Oliveira, T. (2021). Escala Intercultural de Concepções de Deficiência: construção e estudos psicométricos. *Revista Brasileira Educação Especial*, 27, 573-588.
- Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. (2018). A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Psicologia USP*, 29(3), 432-441.
- Leite, L. P., & Oliveira, T. (2019). A concepção social de deficiência sendo superada pelo entendimento biológico ou metafísico. *8º Simpósio Internacional em Educação e Filosofia – Entre o governo das diferenças e os corpos ingovernáveis: potência da vida na educação*. Marília, São Paulo, Brasil, 8. <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/2019626133814.pdf>
- Leite, L. P., Oliveira, T., & Cardoso, H. F. (2019). Concepções de deficiências em profissionais de uma universidade do interior paulista. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, 54, 153-170.
- Macedo, N. N. (2010). *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia de universidades públicas paulistas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Marques, A. V., & Mendes, E. G. (2020). A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos. *Educação*, Porto Alegre, 43(1), 1-10.
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33).

- Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In S. L. Victor, A. B. Vieira, & I. M. Oliveira (Orgs.), *Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e política* (pp. 60-83), Brasil Multicultural.
- Mendes, E. G. (2018). Formação de professores. In R. F. Tibyriça, & M. E. D’Antino. *Direito das Pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12*. (pp. 94-109), São Paulo, Mennon Edições Científicas.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar.
- Mesquita, B. A. M. R., & Batista, T. J. R. (2019). A concepção de docentes do curso de licenciatura em educação física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 32.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Monico, P. A., Morgado, L. A. S., & Orlando, R. M. (2018). Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. *Psicologia Escolar e Educacional*, Número Especial, 41-48.
- Monteiro, A. P., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças das concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 14(1).
- Neves-Silva, P., Prais, F. G., & Silveira, A. M. (2015). Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte: Brasil: cenário e perspectiva. *Ciência e saúde coletiva*, 20(8), 25-49.
- Nozi, G. S. & Vitaliano, C. R. (2013). Formação de professores visando a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações dos saberes recomendados pela produção acadêmica. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina.
- Omote, S. (2016). Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(s1), 211-215.

- Organização das Nações Unidas. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Recuperado de [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao\\_pessoascomdeficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoascomdeficiencia.pdf)
- Organização das Nações Unidas. (2015). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Paris: Organização das Nações Unidas. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Parecer nº 9, de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Piccolo, G. M. (2012). *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos).
- Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2013). Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação e Sociedade*, 34(123), 459-475.
- Poker, R. B., & Milanez, S. G. C. (2015). Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(especial).
- Poker, R. B., Valentim, F. O., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(Número especial), 127-134.
- Portaria Ministerial nº 1.793, de dezembro de 1994. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. (1994). Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>
- Ranzan, M. E. (2018). *Educação especial na formação em Educação Física: um olhar sobre os planos de ensino das licenciaturas paranaenses* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Rebelo, A. S., & Kassab, M. C. M. (2018). Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, 31(63), 907-922.
- Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. (1996). *Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Conselho Nacional de Saúde.
- Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. (2001). *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

- Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. (2012). *Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Conselho Nacional de Saúde. Recuperado de: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (2019). *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Conselho Nacional de Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Ribeiro, D. M., & Gomes, A. M. (2017). Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no Ensino Superior. *Praxis Educacional*, 13(24), 13-31.
- Ribeiro, L. L., & Silva, R. M. (2019). A educação especial nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem histórica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(21).
- Santos, R., Costa, J., Lopes, R., & Brasil, S. (2018). Formação em Educação Especial dos docentes da UFPA-Castanhal. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos, Brasil, 8.
- Santos, A. N., & Klein, M. (2015). Disciplina de Libras, o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? *Revista Reflexão e Ação*, 28(3), 9-29.
- Sasaki, R. K. (2009) Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 12, 10-16.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Silva, B. S., & Andrade, A. F. (2019). Como docentes da UFRN abordam o tema inclusão em pesquisa e extensão dez anos antes da lei de Cotas. *Educação*, 44, 1-35.
- Silva, J., Souza, C., Nascimento, L., & Oliveira, L. (2021). Concepções sobre deficiência de universitários do curso de licenciatura em pedagogia. *Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos, Brasil, 9.
- Simões, M. C. D. (2016). Formação para a educação de pessoas com deficiência. *Journal of Research in Social Educational Needs*. 16(s1), 534-538.
- Tavares, F. S, S. (2012). *Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>

