

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ**

**CAMPO MOURÃO - PR
2022**

SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, políticas públicas e produção do espaço.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Clair Bovo

**CAMPO MOURÃO - PR
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fritoli, Silvana Telma de Lima

A formação de professores e a educação inclusiva: desafios e possibilidades na Universidade Estadual do Paraná / Silvana Telma de Lima Fritoli. -- Campo Mourão-PR,2022.

92 f.: il.

Orientador: Marcos Clair Bovo.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2022.

Educação Superior. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação-Professores. I - Bovo, Marcos Clair (orient). II - Título.

SILVANA TELMA DE LIMA FRITOLI

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Clair Bovo (Orientador) – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr^a. Fabiane Freire França – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – UEM/ Maringá



Data de Aprovação

26.07.2022

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que estiveram envolvidos e que me apoiaram de alguma forma. Aos meus pais, que sempre me amaram incondicionalmente. Tudo isso é por vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pois sem Ele nada seria possível e porque seus planos são melhores que os meus.

Ao meu esposo Rodrigo, que me apoiou e incentivou em todo o processo do mestrado, sua presença sempre me trouxe segurança neste período tão importante para mim.

Aos meus filhos Matheus, Davi e Benjamin, por serem a razão da minha vida e busca por um mundo melhor.

Aos meus pais, pelas palavras de encorajamento para nunca desistir e seguir sempre fazendo o meu melhor.

Ao meu querido orientador professor Dr. Marcos Clair Bovo, por ser sempre tão acessível, amigo, compreensível.

Aos professores do mestrado que foram extremamente compreensivos e atenciosos durante as aulas remotas.

E a todos os professores e professoras participantes desta pesquisa, sem eles este estudo não seria possível.

EPIGRAFE

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant

FRITOLI, Silvana Telma de Lima. **A formação de professores e a educação inclusiva: desafios e possibilidades na Universidade Estadual do Paraná.** 92f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

RESUMO

A história da inclusão no Brasil tem uma longa trajetória, desde os primeiros movimentos em busca de garantir o direito à educação de todas as pessoas até se concretizar em leis que amparam estudantes com alguma deficiência. Ainda que esteja garantido em lei, o ensino inclusivo continua sendo alvo de equívocos e gera várias indagações e dúvidas em professores(as), pais e alunos(as). Em vista disso, a pesquisa objetiva compreender a formação de professores nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Paraná concernente à educação inclusiva. Para tanto, foi abordado os aspectos legais, históricos e práticos que permearam a formação docente no Brasil, como também a trajetória da inclusão e as percepções dos(as) docentes da Unespar que ministram disciplinas de educação inclusiva ou educação especial nos cursos de graduação em licenciatura da instituição. O aporte metodológico foi constituído de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico exploratória tendo por base entrevistas gravadas via plataforma *google meet* com nove professores(as) que ministram disciplinas de educação inclusiva ou educação especial na universidade. As entrevistas e os questionários foram transcritos e analisados. Os resultados apontam que na opinião dos professores das disciplinas com foco na educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência, a formação inicial nas graduações nessa perspectiva não é suficiente para que os(as) discentes atuem, após a sua formação, de maneira satisfatória na inclusão do(a) aluno(a) com deficiência, sendo necessário uma especialização. Como também indicam que a carga horária dessas disciplinas não é suficiente para a quantidade de conteúdos necessários para esta formação; apontam também que a postura do(a) docente influencia no processo de formação do discente; quanto ao processo de inclusão na Unespar, os resultados descrevem um cenário que necessita de readequações, principalmente no que se refere às políticas públicas para a formação e inclusão dentro das universidades e desenvolvimento de estratégias que permitam o ingresso de mais alunos(as) com deficiência nas graduações.

Palavras-chave: Educação inclusiva; formação docente; UNESPAR; Ensino superior.

FRITOLI, Silvana Telma de Lima. **Teacher training and inclusive education:** challenges and possibilities at universidade estadual do paraná. 92f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão Campus, Campo Mourão, 2022.

ABSTRACT

The history of inclusion in Brazil has a long trajectory, from the first movements seeking to insure the right to education for all people to becoming concrete in laws that support students with some kind of disability. Even though it is guaranteed by law, inclusive education is still the target of misunderstandings and generates several questions and doubts in teachers, parents and students. In view of this, the research aims to understand the training of teachers in undergraduate courses at the State University of Paraná regarding inclusive education. To this end, the legal, historical and practical aspects that permeated the training of teachers in Brazil were addressed, as well as the trajectory of inclusion and the perceptions of Unespar professors who teach subjects of inclusive education or special education in undergraduate courses in the institution. The methodological contribution was made up of qualitative exploratory bibliographical research based on interviews recorded via the Google Meet platform with nine teachers who teach inclusive education or special education subjects at the university. The interviews and questionnaires were transcribed and analyzed. The results indicate that, in the opinion of the teachers of the subjects focused on special education and the inclusion of students with disabilities, initial training in undergraduate courses from this perspective is not enough for students to act, after their training, in a satisfactory manner in the inclusion of the student with disabilities, requiring a specialization. They also indicate that the workload of these disciplines is not enough for the amount of content necessary for this training; they also point out that the attitude of the teacher influences the training process of the student; regarding the inclusion process at Unespar, the results describe a scenario that needs readjustments, especially concerning public policies for training and inclusion within universities and the development of strategies that allow the entry of more students with disabilities in undergraduate programs.

Keywords: Inclusive education; teacher training; UNESPAR; University education.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Leis, decretos e resolução do Brasil baseadas em eventos internacionais voltadas para a educação inclusiva.	40
--	----

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica.	48
Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.....	49
Gráfico 3 - Percentual de matrículas de alunos(as) de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas - Brasil - 2016 a 2020.	50
Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019.	51

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil, Idade, tempo de docência universitária dos(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022.	53
Tabela 2 - Campus de origem dos(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022.....	54
Tabela 3 - Formação graduação, mestrado e doutorado dos(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022	54
Tabela 4 - Cursos de graduação que atuam os(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022..	55
Tabela 5 - Disciplinas ministradas pelos(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A): REFLEXÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS	17
2.1 Formação docente no Brasil	17
2.1.1 Do princípio à BNCC: pequenos relatos	17
2.1.2 A perspectiva da formação para a educação especial inclusiva	24
2.2 A inclusão escolar e os desafios da prática educacional	28
2.2.1 Segregação x inclusão: ontem e hoje	28
2.2.2 Aspectos legais	35
2.2.3 Inclusão: possibilidades na prática educacional	43
3 A ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	53
3.1 Conhecendo o perfil dos(as) participantes	53
3.2 A Formação de professores(as)	55
3.2.1 Da opinião sobre a suficiência das disciplinas voltadas para a inclusão e educação especial	56
3.2.2 Quanto ao nível de interesse dos(as) alunos(as) nas disciplinas de educação especial, inclusão e correlatas	59
3.2.3 A postura do formador(a) docente e sua influência sob seus(as) alunos(as)	61
3.3 A inclusão: algumas reflexões	65
3.3.1 O processo de inclusão do(a) aluno(a) com deficiência dentro da Unespar	66
3.3.2 Da opinião sobre a maior dificuldade observada nos(as) professores(as) sobre a inclusão do(a) aluno(o) com deficiência na Unespar	71
3.3.3 Da opinião sobre os motivos para poucos(as) alunos(as) com deficiência dentro das universidades	74
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	89

1 INTRODUÇÃO

Fazendo uma análise da minha vida como estudante, tenho bem nítido em minha mente como se perfaziam as atividades e o cotidiano escolar. Estar na escola para mim era um momento especial e muito empolgante, principalmente no que se referia aos relacionamentos com outras crianças e as atividades propostas pelos(as) professores(as).

Entrei na primeira série em 1987 e, um detalhe em especial, entre tantas memórias, ficou marcado naquela época em que não tínhamos a presença de nenhuma criança com deficiência em sala de aula. Quando encontrávamos uma pessoa com deficiência fora do contexto escolar, o nosso olhar sobre ela era de pena e receio, meio que sem saber como se portar diante dela, com medo de falar alguma coisa que a constrangesse. Não estávamos preparados para incluí-la.

O primeiro contato que tive com uma estudante com deficiência foi no ensino médio em 1995. Lembro-me de uma aluna com deficiência auditiva que estudava em minha sala e, em diversos momentos, sentava-me com ela para auxiliá-la, pois não existia um(a) professor(a) especialista para acompanhá-la e percebia a grande dificuldade dela em se comunicar com os professores. O contato com esta aluna, que se tornou minha amiga, assim modifiquei alguns preconceitos que eu tinha a respeito desse assunto e percebi que algumas coisas poderiam mudar e que os(as) professores(as) poderiam auxiliá-la de maneira mais efetiva.

Percebo que desde meu primeiro contato com alguém com deficiência, até minha graduação, fui sendo moldada gradativamente para conviver com essa realidade que estava cada vez mais comum no meio escolar.

Mas meu primeiro desafio como docente veio no último ano da graduação, em 2004, quando fui desafiada a participar de um projeto entre a universidade em que eu estudava e a prefeitura da cidade. Era uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com uma realidade totalmente diferente, eram alunos(as) provindos de várias regiões do país que vinham para trabalhar na produção de cana de açúcar, sendo uma classe totalmente heterogênea, com alunos com idade entre 16 e 76 anos, pessoas muito simples e com culturas diversas. Mas, em especial, eu tinha uma aluna com característica única, ela era surda e sabia ler e escrever muito pouco e eu, como professora, não sabia me comunicar com língua de sinais. Confesso que como professora me senti totalmente frustrada sem saber como proceder, somente depois de muita busca consegui estabelecer uma forma de comunicação com ela por meio de escrita e sequência de imagens.

Durante todos esses anos de docência, tive a oportunidade de trabalhar com diversos alunos(as) com algum tipo de deficiência. Apesar da minha experiência, sempre senti que era um desafio, principalmente porque cada aluno(a) é único(a) com suas particularidades, sentimentos e bagagem histórica.

Achei importante dividir e relatar essas experiências para observar que essas particularidades sobre a inclusão na sociedade estão nas memórias e é necessário refletir para que haja mudanças significativas.

E, de certa forma, podemos vislumbrar que a história da humanidade é marcada por atrocidades cometidas contra pessoas com deficiência. Há relatos de exclusão de pessoas devido aos seus “defeitos” como o descrito por Sêneca (2014), expondo as opiniões romanas sobre o assunto, quando afirma em seus escritos ações de exclusão de crianças com debilidades e anomalias por meio de afogamento, em comparação a eliminação de animais problemáticos.

Da mesma forma, a segregação era presente na cultura grega. Sendo, a sociedade acostumada a vislumbrar corpos perfeitos e, de alguma forma, os “defeituosos” eram tirados da sociedade pelo afastamento ou pela morte. Como também na Idade Média em que eram vistos como possuidores de demônios e, conseqüentemente, muitos eram queimados em praça pública. E, adicionalmente, há relatos também de costumes indígenas no Brasil, era comum a eliminação de crianças com deficiência ou que no decorrer da vida tivessem algum problema físico ou sensorial (ARANHA, 2005).