- Tinôco, S. (2018). *Inclusão Escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da Educação Especial* [Tese de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos].
- Torres, J. P. (2018). *Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em licenciandos de ciências exatas* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Universidade Federal do Pará. (2022). *Campi*. <https://portal.ufpa.br>
- Universidade Federal do Pará. (2017). *COACCESS*. <http://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/historia>
- Vaz, K. & Garcia, R. M. C. (2015). Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. *Educação e Fronteiras On-Line*, 5(13), 47-59.
- Vieira, C. M., & Omote, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira Educação Especial*, 27, 743-758.
- Vilaronga, C. A., Silva, M. O., & Franco, A. B. (2021). Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *Ver. Bras. Estud. Pedagog*, 102(260), 283-307.
- Vitaliano, C. R. & Acqua, M. J. C. (2012). Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. *Revista Teias*, 13(27).
- Zerbato, A. P., Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2).

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR**”<sup>12</sup>, que faz parte da pesquisa de Mestrado sob responsabilidade da pesquisadora Luisa de Souza Leão Almeida. O objetivo principal é “analisar as concepções de docentes universitários acerca do processo formativo de licenciados para atuar no ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como compreender a articulação destas concepções com a estruturação de disciplinas relativas à temática ministradas nos cursos de Licenciatura de uma universidade pública paraense.”.

Espera-se que a realização deste estudo contribua para reflexões e práticas referentes à formação inicial de licenciados, a qual é peça fundamental para a efetivação da inclusão escolar.

Você foi selecionado porque atende aos critérios de inclusão de participantes da instituição onde a pesquisa será realizada, quais sejam:

- Ser docente da instituição;
- Ministrar disciplinas relativas à inclusão em cursos de Licenciatura.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará prejuízo nenhum à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino na qual você trabalha.

Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa. Por ser uma coleta online, sem previsão de custos para participação, não são previstos ressarcimentos pela inexistência de despesas. Caso ocorram, ou seja, caso o participante tenha qualquer despesa decorrente de sua participação, por exemplo, em relação ao uso de dados móveis, será ressarcido por essa pesquisadora. Os sujeitos terão garantia de acesso aos resultados da pesquisa.

---

<sup>12</sup> Início da Nota. O título e os objetivos constam nesse termo em sua formulação inicial enviados ao Comitê de Ética para aprovação. Nota de Fim.

O desenvolvimento deste estudo não decorre em riscos graves aos participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas concepções e práticas docentes. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte dos participantes e buscará minimizá-lo, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação. Em caso de desconforto, o participante poderá ser encaminhado para o serviço de saúde do SUS e será acompanhado pela pesquisadora.

Serão realizadas entrevistas com os participantes conduzidas pela pesquisadora a partir de roteiro semiestruturado previamente elaborado. As entrevistas contemplarão questões acerca de sua prática profissional e de suas concepções acerca do processo formativo dos licenciados. As entrevistas serão realizadas online, com duração média de uma hora cada. A pesquisadora assume o compromisso ético com o seu conteúdo. As entrevistas online serão gravadas por meio de programa específico para tal. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, em artigos científicos, em capítulos de livros e no relatório de pesquisa.

A realização desta pesquisa segue os pressupostos éticos e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual procede as análises éticas de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, a partir de normativas deliberadas pelo Conselho Nacional de Saúde.