Percebemos então que, historicamente, as pessoas com deficiência sempre foram segregadas e penalizadas pela sociedade. Com o passar dos anos e com a execução das políticas públicas a favor das pessoas com deficiência, essa realidade foi sendo modificada e é possível perceber uma maior presença de alunos(as) com deficiência no ensino regular de ensino (JANNUZZI, 2017). Apesar de todo desenvolvimento histórico no que se refere à inclusão de alunos(as) com deficiência na classe escolar comum, ainda existem muitos questionamentos entre professores(as), gestores(as), pais e alunos(as). Questionamentos que envolvem desde questões de direito ao(à) estudante, como também procedimentos metodológicos que perfazem a inclusão escolar. Inclusão que, muitas vezes, fica apenas configurada nos aspectos legais e não nas práticas educacionais.

Ao observarmos o percurso legal que rege a trajetória da educação inclusiva no Brasil, percebemos que foi algo gradativo que acompanhou o contexto mundial com o propósito de proporcionar uma educação de qualidade para todos, favorecendo, assim, a prática de um dos pontos sobre os direitos humanos, sendo que as principais mudanças ocorreram nos últimos cinquenta anos (BAPTISTA, 2020).

Portanto, em nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é descrito itens para proporcionar o direito ao estudante com deficiência de frequentar preferencialmente a classe regular de ensino. Mas, na prática, as instituições educacionais precisavam de muito mais direcionamento para a efetivação da educação inclusiva.

Vale destacarmos que alguns eventos internacionais agiram como propulsão para o andamento das leis e práticas sobre esse assunto, como a Conferência Educação para Todos na Tailândia em 1990 e a Conferência de Salamanca de 1994 na Espanha, as duas realizadas pela Unesco com o propósito de firmar um acordo entre vários países para que as ações de promoção da educação fossem direcionadas para garantir o direito igualitário para as todas as pessoas (UNESCO, 1994). Nesse contexto, o Brasil era um dos países participantes que apresentava altos índices de analfabetismo.

Diante desses acordos mundiais, o Brasil elaborou em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96 que rege todos os aspectos da educação brasileira até os nossos dias, obviamente, apresenta hoje algumas emendas e alterações de acordo com a demanda legal. Traz também em pauta aspectos que dão garantia à pessoa com deficiência de frequentar o ensino regular através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 1996).

Consequente, somente em 2008, o Brasil formulou o documento A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em que propõe uma educação mais inclusiva para os estudantes com deficiência, estes que poderiam ser atendidos na classe regular de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da inclusão, a qual é empregada hodiernamente.

Desde então, percebemos um aumento nas matrículas de estudantes nas classes regulares de ensino, em contraste com a diminuição das matrículas dos alunos nas instituições especializadas (BAPTISTA, 2020), o que exigiu das escolas e professores(as) um preparo mais afinado com as propostas de inclusão na classe regular de ensino.

Diante do exposto, ainda existem questionamentos, pois apesar de termos caminhado bastante até o atual contexto de inclusão escolar, temos lacunas a serem preenchidas ainda, principalmente, no que diz à prática de docência inclusiva. Pois, mesmo com o amparo legal e informações fornecidas pelo governo no âmbito federal, estadual e municipal, vemos que ainda existem muitas contradições, dúvidas e inseguranças entre os(as) educadores(as) sobre o ato de colocar a inclusão na prática escolar. Dúvidas que podem colocar em jogo contradições presentes nesse processo, pois entre a integração e a inclusão há muitas diferenças (MANTOAN, 2003).

Esses dois termos ainda trazem muitas discussões sobre a educação especial, assunto debatido por professores(as), pais e gestores(as). Na integração, o ensino ainda é segregado, já que o(a) aluno(a) transita entre a escola regular, centros especializados, salas de recursos ou ensino domiciliar. Já na inclusão, o(a) aluno(a) é inserido de forma radical na escola regular e o sistema educacional é organizado para atender as necessidades desse(a) aluno(a) (MANTOAN, 2003). O ato de incluir vai muito além da simples realocação dos(as) estudantes com deficiência em sala de aula regular, a inclusão deve acontecer de forma integral.

Sendo assim, a escola inclusiva deve propor um ambiente para que todos se desenvolvam a partir de suas diferenças e capacidades, que tenham autonomia para ser coadjuvantes das tarefas de aprendizagem e atividades sociais (ROPOLI *et al.*, 2010).

A inclusão é algo imprescindível nas instituições de ensino para dar a oportunidade de vislumbrar a diversidade. E, neste sentido, estabelecer uma relação direta da inclusão com uma reforma pedagógica, avaliando o currículo, envolvimento do(a) aluno(a) e avaliação (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003).

Nessa linha de pensamento, podemos defender um aprendizado com pessoas reais com suas particularidades para vencer a exclusão o que demonstra um pensamento simplificador que acaba dando limite à construção de uma escola inclusiva. Observa, assim, que a abstração, redução e disjunção, presentes na escola hoje (ARAÚJO, 2014), inviabilizam um pensamento de um(a) estudante com deficiência dentro de uma estrutura que pensa em um padrão, um(a) estudante quadrado(a), universal. Diante disso, evidenciamos um distanciamento do sujeito e do conhecimento relacionado com a realidade (ARAÚJO, 2014; MANTOAN, 2003).

Então, faz-se necessário uma crítica à simplificação que se opõe ao princípio da complexidade (MORIN, 2005) em que a inclusão é possível. A escola inclusiva valoriza o contrário, não vai reduzir, não vai simplificar, não vai segregar os(as) estudantes, mas permitir um compartilhamento de experiências no mesmo espaço, aprendendo juntos.

Embora em outra perspectiva, diferente da utilizada nesta dissertação, Vygotsky (1997) aponta que a educação inclusiva tem suas necessidades e particularidades e proporciona ao aluno(a) uma convivência com os demais níveis de conhecimento intelectual, favorecendo interação, desenvolvimento e o crescimento do(a) aluno(a) com alguma limitação. Sendo assim, percebemos que a interação psicossocial propicia um maior amparo ao(a) aluno(a) do que a segregação.

Frente a essa realidade da inclusão no Brasil no contexto escolar, juntamente com os desafios de uma educação inclusiva e as novas possibilidades de pensar a inclusão, questionamos quais as reais possibilidades e desafios do ensino inclusivo na sala de aula regular?


Os professores que atuam na formação docente com perspectiva para a educação inclusiva e educação especial nos cursos de licenciatura da universidade, conseguem contribuir para a formação dos(as) futuros(as) professores(as) da educação básica? As disciplinas de educação inclusiva e de educação especial nos cursos de licenciaturas das universidades são suficientes para a preparação da educação inclusiva?

Com isso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a formação de professores(as) nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Paraná voltada à educação inclusiva. Para isso, os objetivos específicos se desdobram em: contextualizar o histórico e as especificidades da inclusão escolar no Brasil para evidenciar os desafios enfrentados na educação e formação docente; e em analisar a percepção dos(as) professores(as) formadores(as) que ministram disciplinas sobre educação especial e educação inclusiva na Unespar.

A metodologia adotada é caracterizada como uma revisão bibliográfica com entrevista exploratória. Consequente, o percurso metodológico ocorreu em etapas relacionadas ao processo de coleta de dados e também a organização das categorias para análise.

O processo de coleta de dados se deu em três etapas distintas: primeiro, realizou-se a elaboração de um questionário com onze questões que passou por uma análise para a verificação da significância e correlação com a pesquisa. Esse questionário, ou roteiro de entrevista, foi dividido em duas partes, são elas: formação docente e inclusão na universidade. Essas partes distintas separadas por assunto vieram a ser também as categorias para a análise.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com nove professores que ministram disciplinas de formação docente em licenciaturas que envolvem o tema da inclusão escolar e educação especial. Toda esta etapa de entrevistas e questionários seguiu-se todos os critérios éticos estabelecidos pelo comitê de ética da Unespar-PR¹. Após a coleta de dados, promovemos uma discussão e análise detalhada das percepções e opiniões dos participantes das entrevistas e questionários.

Na sequência, após a aprovação do roteiro de entrevista, realizamos o primeiro contato com os(as) professores(as) da Unespar por meio de um e-mail contendo a explicação da pesquisa, a sua relevância científica e o convite para a participação. Com a resposta positiva dos(as) convidados(as), marcamos um agendamento das entrevistas, as quais foram realizadas no formato *on-line* por meio do aplicativo *Google meet* .

¹ - Projeto aprovado pelo Comitê de Ética **CAAE**: 50084121.3.0000.9247.

Já na terceira etapa, realizamos as entrevistas que foram gravadas com o consentimento dos(as) participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao todo foram nove entrevistas que duraram em média de 40 minutos.

Durante a entrevista com os(as) professores(as), foi possível manter um diálogo tranquilo e aberto, pois os(as) participantes se sentiram muito à vontade para expor suas ideias e pensamentos com relação ao tema questionado. Em nenhum momento houve constrangimento ou omissão de opinião, para todas as perguntas, todos(as) os(as) participantes trouxeram um discurso significativo para a pesquisa.

Neste sentido, percebemos o que Minayio (2018) aponta sobre o sentido da entrevista em uma pesquisa científica, em que tem como finalidade conhecer a vivência do(a) entrevistado(a) e sua opinião diante de sua realidade. Para a autora:

A entrevista pode prover informações de duas naturezas: sobre fatos cujos dados o investigador poderia conseguir por meio de outras fontes, geralmente de cunho quantitativo; e sobre o que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação. Os cientistas das áreas sociais e de humanidades costumam denominar tais informações como “subjetivas”, pois constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos pensar, sentir, agir e projetar o futuro (MINAYIO, 2018, 12).

Para tanto, durante as entrevistas foi possível reconhecer as subjetividades que permeiam a atuação do(a) formador(a) docente e sua opinião sobre o tema levantado, seja por meio da entonação da voz, o enfoque na fala ou até mesmo com os gestos corporais e expressões faciais, trazendo vivacidade para o estudo.

Assim sendo, realizamos as transcrições das entrevistas que culminariam na organização das categorias para a análise. Essas categorias para a análise foram organizadas por assunto que englobaram: 1ª a formação docente na perspectiva da educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência, focando na suficiência das disciplinas ministradas pelos(as) entrevistados(as), o interesse do(a) graduando(a) pela disciplina e por fim sobre o papel do(a) professor(a) e seu exemplo como educador(a); na 2ª categoria, com foco na inclusão do(a) aluno(a) com deficiência dentro da universidade, os processos de inclusão e os desafios.

Destarte, a pesquisa não se dá pelo acaso ou simplesmente por meio da observação e relato dos acontecimentos, mas sim por etapas que levarão a um resultado com significância científica. Informamos que cada participante da pesquisa foi identificado(a) com a letra P seguida de um número de identificação, por exemplo, P2, P3 e P9 mantendo assim a integridade dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, o estudo está dividido em quatro seções incluindo a primeira com a introdução e a quarta com as considerações finais. Na segunda, intitulada “A formação do(a) professor(a): reflexões teóricas e conceituais”, abordamos questões que permeiam o contexto histórico e cultural sobre o início da formação docente no Brasil e a formação docente na perspectiva da inclusão e educação especial. Consequentemente, aborda aspectos históricos que contribuíram para a inclusão escolar, desde a segregação aos primeiros marcos beneficiadores de pessoas com deficiência, traz uma reflexão sobre as razões sobre o ato de incluir. Faz também um levantamento dos aspectos legais que garantem o acesso ao ensino regular de estudantes com deficiência.

Na terceira seção intitulada “A análise das experiências e vivências na formação de professores(as) sobre a educação inclusiva,” buscamos tecer considerações a partir de entrevistas e questionários realizados com professores(as) da UNESPAR. Para tanto, serão apresentadas as opiniões dos(as) docentes sobre a formação de professores(as) concernente à inclusão nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná.

Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, desejando assim contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular por meio de uma discussão teórica que envolve a formação docente.

2 A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Nesta seção serão abordadas questões que perfizeram a construção da formação docente no Brasil, entre os marcos históricos que contribuíram para o impulso da docência na educação inclusiva e especial e os aspectos legais que garantem ao(à) aluno(a) com deficiência um ensino igualitário na educação básica.

2. Formação docente no Brasil: algumas reflexões

Após o período imperial, quando os Jesuítas deixaram de serem os responsáveis pela educação no país, vários pontos divergentes começaram a ficar evidentes como escolas mal estruturadas e professores(as) despreparados(as) para o ofício. Sendo assim, constituições futuras regidas para apontar princípios e prioridades para que a educação e a formação docente tivessem um regimento e amparo legais que contribuíssem para o desenvolvimento intelectual da população e, conseqüentemente, favorecesse o desenvolvimento e progresso da nação (ARANHA, 2006; FREITAS; LEITE, 2016; PILETTI, 1990).

Foi nesse cenário que a formação docente foi se desdobrando no Brasil, por meio de necessidades e demandas que se deram em um tempo histórico do início da educação até nossos dias. Neste contexto, nos próximos subtópicos daremos ênfase à formação docente para educação especial e inclusiva, para vislumbrar um contexto geral dessa linha do tempo.

2.1.1 Do princípio à BNCC: pequenos relatos

A linha histórica da formação docente no Brasil está atrelada a conceitos e tendências internacionais, principalmente provindos da Europa, referência para o mundo no século XVIII e XIX. Mas apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, que a atenção se voltou para a formação docente com a criação das Escolas Normais (SAVIANI, 2009). No Brasil, a formação de professores ficou mais evidente após a independência.

Para Saviani (2009), a formação docente no Brasil nos últimos dois séculos está dividida em seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Primeiramente, as Escolas Normais eram instaladas e de responsabilidade das províncias, as quais não tiveram muita expansão a princípio, pois somente no início do período republicado (1890) foi que houve uma reforma na organização, a qual trouxe uma padronização na formação de professores(as), o que deu ênfase no currículo, nas matérias científicas e no fazer pedagógico prático (SCHIBE, 2008). Essa ampliação da educação também se deu devido ao desenvolvimento econômico nos anos seguintes que afetaram diretamente a forma de vida social daquela época.

Em vista disso, somente em 1946 que Getúlio Vargas decretou a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, de 1946, a qual estabeleceu normas para o magistério, cujos princípios balizaram as seguintes finalidades: “1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.”. Era dividido em ciclos, conforme o Art. 2º que “O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.” e com possibilidades de habilitação, como esclarece o Art. 3º “Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.” (BRASIL, 1946, p. 1).

O Decreto-Lei nº 8.530 de 1946 esteve vigente até 1971, quando foi promulgada a Lei nº 5.692 de 1971 que permitia à docência de professores no ensino de “1º grau” (Nomenclatura normativa) apenas com habilitação específica de “2º grau” (Nomenclatura normativa), para o

ensino no “2º grau” o(a) docente deveria ter habilitação específica de grau superior (BRASIL, 1971, p. 1).

Para o magistério, em 1972, a estrutura se dava em dois eixos, como descritos por Schibe (2008):

[...] um núcleo comum de formação geral constituído de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e outro de formação especial, abrangendo os fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, e a didática que incluía a prática de ensino (SCHIBE, 2008, p. 45).

Nesse contexto, o curso de Pedagogia habilitava professores(as) para o magistério como também promovia a especialização em direção escolar, orientadores(as) e supervisores(as) escolares e inspetores(as) de ensino. Por conseguinte, em 1982, o Art. 30 da Lei foi alterado pela Lei nº 7.044/82, obtendo poucas mudanças em relação ao decreto anterior.

Primeiramente, é importante observarmos que a base das leis, regimentos e diretrizes atuais da educação estão firmadas em acordos internacionais, acordos estes firmados não somente com o Brasil, mas com vários países participantes de contratos financiados pelo Banco Mundial, Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (UNESCO, 1990).

Sendo assim, desde a década de 1990, aconteceram vários eventos internacionais na intenção de reunir representantes de vários países para debaterem sobre a educação como um todo. Um desses eventos foi realizado em 1990 em *Jomtien* na Tailândia, com o título de Conferência de educação para todos em que se destacou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que teve como objetivo fortalecer alianças entre os países e promover educação igualitária e equidade a todas as pessoas em um contexto mundial (UNESCO, 1990). Entre os acordos e metas, pode-se citar alguns como, a implementação de sistemas de avaliação de desempenho da educação em vários níveis de ensino, redução da taxa de analfabetismo, valorização do ambiente de aprendizagem, priorização para meninas e mulheres. Para alguns pesquisadores, esses pontos a serem alcançados no final do decênio revelam questões políticas e ideológicas firmadas em um consenso. Um evento criado para um nivelamento ou padronização da educação a nível mundial (RAMOS, 2017).

Nesse sentido, entre algumas das declarações que se vê no documento final desse acordo, algumas frases deixam claro a intenção de uma padronização mundial para a educação. Como exemplo: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e

adultos. Para tanto, é necessário *universalizá-la* (Grifo nosso) e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.” (UNESCO, 1990, p. 3).

É notório destacarmos que esse evento realizado na Tailândia, foi realizado em meio a uma crise financeira e educacional que assolava os anos 1980 e 1990, com o intuito de uma reversão mundial dos problemas educacionais. Esse evento foi realizado a partir de iniciativas vindas de investidores e instituições como Banco Mundial e UNESCO. Para Ramos (2017), o direito declarado pela conferência da Tailândia é ofuscado pela lógica do mercado, principalmente devido a intenção desses órgãos financiadores na instrumentalização para atingir interesses neoliberais.

A partir do compromisso que os países fizeram nessa conferência, todo o contexto educacional em nosso país foi organizado para atingir os objetivos que foram propostos e firmados na declaração final do evento. Sendo assim, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) foi implementada com o objetivo de direcionar a educação nacional com foco nos objetivos mundiais de Educação para Todos. Esse documento também deu base e direcionamento para a elaboração de futuros regimentos e ementas que norteariam a formação docente em nosso país a partir de então.

Sendo assim, retornamos a questão histórica, posteriormente ao regime militar, houve uma grande mobilização no país para a reformulação no sistema de ensino e formação de professores. Foi então com a LDB de 1996, Leiº 9.394/96 que a formação docente para a educação básica passou a ser de nível superior, por meio de cursos de licenciaturas e graduação plena, ofertados em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Apesar da LDB fazer essas atribuições, estabelece também o curso de pedagogia como bacharel, o qual era direcionada para profissionais da educação e não para a docência na educação básica (SCHIBE, 2008).

Segundo Schibe (2008, p. 46), esse tipo de proposta de formação estava fortemente atrelada ao desempenho e qualificação profissional, o que não favorecia a “produção do conhecimento”, indo contra aos princípios de formação debatidos na época, o que gerou grande mobilização entre a categoria.

Nesse sentido, a contextualização internacional e nacional é vista que a formação docente no país e a atuação do professor tem como posição a centralidade para o desenvolvimento de interesses neoliberais (SIMIONATO; HOBOLD, 2021).

Dessa maneira, a trajetória da formação docente no Brasil segue uma linha que está diretamente relacionada aos últimos governos. Sendo assim, entre 1995 e 2021 há cinco

governos que conduziram a formação docente até os dias de hoje (FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021). Desde 2002, a formação de professores(as) para a educação básica vem sendo firmada nas resoluções CNE/CP nº 01/2001, CNE/CP nº 01/2002 e nº 2 02/2002 e baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a qual passou por três reformulações entre estes anos (DCN, 2002; 2015; 2019). Nesse sentido, as diretrizes conduziram a estruturação curricular dos cursos de licenciatura no que se refere à carga horária, conteúdo e objetivos para formação de professores(as).

Entretanto, somente com os Pareceres CNE/CP 05/2005, CNE/CP 03/2006 e da Resolução CNE/CP 01/2006 que o Conselho Nacional de Educação finalizou essa etapa de discussão sobre a atuação e formação docente.

Dessa forma, o Ministério da Educação implantou vários programas, alguns para orientação e outros normativos, que sustentaram a atuação e formação docente por várias décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PNC's de 1997 (BRASIL, 1997), que orientavam o sistema de ensino no Brasil nas décadas de 1990 sem assumir um caráter de obrigatoriedade, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN's de 2013 (BRASIL, 2013) com uma roupagem normativa para o país. Além desses parâmetros, a década de 1990 foi repleta de implementação de sistemas de avaliação do ensino no território nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que também caracterizaram a formação docente, já que este passaria a ser também avaliado perante os resultados destes exames nacionais.

Em 2017, uma nova proposta é apresentada pelo MEC por meio da Base Nacional Comum Curricular, a qual foi aprovada em 2017, com uma estrutura firmada em competências e habilidades (BRASIL, 2018), apresentando apenas uma nova roupagem para as mesmas concepções e interesses voltados para o mercado, presentes nas normativas anteriores.

Visto que, a BNCC (BRASIL, 2018) foi elaborada não somente por uma equipe formada prioritariamente por membros do Ministério da Educação e especialistas no assunto, mas também por empresas privadas com interesses econômicos com foco no contexto educacional, toda a sua estrutura e objetivos foram formatados para um único objetivo: unificação do ensino e interesse econômico voltado para o neoliberalismo.

Dessa maneira, segundo Freitas (2002, p. 142), nas políticas voltadas para a educação firmadas em princípios neoliberais, “[...] a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo”.

Sendo assim, a partir da elaboração da BNCC em 2018, foi então elaborado a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC FP, 2018) (BRASIL, 2019) em conformidade com esta primeira normativa. Primariamente baseada em competências e em uma cultura generalista. Conseqüentemente, o(a) professor(a) passa a receber uma caracterização voltada para a praticidade, “com ensino baseado em evidências, e que seja desintelectualizado, ahistórico e tarefeiro” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p.3).

Simionato e Hobold (2021) ainda destacam que:

Nessa perspectiva, a subjetividade docente é alijada do processo formativo, visto que esse implica fabricação de identidades docentes subsidiadas por uma hegemonia discursiva, performática e substitutiva do enriquecimento cultural do professor. A construção desse perfil encontra suporte no alinhamento prescritivo da formação de professores à BNCC, a partir da definição de competências gerais docentes, competências específicas e habilidades vinculadas às dimensões referidas no documento em análise (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p.3).

Vale salientarmos que a formação por competências surgiu no Brasil na década de 1990 por meio da implementação de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 1999). Segundo Albino e Silva (2019, p.140) a “[...] formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho.”