Você receberá a via deste termo via e-mail, onde constam os dados para contato com a pesquisadora, assinada pela pesquisadora e rubricada nas demais páginas. Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que o solicitar. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, risco e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

**Pesquisador responsável**

**Nome:** Luisa de Souza Leão Almeida

**RG:** XXXXXXXX      **CPF:** XXX.XXX.XXX-XX

**Instituição:** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

**Endereço:** XXX

**Telefone:** XXX

**E-mail:** XXX

APÊNDICE II

**ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS  
REFERENTES À INCLUSÃO ESCOLAR**

**Caracterização**

- 1) Título da disciplina
- 2) Curso
- 3) Habilitações ou especificações do curso
- 4) Campus
- 5) Docente
- 6) Tipo de oferecimento: ( ) Obrigatória ( ) Eletiva
- 7) Carga horária
- 8) Semestre do curso no qual é ofertada
- 9) Ementa da disciplina
- 10) Objetivos da disciplina
- 11) Metodologia da disciplina
- 12) Bibliografia da disciplina

**Análise**

- 1) Análise do título da Disciplina
- 2) Quais os termos utilizados em relação à Educação Especial
- 3) Qual a ênfase temática da disciplina
- 4) Análise dos objetivos
  - a. Quais as competências almejadas na formação dos licenciados
- 5) Qual a concepção de deficiência presente na formulação da disciplina
- 6) Qual a concepção de inclusão presente na formulação da disciplina
- 7) Análise da bibliografia da disciplina
  - a. Quanto à atualidade
  - b. Quanto às temáticas
- 8) Análise da articulação entre título, ementa e bibliografia.
- 9) Categorização da disciplina
  - a. Quanto à ênfase dada na disciplina (aspectos políticos, históricos, didáticos etc.)
  - b. Quanto ao tipo de disciplina
    - i. Específica da área da Educação Especial

ii. Específica de LIBRAS

10) A disciplina em si é formulada em uma perspectiva inclusiva?

11) Perguntas para a entrevista.

### APÊNDICE III

#### **ROTEIRO PARA ANÁLISE DO CURRÍCULO *LATTES* DOS DOCENTES**

- 1) Qual a formação do docente?
- 2) O docente possui alguma formação específica na área de Educação Especial?
- 3) Há quanto tempo é docente na instituição pesquisada?
- 4) A atuação do docente na universidade tem vínculo efetivo ou transitório (professor substituto)?
- 5) Qual a área de atuação (área do concurso)?
- 6) O docente possui outras experiências na área?
- 7) Coordenou ou participou de algum projeto de pesquisa relacionado à temática?
- 8) Coordenou ou participou de algum projeto de extensão relacionado à temática?
- 9) Possui produção científica na área?

APÊNDICE IV  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES**

**Questões gerais**

- 1) Conte um pouco do seu percurso formativo. Tem algo na sua história de vida que você acha que influenciou a sua atuação nessa área?
- 2) Conte um pouco sobre a sua experiência de ministrar esta disciplina.
- 3) Como você percebe a formação dos futuros professores em relação à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial?

**Questões que podem surgir:**

**Complementares à questão 01.**

- 4) Como você percebe a sua formação em relação ao campo da Educação Especial?
- 5) Experiências pessoais e profissionais que possam ter influenciado sua prática como docente dessa disciplina.
- 6) Participação em projetos de pesquisa/extensão.
- 7) Experiência com alunos com deficiência.

**Complementares à questão 02.**

- 8) Quanto tempo ministra a disciplina?
- 9) Aspectos específicos da disciplina (quais os principais temas, quais as competências almejadas, quais as estratégias metodológicas).
- 10) Realizou concurso específico para atuar com essa disciplina?

**Complementares à questão 03.**

- 11) Aspectos gerais do curso (espaço no currículo para abordar a temática, diálogo com outros docentes, outras disciplinas relativas à temática).
- 12) Aspectos institucionais (políticas da universidade em relação à inclusão).