Para Martins (2010), esse tipo de formação está atrelado ao “saber fazer” que, conseqüentemente, se refere a princípios do lucro com uma proposta progressista em que a função primária do(a) professor(a) é esvaziada de humanização e pertencimento social, incapaz de pensar ativamente. Albino e Silva (2019, p.142) ainda complementam afirmando que uma formação por competência “subalterniza” a formação humana, pois não está voltada para uma formação humana integral, mas sim para uma demanda de necessidade global.

Nesse sentido, a proposta de formação por competências é um modelo em que o(a) professor(a) é constantemente avaliado por sua qualificação profissional, o que sugere uma demanda de títulos e certificações de conteúdos e conceitos técnicos adquiridos para garantir assim a sua empregabilidade no mercado de trabalho (ALBINO; SILVA, 2019).

Diante disso, devemos pensar na ação docente em sala de aula e na necessidade de uma atuação participativa que envolva os(as) alunos(as) no processo de aprendizagem, podemos fazer uma comparação entre o(a) professor(a) tarefeiro(a), que apenas segue regras e tarefas rotineiras, e o(a) professor(a) ativo que percebe as oportunidades de aprendizagem e conduz seus alunos(as) no processo de atividade. Uma vez que, para Vygotsky (2001) os processos

psicológicos e cognitivos estão em constante desenvolvimento e, conseqüentemente, não ocorrem de maneira individual, mas sim no coletivo por meio de instrumentos culturais que acontece na atividade social.

Assim sendo, o conceito de atividade iniciada por Vygotsky (2001) e ampliada por Leontiev (1983) que destaca a mediação por meio de instrumentos culturais e as relações sociais partindo de uma necessidade que permite a construção colaborativa em sociedade.

No entanto, os princípios de lucro de um sistema neoliberal vão na contramão da proposta de conceito de atividade proferida por Leontiev (1983), em que é constituída a partir de uma necessidade, um motivo e uma finalidade.

Assim como Libâneo (2004) também descreve que:

A estrutura da atividade é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da atividade. A atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação (LIBÂNEO, 2004, p. 119).

Em contrapartida o(a), professor(a) tarefeiro(a) está para realizar procedimentos e se apropriar de técnicas pedagógicas, em “atividades” mecanicistas, tal qual como um eletricista, encanador ou marceneiro. Em que executa vários procedimentos com o intuito de atingir vários objetivos na tentativa de ensinar bem (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 17). Sendo assim, constantemente avaliado e punido injustamente como um(a) professor(a) desqualificado devido aos vários sistemas de avaliação implementados no Brasil. Dessa forma, o mercado de trabalho do profissional professor(a) exige formações docentes mais práticas, rápidas, flexíveis e condizentes com as necessidades do seu campo profissional (SAVIANI, 2007).

Por conseguinte, a teoria da atividade propõe uma ação colaborativa realizada no coletivo e não no individual como propõe a BNCC (BRASIL, 2018) em que as competências são adquiridas individualmente. A atividade vem em colaboração de indivíduos na busca e resposta para uma necessidade comum e cultural.

Para tanto, o docente precisa estar em constante atividade de ensino com uma atitude intencional no processo de aprendizagem gerando um motivo, para que os discentes também sejam conduzidos para uma atividade humanizadora baseada em uma necessidade social e, conseqüentemente, apropriem-se do conhecimento (MORETTI; MOURA, 2010).

Tal qual o(a) professor(a) ativo(a) definido por Vygotsky (2003) que conduz a atividade em um ambiente que o processo educativo produz atividade:

[...] desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos (VYGOTSKY, 2003, p. 79).

A docência ativa no ensino depende de uma formação docente ativa com o intuito de desenvolver professores(as) com uma formação humanizada e coletiva que vai contra a imposição neoliberal focada no reducionismo com especulação no produto e lucro. O(a) professor(a) não pode ser visto(a) como um produto de mercado, mas como um(a) formador(a) social.

2.1.2 A perspectiva da formação para a educação especial inclusiva

O decorrer histórico sobre a pessoa com deficiência é evidenciado por atos de atrocidade que envolve costumes culturais, credices e religiosidade que culminaram em mudanças significativas para a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência no ensino regular até os dias de hoje.

Segundo Mantoan (2017), é nosso dever legitimar a escola como um lugar onde todos têm o mesmo direito de aprender e pertencer ao espaço escolar, respeitando as diferenças e preposições que fazem a inclusão acontecer.

Para tanto, é necessário que toda organização escolar atente para as diferentes características dos estudantes em condições especiais. Em que o planejamento do ensino deve observar as necessidades e obstáculos que prejudicam o processo de aprendizagem (MITLER, 2003).

Para Mitler (2003), a inclusão vai muito além da simples recolocação de alunos com necessidades especiais no ensino regular, mas da tomada geral da responsabilidade no ensinar. Nesse sentido, o professor tem um papel importante para que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos neste contexto de ensino inclusivo.

Ao observarmos o percurso legal que regem a trajetória da educação inclusiva no Brasil, percebemos que foi algo gradativo que acompanhou o contexto mundial com o propósito de proporcionar uma educação de qualidade para todos, favorecendo a prática de um dos pontos

sobre os direitos humanos. E as principais mudanças ocorreram nos últimos cinquenta anos (BAPTISTA, 2020).

É desse modo que surgem leis, decretos e acordos internacionais, como a Conferência Educação para Todos na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990) e a Conferência de Salamanca de 1994 na Espanha (UNESCO, 1994) que favoreceram a aquisição de direitos igualitários para a inclusão no meio educacional, o que levou a elaboração e aprovação da LDB-EM nº 9.394/96, a qual já assegurava a educação escolar na rede regular de ensino. Como apresenta o artigo 58 desse documento:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996, p. 5).

Em vista disso, a LDB-EM de 1996 foi o pilar para todas as resoluções, leis, decretos e diretrizes que direcionariam o caminho da educação especial e inclusão no Brasil nas últimas décadas, resultando em várias mudanças.

Sendo assim, no ano 2000, a educação especial teve algumas adequações com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE n2/2001, em que garantiu a matrícula de todo aluno no ensino regular e previu um atendimento complementar em Salas de Recurso (SR) ou acompanhamento em escolas especializadas. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 destacou a escola inclusiva como prioridade, no mesmo ano houve a Convenção da Guatemala, a qual levou ao Decreto nº 3.956/2001 às pessoas com deficiência os mesmos direitos que todos os outros cidadãos. Já em 2002, a educação inclusiva ficou em destaque por meio da resolução CNE/CP nº 1/2002 com as DCN em que deliberou diretrizes que culminaram no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras e na produção de materiais em Braille.

O ano de 2008 também foi marcado pela deliberação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) com a implementação do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) nas instituições de ensino. No ano seguinte, em 2009, o MEC instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e de acordo com o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009). Em que trouxe orientação sobre os procedimentos para o Atendimento Educacional Especializado na classe regular de ensino, em vista da nova configuração da educação especial inclusiva.

Dessa forma, fica evidente que a formação docente também teve adequações para atender às exigências destas políticas públicas educacionais exigindo a capacitação de professores(as) para o atendimento de alunos(as) com algum tipo de deficiência.

Uma das grandes críticas de pesquisadores(as) sobre a educação inclusiva no momento de implementação da BNCC foi para formação de professores(as), já que os documentos não abordam nenhum conteúdo significativo sobre o tema. Mais especificamente o conjunto de palavras “Educação Especial” é citado apenas três vezes e “equidade” (BNCC, 2018) apenas uma vez, com pequenas considerações sobre este assunto.

Segundo Froehlich e Meurer (2021), o currículo para a educação inclusiva requer uma atenção considerável que vá ao encontro do que os educandos necessitam e que a BNCC não traz grandes perspectivas apesar de destacar a transversalidade da Educação Especial no documento. Ainda reforçam que essa proposta apoia o argumento de que a Educação Especial é apenas algo paralelo à Educação Básica.

Nesse contexto, é possível fazer uma correlação com outra proposta que o governo propôs em 2020 com o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 em que dá abertura para a opção dos pais em matricular seus(as) filhos(as) em instituições especializadas o que contribuiu para um retrocesso das conquistas adquiridas nas últimas décadas (BRASIL, 2020). Esse documento levantou muitas vozes sociais, principalmente por especialistas em educação inclusiva, no argumento de que esta posição do governo seria uma regressão para a educação inclusiva no Brasil, levando, assim, ao indeferimento pelo ministro Dias Toffoli no dia 01 de dezembro para suspender a eficácia do decreto e a reabertura dessas instituições especializadas não têm apenas um interesse voltado para o desenvolvimento dos estudantes, mas também um interesse econômico.

Em paralelo a isso, a formação docente na perspectiva da inclusão escolar sempre esteve atrelada à formação tecnicista em que o docente é especialista em alguma técnica para atender alunos com algum tipo de deficiência (MICHELS, 2017). Esse formato está diretamente ligado às exigências do mercado de trabalho e do sistema neoliberal (SAVIANI, 2012). Por vários

anos, a formação do professor para a educação especial ocorria por meio de licenciaturas com habilitações específicas para a área em questão. No entanto, essa formação passou a ser realizada nos últimos anos através de especializações e pós-graduações, em sua maioria, fornecida na modalidade a distância, o que impulsionou a rede privada de ensino.

No contexto de mudanças e novos olhares para uma aprendizagem mais significativa e com novos protagonistas no cenário educacional, o(a) professor(a) formador(a) tem propriedade e responsabilidade de incentivar os(as) futuros(as) professores(as).

Logo, em se tratando mais especificamente na formação do pedagogo que está diretamente envolvido com a educação básica, Libâneo (2001) ressalta que este(a) futuro(a) docente estará envolvido(a) em várias questões complexas que envolvem o ensino e a sociedade e que, conseqüentemente, “sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível a existência de aprendizagens duradouras” (LIBÂNEO, 2001, p. 21). Ainda ressalta que:

O mundo contemporâneo não apenas se apresenta como sociedade pedagógica como pede ações pedagógicas mais definidas, implicando uma capacitação teórica e profissional de pedagogos e professores muito além daquela que apresentam hoje. Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (que hoje, aliás, são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos. A inserção do pedagogo na condição pós-moderna os obriga a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar. Precisamente porque a Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, é necessário que invista na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional, referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

Nessa direção, é possível perceber o quão é importante que o período de formação docente seja significativo e cheio de experiências, em que traz juntamente um senso de responsabilidade que lhe recairá no final de sua formação, pois o momento histórico em que estamos vivendo exige uma abordagem diferenciada com um olhar para a interdisciplinaridade através de ações pedagógicas pertinentes e condizentes com a realidade em que os(as) alunos(as) estão inseridos (ARAÚJO, 2014), em que se considera a cultura e meio social em que se encontra.

Por isso, a formação docente vai além da sala de aula, visto que é uma oportunidade pela busca de transformação de nossa sociedade. Diante dessa realidade, “[...] percebe-se,

assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 18). Nesse pensamento, Freire (1996) destaca a necessidade do(a) professor(a) ser crítico(a) e não apenas repetidor(a) de conteúdos e ideias, deve arriscar-se às novas possibilidades.

Na gama de aproximações do(a) professor(a) formador(a) e sua prática em sala de aula, a didática pode ser um meio de ressignificar sua ação como(a) formador(a) de professores(a) no contexto contemporâneo. Para Libâneo (2011), pode parecer que o termo “didática” seja um tanto conservador e tradicional, embora se trate apenas sobre os meios e instrumentos que conduzem as práticas educacionais.

Para tanto, do(a) professor(a) formador(a) exige-se constante aperfeiçoamento e vontade de aprender para que com seu exemplo incentive seus(as) alunos(as) no processo de transformação, esse compromisso em busca por conhecimento pode ressignificar a vida docente dos(as) futuros(as) professores(as) (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020).

2.2 A inclusão escolar e os desafios da prática educacional

Com o objetivo de compreender as especificidades da inclusão no Brasil no contexto histórico e as dificuldades das práticas pedagógicas atuais, abordamos neste tópico discussões que perfazem a inclusão escolar. Visto os eventos internacionais que contribuíram para o desenvolvimento da educação inclusiva em nosso país que culminaram para o cenário atual e também ao vislumbramos os desafios da prática docente em uma perspectiva inclusiva.

Para a discussão, trazemos as contribuições de Mantoan (2003), Vygotski (1997), Luria (1997) e Mittler (2003), Jannuzzi (2017), Mazzotta (1989), Silva (1987), abordando os aspectos positivos da educação inclusiva e os benefícios para o estudante com deficiência quando inserido na classe regular de ensino em que há uma diversidade cultural, social, cognitiva e física, em que favorece um desenvolvimento integral do aluno(a) no contexto de inclusão.

2.2.1 Segregação x inclusão: ontem e hoje

A exclusão de pessoas com deficiência sempre existiu entre a humanidade, em diferentes formas e épocas, assumindo características diferentes de crueldade, deixando a pessoa deficiente segregada das atividades da vida em comunidade. Muitos relatos históricos evidenciam como cada civilização agia com relação às pessoas com alguma especificidade.

Essas marcas históricas nos ajudam a enxergar o percurso das dificuldades e lutas pelos direitos adquiridos do(a) aluno(a) deficiente até nossos dias em um caminho dolorido e árduo que garantiu leis que apoiam a inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

Portanto, diante do crescimento da inserção de alunos(as) no ensino regular nos últimos anos, é válido a contínua reflexão sobre inclusão de forma verdadeira e de qualidade, para verificar os detalhes desse contexto educacional para que possamos elaborar novas estratégias de ensino voltadas para o(a) estudante com deficiência.

O percurso histórico sobre a pessoa com deficiência é atrelado a atos de atrocidades cometidos de maneira perversa. Várias culturas e épocas deixaram suas marcas para evidenciar como o deficiente foi excluído e maltratado por suas características físicas ou mentais (SILVA, 1987; MAZZOTTA, 2017; JANNUZZI, 2017). Dessa maneira, é importante refletirmos sobre o estudo dessas manchas históricas para repensarmos como foi difícil e conturbado toda essa linha temporal até chegarmos aos direitos da pessoa com deficiência.

Logo, as primeiras evidências que podem ser encontradas estão nos escritos bíblicos ou por meio de achados arqueológicos. Essas provas relatam como era a postura da sociedade perante as pessoas com deficiências e, conseqüentemente, como eram segregados dos ditos *normais* (Grifo nosso).

Podemos destacar alguns pontos cruciais em cada época ou povo, como apresenta Silva (1987) em seu livro “A epopeia ignorada: a pessoa com deficiência na história do mundo e ontem e de hoje”, publicado nos anos oitenta, no qual relata, a partir de seus estudos, detalhes sobre sua presença em diferentes tempos e civilizações.

No que tange a essas marcas históricas, Silva (1987) relata que a civilização egípcia, sendo uma das mais antigas, era carregada de tradições e costumes espirituais. Organizada de maneira hierárquica, tinha o faraó como um dos deuses que estava no centro e acima do seu povo e seus sacerdotes que direcionavam o trabalho braçal dos escravos nas construções das pirâmides.

No entanto, havia várias divisões hierárquicas separando diversas atividades entre a plebe egípcia, incluindo atividades artesanais que envolviam o manuseio de tecidos, joias, cerâmicas, couros, papiros e outros materiais, que sustentavam a vida do Faraó e seu círculo familiar (SILVA, 1987).

Segundo Silva (1987), sendo o Egito uma civilização avançada em tecnologia para sua época, preocupou-se em registrar seus feitos que circundavam o cotidiano de seu povo. Uma das questões importantes, que vale ressaltar, é o início da preocupação com a saúde. Alguns

papiros do Egito no final do Velho Império apresentam procedimentos cirúrgicos como operações cranianas, como também na coluna vertebral.

Para Silva (1987), dentre diversos registros egípcios, existem alguns papiros que apresentam citações e procedimentos relacionados ao deficiente, três em evidência. O primeiro é o papiro de *Ebers*, descoberto em 1873, localizado hoje na Universidade de Leipzig, com mais de 20 metros. Nesse documento é possível encontrar vários procedimentos médicos e fórmulas para tratar de tais adversidades e, entre estes procedimentos, relatos relacionados com deficiência física ou sensorial, mais especificamente em um tratado nomeado de *Livro de Uchedu* com trechos que caracterizam a surdez.

O segundo papiro chamado de *Brusch*, hoje propriedade do Museu do Estado (Berlim), foi encontrado perto de *Zaqgrah*. Nele também foram encontradas várias prescrições médicas, entre elas procedimentos para surdez (SILVA, 1987).

E um dos mais importantes, é o terceiro, está relacionado à ciência médica egípcia, é o de *Edwin Smith*, pertencente à Sociedade Histórica de New York, que relata, principalmente, a cirurgia dos ossos no intuito de correções físicas.

Além dos manuscritos impressos em papiros, outras provas como múmias e artes do cotidiano também evidenciam a presença da pessoa com deficiência nessa civilização, exames feitos em múmias demonstraram comumente a infecção nos olhos levado a cegueira, tanto que o Egito foi conhecido por pesquisadores como a “Terra dos Cegos” (SILVA, 1987).

Adicionalmente, temos outras civilizações, como a dos hebreus que também deixaram registros de como os deficientes eram considerados diante de seu povo. De certo que para alguns que muitos dos defeitos físicos e mentais estavam associados ao pecado, pois acreditavam que seria um castigo divino (SILVA, 1987). As deficiências físicas, muitas vezes, também provinham de atos de crimes cometidos entre o povo, cuja pena era o sacrifício de uma parte do corpo, eram as marcas da justiça da época, correspondendo às características daquele tempo.

Assim sendo, Silva (1987) menciona textos do livro de Levíticos em que expressa a declaração divina de que para os afazeres sacerdotais não poderiam apresentar deficiência física. De certo que o cerimonial que o sacerdote fazia todos os dias exigia algumas necessidades que uma pessoa com surdez, cegueira ou com outra deficiência não poderia executar.

As deficiências físicas, muitas vezes, também provinham de atos de crimes cometidos entre o povo, de modo que a pena era o sacrifício de uma parte do corpo, eram as marcas da justiça da época, correspondendo às características daquele tempo, principalmente provindos da escravidão (SILVA, 1987).

Silva (1987) ainda destaca nuances de pessoas com deficiência como a do próprio Moisés, sendo que nos textos bíblicos há o relato de uma deficiência na fala, mas que, apesar disso esteve à frente de seu povo, ao ser encorajado pelo próprio Deus e auxiliado por Aarão, para conduzir o seu povo além das terras egípcias. E, sob a orientação de Deus, erigiu as leis cerimoniais, lei sobre saúde e regras de convivência em sociedade.

Nos evangelhos, vemos também de forma cotidiana a presença da pessoa com deficiência, principalmente com o estigma de desprezo perante a sociedade. Era vista como castigado por Deus, muitas vezes afastado da convivência dos demais devido a sua deficiência física ou mental, sempre associado ao pecado. Nesse contexto, Jesus, o messias, viria para salvar e acalentar seu povo em sofrimento (SILVA, 1987).

Várias passagens bíblicas fazem referência à cura e milagres de Jesus aos deficientes, exortando a sociedade para a piedade e compaixão para aquelas pessoas excluídas e menosprezadas por suas especificidades. Relatam também após as primeiras curas, uma multidão seguiu Jesus no intuito de receber a sua graça (SILVA, 1987).

Já na cultura Grega, imersa em uma civilização voltada para a admiração do corpo belo e perfeito, não é de se admirar que os deficientes eram brutalmente excluídos ou afastados do convívio em sociedade. A própria mitologia em seus registros apresenta a segregação do deficiente (SILVA, 1987).

Silva (1987) relata que, mais especificamente em Esparta, onde os jovens recebiam treinamentos físicos para formar corpos ideais, o deficiente de fato não conseguiria sobreviver. Havia o costume Grego de lançar as crianças defeituosas em um precipício no chamado de *Apothetai* no monte *Taygetos*. Os pais não tinham direito sob seus filhos, então o Estado fazia uma análise dos bebês após o nascimento para verificar se eram perfeitos, robustos, saudáveis e bonitos, para permitir que os pais os criassem, caso contrário, levavam ao *Apothetai*, que significava depósito.

Em Roma, a criança que nascesse com alguma deficiência era chamada de monstruosa, a qual, por suas características, perdia todos os seus direitos. A morte intencional de crianças abaixo de três anos era proibida, no entanto, aquelas que apresentassem “monstruosidade”, deformação física eram depositadas às margens do rio Tigre ou em lugares sagrados (SILVA, 1987, p. 128).

No Brasil, também temos relatos e indícios referentes à dificuldade da pessoa com deficiência em ser aceito socialmente, foram longos anos de luta por direitos até chegar às leis atuais, por esse motivo é sempre importante lembrar e trazer registros históricos dessa trajetória que marcou muitas vidas.

A educação no Brasil passou por várias etapas, desde a chegada da Companhia de Jesus em 1549 em nosso país, até nossos dias. Nessa época, os Jesuítas tiveram uma grande participação através do catecismo no ensino da escrita e leitura dos nativos indígenas. Desde então, esse processo vem obtendo grandes transformações (FREITAS; LEITE, 2016).

Ainda, segundo os mesmos autores, com a expulsão dos Jesuítas em 1759, sob a liderança do primeiro-ministro português Marquês de Pombal, a educação passa a ser administrada pelo estado e não mais pela igreja. Dessa forma, o ensino deixa de ter um viés religioso e continua às bases do conhecimento intelectual.

Nesse período imperial, a educação no Brasil teve sua primeira crise, pois com a expulsão dos jesuítas “deixam de existir, repentinamente, dezoito estabelecimentos de ensino secundário e cerca de 25 escolas de ler e escrever” (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 139).

Em se tratando da educação do estudante com deficiência, Jannuzzi (2017) comenta que os primeiros fragmentos de institucionalização tiveram pouca força no Brasil, observando que a Constituição de 1824 já menciona alguns pontos sobre a privação aos direitos políticos. Ainda ressalta que as primeiras tentativas de apoio ao aluno com deficiência surgiram como forma beneficente, trazidas como herança europeia pelos portugueses, por meio de ações das Santas Casas de Misericórdia, fundadas entre 1543 e 1653, para atender aos necessitados, incluindo pobres, doentes e pessoas com deficiência. Entre as ações, principalmente no intuito de abrigar crianças que eram deixadas nas ruas, algumas com deficiência física e que, geralmente, eram comidas por cães ou outros animais.

Posteriormente, no século XVII, medidas foram pedidas pelo governador da província do Rio de Janeiro, Antonio Paes de Sandre, ao rei de Portugal para que fossem tomadas providências para amparar as crianças abandonadas. Sendo assim, em 1726 foram criadas as rodas de exposto, que consistia em um mecanismo para se “depositar” crianças recém-nascidas, dando fácil acesso para pessoas depositarem as crianças com deficiência nas instituições de caridade como a Santa Casa de Misericórdia (JANNUZZI, 2017).

Outras iniciativas apareceram por volta do século XIX por meio das irmãs de caridade de São Vicente de Paula, dessa forma as crianças recebiam cuidados físicos e educativos. Quando chegavam aos sete anos de idade, os meninos e meninas eram separados, as meninas seguiam para o Seminário da Glória, de 1825, já os meninos eram encaminhados para o Seminário d Sant´Ana, fundado em 1824 (JANNUZZI, 2017; MAZZOTTA, 2017).

Por conseguinte, verificamos outras ações na intenção da institucionalização para ensino do deficiente, como em 1835, com o projeto de Cornélio França, um dos primeiros ministros do Supremo Tribunal de Justiça, atualmente Supremo Tribunal Federal propondo a

criação do cargo de professor especializado para o ensino de surdos-mudos e cegos, citado na lei de 29 de agosto de 1835, localizada nos Anais da Câmara de Deputados do Rio de Janeiro, no “Art. 1º. Na Capital do Império, como nos principais lugares de cada Província, será criada uma classe para surdos-mudos e para cegos” (JANNUZZI, 2017, posição 250, SILVA, 1987, p. 202). Mas, seu projeto não foi executado, levando mais 22 anos para que esse tipo de atuação docente viesse a acontecer. Apesar dessa questão, à época, o assunto chamou a atenção de familiares das pessoas com deficiência, despertando para novos questionamentos sobre a oportunidade de trazer melhores condições de educação para os estudantes com deficiência.

Diante desse contexto, algumas transformações desse período histórico no país foram influenciadas diretamente pelos costumes europeus, principalmente pelas tendências provindas da França, os costumes franceses influenciaram nossa cultura durante todo o século, já que estávamos sedentos por informação e conhecimento. Após a Independência do Brasil houve cortes no campo científico vindo de Coimbra, forçando muitos estudiosos a procurarem capacitação e campo científico fora do país como na França, Alemanha e Áustria. Diante disso, houve uma expansão no campo da medicina e na assistência da pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2017; SILVA, 1987).

Nessa perspectiva, os primeiros marcos institucionais em prol do deficiente realizados por Dom Pedro II começaram a surgir por volta de 1854, mais precisamente com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, depois renomeado Instituto Benjamin Constant (IBC), influenciado diretamente por José Álvares de Azevedo, jovem brasileiro, cego, que estudou na França no renomado *Institute des Jeunes Aveugles* de Paris. Após seu retorno ao Brasil, José Álvares de Azevedo foi professor da filha do médico da família imperial, Adèle Marie Louise, também cega, a qual seria professora de cegos até sua aposentadoria (JANNUZZI, 2017; SILVA, 1987). No instituto, os estudantes viviam no regime de internato aprendendo trabalhos manuais, educação religiosa, música, como também o ensino primário. Uma das características do IBC era o formato de ensino com “repetidores”, em que após a formação de alunos(as) cegos(as) continuavam no instituto como professores(as).

Outra instituição que marcou o início da assistência do deficiente no Brasil foi o Instituto dos Surdos-Mudos, fundada em 1857, no Rio de Janeiro, posteriormente renomeada para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e, assim, conhecido atualmente. Começou de maneira discreta com apenas sete alunos selecionados por meio de um exame público (JANNUZZI, 2017, posição 302).

Segundo Jannuzzi (1987), essas duas instituições especializadas, mencionadas anteriormente, tiveram importantes contribuições para o ensino da pessoa com deficiência em

sua época e nos anos futuros. Apesar disso, o atendimento era oferecido para uma minoria e de maneira considerada precária. Por volta de 1874, apenas 35 estudantes cegos e 17 surdos eram atendidos em 1872 de 15.848 cegos e 11.595 surdos na população. Esse assunto foi debatido no I Congresso de Instrução pública em 1883 com as requeridas sugestões de um currículo de formação de professor para cegos e surdos, mas não acatado devido ao contexto educacional do momento.

Por isso, a educação do(a) aluno(a) com deficiência ficou no esquecimento, pois apesar da Constituição de 1824 garantir a educação primária a todos(as) gratuitamente, ainda era direcionada a poucos e mais abastados. Os principais recursos imperiais eram destinados ao ensino superior e ao ensino secundário que preparava o(a) aluno(a) para o ensino futuro. A educação primária e a do(a) aluno(a) com deficiência não eram pautas principais, além de tudo havia escassez de escolas e as que tinham eram precárias, o que desfavorecia os mais pobres: trabalhadores braçais e rurais.

É nesse sentido que Jannuzzi (2017) ainda faz referência a outro estabelecimento chamado de Asilo para Alienados São João de Deus, em 1874, com o atendimento de crianças com deficiências mentais, para a assistência às crianças com o perfil aparentemente diferente do “normal”, chamados na época de *Anormaes*. Com o intuito de confinamento dos(as) que tinham essas características, pois a medicina influenciou diretamente a educação do(a) aluno(a) com deficiência. Como salienta:

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos (JANNUZZI, 2017, p. 548-549).

Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos (JANNUZZI, 2017, p. 627).

Diante do exposto, já vislumbramos aí uma iniciativa em proporcionar para essas crianças, mesmo que de forma segregada, uma inserção delas no meio educacional. A sensibilidade destes médicos foi além dos padrões para a época, ao criar pavilhões ligados aos hospitais usados para atividades educacionais com crianças debilitadas.

O foco desta pesquisa não é o de detalhar degraus históricos da educação do(a) aluno(a) com deficiência no Brasil, mas sim de dar um vislumbre geral de como não foi fácil o início,

demonstração das primeiras vitórias, mesmo que não fossem as melhores, mas as que proporcionaram o galgar de um fio condutor para as ações nacionais em prol do(a) estudante com deficiência e sua inclusão escolar e social nos anos seguintes.

Desse modo, alguns eventos internacionais foram pontuais para que iniciativas fossem tomadas por parte do governo, os quais foram se alinhando com compromissos em prol da educação e dos direitos humanos, o que favoreceu muito para o desenvolvimento de lei que viessem a amparar o(a) aluno(a) com deficiência em nosso país, como veremos no próximo tópico.

2.2.2 Aspectos legais da educação inclusiva

Antes de iniciar uma discussão sobre como os marcos internacionais na educação especial inclusiva que influenciaram as medidas normativas e legais para amparar o estudante deficiente, precisamos trazer à vista o contexto histórico em que estes grandes eventos foram realizados.

Entre 1980 e 1990, algumas organizações, como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial de Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) priorizaram a orientação a países em desenvolvimento quanto às políticas educacionais, em função de uma crise econômica enfrentada nos anos de 1970. Junior e Maués (2014) afirmam que,

[...] uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do Fordismo e advento do Toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Para Junior e Maués (2014), o Banco Mundial ganhou destaque pelo interesse voltado para as políticas educacionais, ao impor critérios e avaliações com o foco centralizado no combate à pobreza, vislumbrando um ajuste estrutural da sociedade na intenção de promover assim a equidade e a eficiência (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1140-1141).

Considerando que o Banco Mundial observava em seus relatórios a importância das reformas educacionais, Junior e Maués (2014) ainda destacam que a estratégia era solidificar

uma democracia liberal e estabilidade política, pois com uma população mais instruída se tornaria mais ativa economicamente, politicamente é apta para cobranças de seus políticos, além de expandir o desenvolvimento social e trazendo melhores oportunidades para a população. Concomitantemente, tornando-se um subterfúgio para as condicionalidades impostas aos países periféricos em troca de financiamentos e empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), permitindo, assim, a entrada desses países no contexto de globalização neoliberal.

Nesse contexto, a América Latina se encontrava com enormes índices de desigualdades sociais, e o Brasil, por volta de 1990, era um dos países com o maior número de analfabetos no mundo de acordo com a OCDE. Posição pouco privilegiada para um país capitalista, o que não favorecia a internacionalização entre países, considerando que nessa década, a globalização estava em expansão, (FREITAS; LEITE, 2020; JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Nesse cenário, em 1990, a UNESCO promove então a Conferência Mundial para Todos, em *Jomtien*, na Tailândia com o objetivo de firmar alguns compromissos entre países para que a educação fosse reestruturada (UNESCO, 1990).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), justificou-se diante da realidade mundial de 1990, em que 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, entre elas, 60 milhões de meninas, 960 milhões de adultos analfabetos. Entre várias outras questões negativas, incluiu o analfabetismo funcional presente em todos os países industrializados ou em desenvolvimento.

Além de expor as fragilidades da educação mundial naquele momento, a declaração traz argumentos baseados na crise financeira, violência, lutas civis, diferenças sociais, degradação do meio-ambiente, mortalidade infantil, tais quais dificultavam a satisfação das necessidades essenciais para a aprendizagem em diversos países. Sendo assim, trazendo então a responsabilidade para todos os participantes em um compromisso mundial em prol de uma melhor qualidade de vida e aprendizagem de seus povos.

O compromisso exposto foi alicerçado em objetivos a serem alcançados em 10 anos, ou seja, no ano 2000, no intuito de: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, respeitando as individualidades culturais, linguísticas e espirituais, possibilitando desenvolver todas as potencialidades do estudante, defendendo suas heranças sociais seu meio ambiente; “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”; “concentrar a atenção na aprendizagem”; “ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”; “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”; e “fortalecer a alianças” (UNESCO, 1990, p. 2-5).

Diante dos objetivos relatados, a declaração estabeleceu alguns requisitos aos países compromissados com a educação para todos, no sentido de que orientassem enfaticamente, em diversos pontos, o desenvolvimento de políticas públicas em diversos campos de atuação para apoiar a educação no intuito de atingir os objetivos, como apresentado no Art. 8, item 1 “Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômicos são necessários à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social.” (UNESCO, 1990, p. 5).

Assim, podemos perceber que após a referida conferência (UNESCO, 1994), muitas iniciativas políticas foram baseadas de acordo com a Declaração de Educação para Todos, incluindo a base da educação brasileira atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Dessa forma, os países participantes da conferência foram compromissados a realizarem seus planos de ação em conformidade ao plano apresentado na declaração:

Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (UNESCO, 1990, p. 8).

Assim, se resume os objetivos da conferência de 1990, como: garantir de maneira global e completa a educação para todo cidadão, respeitando as diferenças, religiosas, sociais,

econômicas e culturais. Para isso, todo país participante firmou um compromisso de buscar os melhores caminhos para atingir os objetivos propostos na declaração que assinaram.

Outra conferência mundial que direcionou as formas de conduzir a educação do deficiente em nosso país foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), realizada em 1994 em Salamanca, Espanha. Com 92 governos representados no intuito de firmar compromissos de maneira mais incisiva em prol da educação do(a) estudante com deficiência.

Em destaque os princípios que impulsionaram esta declaração:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. VIII).

É possível verificar que todas essas proposições abordam a inclusão como propriedade e direito do estudante com deficiência, ao permitir, então, abertura para novas possibilidades educacionais e diálogo voltado para um ensino que proporcione formação integral e não parcial da pessoa com deficiência.

Por conseguinte, os países participantes dessa conferência precisariam fortalecer suas políticas sociais, consistindo em promover uma sociedade mais propícia à inclusão, como também desenvolver estratégias para proporcionar oportunidades iguais a todas as pessoas (UNESCO, 1994).

Consideramos, assim, como princípio que escolas inclusivas devem reconhecer e apoiar as diversas necessidades dos(as) alunos(as), ao adaptar o ritmo de aprendizagem, estratégias pedagógicas e recursos, fornecendo aos(às) estudantes apoio extra quando necessário e uma aprendizagem colaborativa, pois “A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas”. (UNESCO, 1994, p. 12).

Diante disto, juntamente com os outros países participantes da conferência, o Brasil foi desafiado a elaborar uma legislação voltada para a inclusão, possibilitando, assim, a igualdade de acesso com foco na inclusão. De certa forma, em conformidade com a Conferência da Educação para Todos, compromisso firmado em 1990 na Tailândia. Pois as duas conferências foram realizadas em conformidade e objetivos semelhantes.

Em 1999, outra convenção importante para o movimento da inclusão no mundo e em nosso país, agora na Guatemala, intitulada “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, reconhecida como Convenção de Guatemala. Que posteriormente foi promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), com a reafirmação dos direitos da pessoa com deficiência e no que tange às barreiras que os impedem da liberdade e inclusão em que descreve e orienta a partir do contexto social, educacional, trabalhista e legal para a inclusão. Dessa maneira, visava garantir a eliminação da discriminação e propor a inserção integral da pessoa com deficiência na sociedade.

Outra contribuição foi a convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em 2006 em Nova York e promulgada no Brasil por meio do Decreto 6.949/2009. Para garantir uma melhor qualidade de vida para a população mundial com deficiência por meio de um acordo entre países das Nações Unidas.

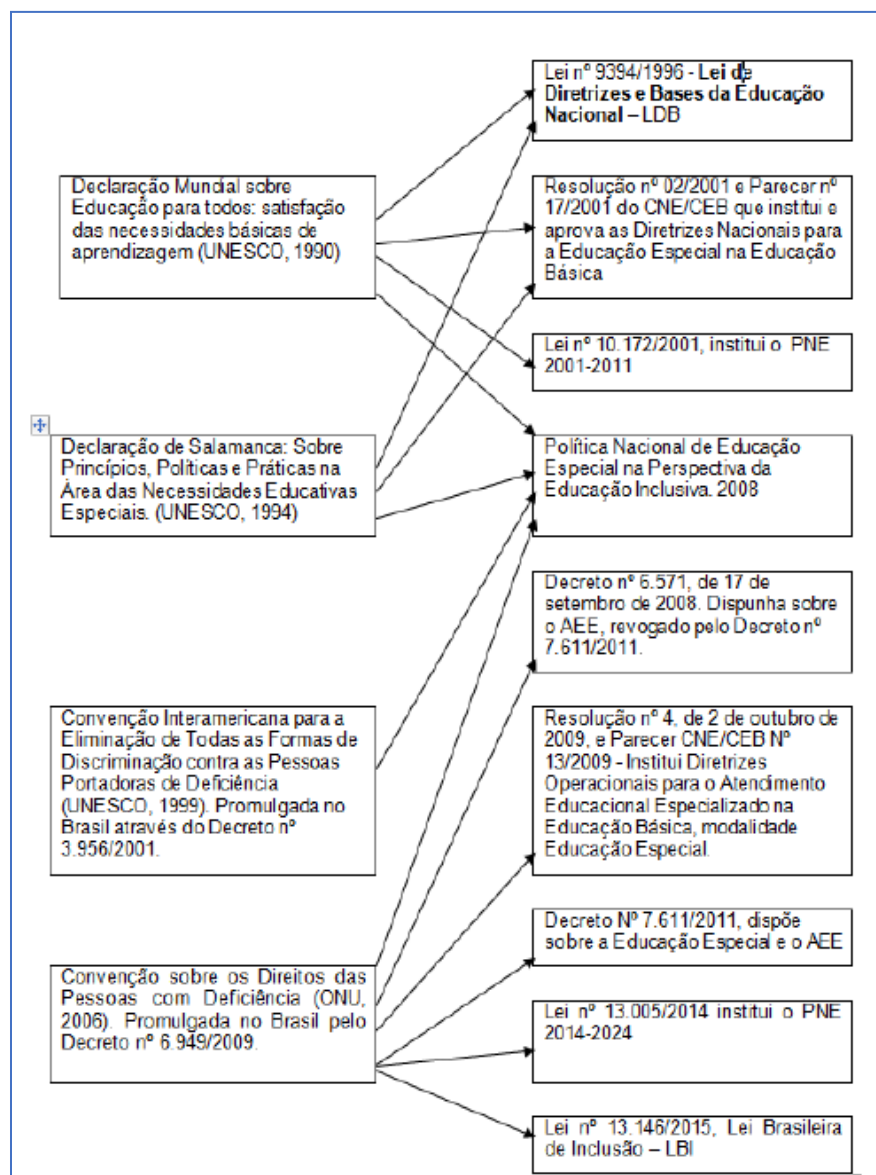
Diante do exposto, esses quatro eventos mundiais, Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e Qualidade (1994), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) e convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), direcionaram as medidas políticas observadas em nosso país nos seguintes anos. Como observa Pavezi e Mainardes, (2018) na Figura 1.

No que tange às futuras legislações referentes à educação do deficiente no Brasil, após essas conferências, foram elaboradas em consonância com os compromissos firmados entre os países presentes. No Brasil, a principal legislação após esses eventos, foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 entre outras que vieram posteriormente a ela.

Muitos outros eventos trouxeram grande contribuição para o desenvolvimento das políticas públicas em prol do deficiente, tanto no âmbito social como educacional, o que possibilitou de diversas formas a inclusão do(a) estudante com deficiência e em diversos contextos. Em contrapartida, ainda temos muito para caminhar até um ideal de inclusão educacional. Sobre o que temos visto, muito ainda está no campo teórico, com poucas práticas

dando certo e muitas dúvidas permeando o mundo docente, o que exige extrema reflexão de educadores(as) sobre o assunto.

Figura 1: Leis, decretos e resolução do Brasil baseadas em eventos internacionais voltadas para a educação inclusiva.



Fonte: (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 752).

Veremos em seguida algumas leis e decretos que vieram a partir desses eventos internacionais que caracterizaram de maneira direta a forma como a inclusão acontece em nosso país. Dentre elas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica na Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001b); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008). Com o propósito de dar direção para as demais leis, decretos e emendas referentes à educação do(a) aluno(a) com deficiência em nosso país.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi realizada em meio a um contexto mundial e firmado mediante a esses eventos internacionais voltados para o direito educacional como um todo. No capítulo V é mencionado sobre a educação especial com um caráter de inclusão, favorecendo a inserção do(a) aluno(a) com deficiência na classe comum, como descrito no Art. 58 que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996).

Em 2013, o Art. 58 foi reformulado de acordo com a Lei nº 12.796, em correspondência com as novas demandas de inclusão educacional em que “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, 2013c). Dessa forma, estabelece que a educação especial inclusiva deve ocorrer de forma preferencial na rede regular de ensino, em que o(a) estudante, quando necessário, ser direcionado para o atendimento em classes ou serviços especializados. Como resultado, garantir ao(a) aluno(a) com deficiência a organização de currículos, técnicas, recursos e métodos para atender suas especificidades.

Em 2001, a partir de ramificação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, para a década de 2001 à 2011, surge então a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) que constitui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001. Caracterizando o(a) aluno(a) com deficiência, no Art. 5º, que apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2).

Essa resolução permitiu também uma visão mais ampla e direcionada para as ações práticas no campo educacional, voltadas para a inclusão de pessoas deficientes ao dar amparo legal para que tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento intelectual e cognitivo em todo o percurso estudantil, de modo a garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

quando necessário, professores especializados capacitados, flexibilizações e adaptação de currículos, métodos e recursos direcionados às especificidades do(a) estudante, entre outros benefícios (BRASIL, 2001b).

A partir dessas regulamentações em prol da educação especial no Brasil, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com os objetivos que garantem:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Assim sendo, os pressupostos do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contribuíram para garantir uma educação de qualidade para todos os(as) estudantes, em vislumbre dos avanços do conhecimento que implementam as bases teóricas em prol das minorias e suas lutas sociais (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2003), estabelecendo as diretrizes para a inclusão em nosso país a partir de 2018.

No ano seguinte, em 2009, o MEC instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009). Essas diretrizes indicaram as orientações sobre os procedimentos para o Atendimento Educacional Especializado na classe regular de ensino, em vista da nova configuração da educação especial inclusiva.

Diante de várias leis e resoluções vigentes em nosso país para a educação inclusiva, vale lembrarmos a necessidade da pesquisa constante para assegurar que estas estejam sendo aplicadas de maneira coerente com as demandas educacionais voltadas para a inserção dos(as) alunos(as) na educação regular de ensino.

2.2.3 Inclusão: possibilidades na prática educacional

Neste tópico será abordada a diferença entre segregação e inclusão e como estes dois opostos podem aparecer em sala de aula, também será enfatizada as vantagens da inclusão no ensino regular, a expansão da educação inclusiva no Brasil nos últimos anos e a necessidade da formação docente. Para tanto, a inclusão do(a) estudante com deficiência não é uma alternativa, mas sim uma necessidade com muitos benefícios para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Assim, os avanços dos aspectos legais que amparam a inserção do(a) aluno(a) com deficiência, contribuíram para o aumento de matrículas dos(as) mesmos(as) no ensino regular, o que traz uma reflexão sobre a necessidade de capacitação profissional frente a essa realidade.

Para iniciarmos esta discussão sobre as performances da Segregação e Inclusão, vale compreender se a etimologia dessas palavras. Nesse pensamento, segregação vem do Latim *Segregatio*, e de acordo com o Dicionário Online de Português (2020) segregação significa “ação de segregar, de separar, de isolar, de se afastar; afastamento, separação.” Na perspectiva da sociologia, a mesma fonte ainda descreve como “Isolamento forçado de um grupo para o afastar do grupo principal ou de outros; discriminação: segregação racial.”.

Já, a palavra inclusão é apresentada em sua etimologia com origem no Latim *Inclusio*, que quer dizer “Introdução de algo em; ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de; inserção” ou “Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão”.

Por muito tempo, as discussões em torno dessas palavras foram negadas, na tentativa da ocultação das atrocidades cometidas pela humanidade às minorias representadas pelos pobres, os refugiados, doentes ou pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2017). Sendo assim, somente pelo significado dessas palavras, podemos compreender que são distintas e que são palavras que estão carregadas pelos estigmas em seu uso no decorrer da história da humanidade.

Mas, em se tratando dos aspectos práticos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar podemos distinguir quando em termos das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das políticas públicas, acontece a inclusão ou segregação?

Mesmo com todas as leis vigentes no Brasil, desde a Constituição de 1988, até hoje, a inclusão escolar passa por desafios diários. E, apesar dos amparos legais, muitos(as) estudantes ainda estão segregados dos(as) alunos(as) na classe regular de ensino (MANTOAN, 2003).

Destarte, a segregação ocorria com mais visibilidade quando os(as) alunos(as) deficientes frequentavam tão e somente as escolas especializadas, em que estes não tinham a oportunidade de aprender com as diferenças. Isso andava na contramão dos estudos de

Vygotsky que já assegurava que a inclusão trazia benefícios para todos os envolvidos, “[...] também é necessário acabar com a educação segregada, inválida para os cegos e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 87).

Para Vygotsky (1997), as classes homogêneas, com alunos(as) de mesmas características e dificuldades, não permitem um desenvolvimento em todas as suas potencialidades. Dessa maneira, o educando com deficiência tem o estímulo necessário para compensar suas dificuldades, “[...] todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo.” (VYGOTSKI, 1997, p. 14 - 15).

Então, segundo Vygotski (1997), o ideal seria a junção de alunos(as) com diferentes níveis de desenvolvimento e características. Dessa forma, um ajudando o outro em suas particularidades e dúvidas, aprendendo, principalmente por meio da observação e das relações sociais (VYGOTSKI, 1997).

Como observamos inicialmente, nesse estudo, no cenário histórico, a inserção do estudante com deficiência em nossa sociedade teve como princípio o assistencialismo (SILVA, 1987), e quando foi inserido no contexto educacional ocorreu de forma segregada, com alunos(as) taxados(as) como “anormais” e diferentes dos demais (JANNUZZI, 2017; MAZZOTTA, 2017).

Para Mitler (2003), a segregação está vinculada a diversos fatores, entre eles, a exclusão social, que vem antes da segregação educacional. Essa exclusão pode estar atrelada a questões financeiras, de moradia, doenças, falta de emprego, etc.; que, conseqüentemente, criam barreiras para o início de uma nova realidade.

Nessa perspectiva, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948), já trazia em pauta a discussão sobre os direitos que todos nós temos, em destaque, declara a liberdade e igualdade, respeitando a constituição social de cada cidadão. Ao vermos nos artigos citados:

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da

pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (UNICEF, 1948).

Com base nos Direitos Humanos (UNICEF, 1948), entendemos que a inclusão não se refere apenas no contexto escolar, mas que parte do social, como todo cidadão. A pessoa com deficiência deve ser aceita e pertencer a uma comunidade de maneira completa e igualitária em todos os ambientes e relações que perfazem a sua via, permitindo o acesso a todas as oportunidades que todo(a) cidadão(ã) deve receber.

Verificamos também essa concepção na Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Art. 4.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL b, 2001).

Nessa perspectiva, quando se atesta a inclusão no ambiente escolar, deve-se permitir então as mesmas possibilidades que todos(as) os(as) alunos(as) matriculados(as) no ensino regular comum, corroborando os ideais dos Direitos Humanos e as leis vigentes em no país.

Professores(as), gestores(as), pais e alunos(as) têm várias indagações a respeito de como deve ocorrer a inclusão, pois apesar de todas as políticas públicas voltadas em benefício do deficiente, essas dúvidas caminham juntas com o fazer pedagógico das instituições de ensino, ao dificultar em vários aspectos a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência (MITLER, 2003; MANTOAN, 2003). Sendo assim, quais seriam as práticas apropriadas para que a inclusão venha acontecer de maneira satisfatória? Essa é ainda uma pergunta muito complexa para se responder e que permeia com certa frequência o ambiente escolar.

Nesse sentido, Silva e Carvalho (2017), após uma revisão integrativa de estudos referente à percepção dos(as) professores(as) em relação a educação inclusiva, concluem que a falta da interação com as políticas voltadas para a inclusão, sua compreensão e prática prejudicam diretamente a prática docente.

Evidencia-se a falta de apoio que as instituições dão para que a política de inclusão escolar seja cumprida, ocasionando que os professores não estejam capacitados para atuar ou não tenham quantidade suficiente e eficaz de recursos e estratégias. Assim como a não compreensão dos professores sobre a política de educação especial (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 306).

Essas dúvidas trazem junto, a insegurança quanto à prática escolar, nesse sentido alguns estudos apontam a falta de preparo de professores(as) para o trabalho com o(a) estudante com deficiência em sala de aula, como Silva e Carvalho (2017) salienta a insuficiência de planejamento pedagógico para a atuação docente.

Em contrapartida, temos vários estudos que fazem uma reflexão sobre esse contexto da prática pedagógica e as dúvidas que permeiam o ambiente escolar no que condiz à educação inclusiva em que trazem propostas no uso de novas metodologias que podem contribuir significativamente com o trabalho docente no desenvolvimento do aluno(a) com deficiência.

Como descrevem Vieira e Nascimento (2019, p.12), no estudo intitulado “A inclusão no ensino superior: uma reflexão”, fazem uma reflexão sobre inclusão no ensino superior. Em destaque o vislumbre da educação inclusiva como “uma ação política, social, cultural e pedagógica” com o objetivo de integração do(a) aluno(a) no ensino básico até chegar à universidade. Segundo os autores, estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais inclusiva e amparada por aspectos legais que favorecem o envolvimento do(a) aluno(a) com alguma especificidade.

Com um(a) docente mais preparado(a) e inteirado com os direitos dos alunos(as) com deficiência, o(a) professor(a) certamente terá uma visão mais ampla do que consiste no ato de incluir verdadeiramente, pois entre incluir e segregar, incluir sempre trará mais oportunidades e um desenvolvimento integral do(a) aluno(a). Entre as vantagens, o de trazer a eles os direitos garantidos por lei para, como também garantir que este(a) aluno(a) tenha, principalmente, todas as chances educacionais e sociais que todos(as) devem possuir.

Em 30 de setembro de 2020, o governo instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto nº 10.502, o qual o ministro Dias Toffoli deferiu liminar no dia 01 de dezembro para suspender a eficácia do decreto, submetendo a decisão a referendo do plenário e começou a ser julgado agora dia 11 de dezembro.

Ante essa nova proposta para a educação do(a) estudante com deficiência, muitos protestos e críticas partiram de especialistas e pesquisadores da área, trazendo em pauta novos questionamentos em relação a inclusão efetiva e sobre o retrocesso dos direitos adquiridos

durante tantos anos. Principalmente no ponto em que se refere à opção de classe especializada oferecida paralelamente a classe regular de ensino, propondo, assim, a segregação como opção para pais e responsáveis. Como descrito no Art. 6º inciso IV como assim se apresenta:

- priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020).

As críticas diante do exposto acima partiram de vários pesquisadores e associações em defesa do(a) aluno(a) com deficiência, através de artigos ou outras publicações, como também apresentado pela Ong BRASA-Brasil, saúde e ação/ cooperar para incluir, uma instituição que dá continuidade ao trabalho da Ong italiana AIFO – Associação Italiana Amigos de Raoul Follereau, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que teve início no Brasil em 1961 (BRASA, 2020).

A “nova” política regride para um paradigma antigo e já ultrapassado de segregação de estudantes em classes e escolas especiais, sendo flagrantemente inconstitucional. A inclusão é o único caminho possível para uma educação de qualidade, capaz de garantir a equidade nas condições de aprendizagem e de fazer cessar a discriminação em relação a estudantes com deficiência. A Constituição Federal (artigos 1o, III, 3o, IV, 5o, caput, 205, 208, III), assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Artigos 3 e 24), que impõem o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Essa também é a meta de número 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4. Apesar da tentativa da atual Política de fazer parecer que cabe na inclusão a existência de um sistema de ensino segregado em escolas especiais, o Comentário Geral no 4 (2016) do Comitê de monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência sobre o direito à educação inclusiva já deixou bem claro que escolas especiais não são modelos inclusivos (BRASA, 2020, p.1).

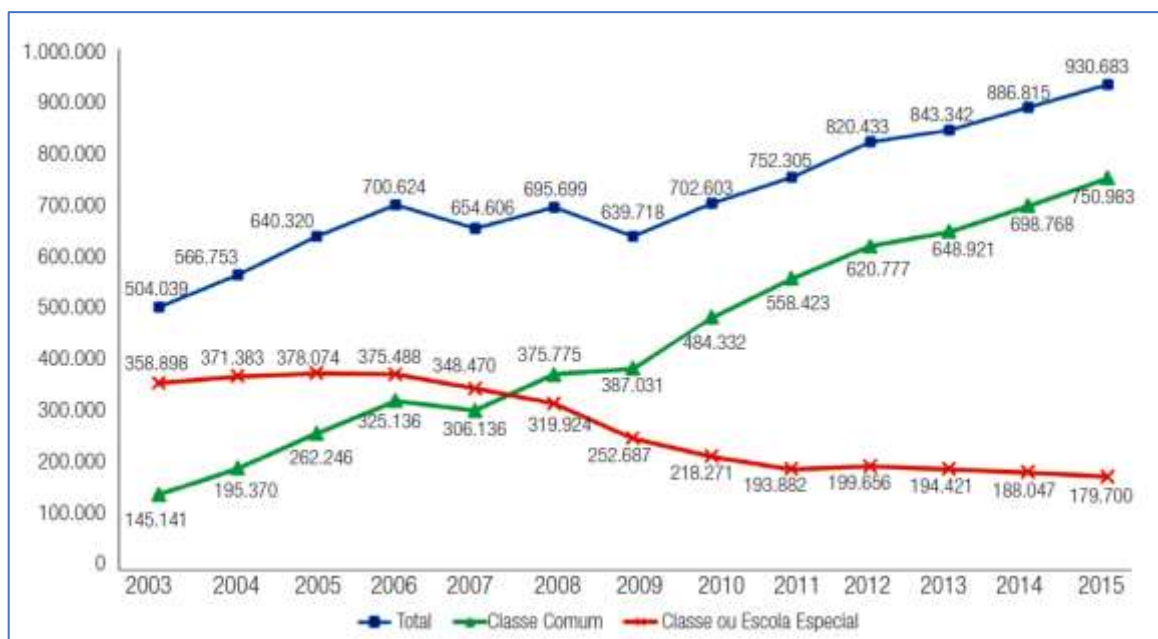
Apresentamos, assim, um argumento focado na defesa da inclusão e não na segregação que pode ocorrer através da prevalência das escolas especializadas que fogem no sentido contrário que todas as legislações anteriores garantem ao(a) aluno(a) com deficiência. Através dessa abertura legal que o governo está tentando apresentar aos(as) educadores(as), alunos(as) e responsáveis da opção de escolha entre inclusão e exclusão, ocorrerá uma regressão dos ganhos adquiridos até aqui.

Desse modo, podemos fazer uma reflexão em relação ao contexto educacional sobre a educação especial inclusiva que ocorre nas classes regulares de ensino, observando também dados colhidos pelo Censo escolar de diversos anos.

A educação inclusiva tem se tornado cada vez mais significativa, principalmente pelo respaldo legal e com a expansão da informação e pesquisa na perspectiva inclusiva. Batista (2019) aponta o crescimento visível através de dados numéricos sobre a inserção de alunos deficientes na classe regular de ensino.

Através de dados do Censo dos últimos anos, podemos ter uma visão ampla de como a educação inclusiva tem tomado forma em nosso país. Como observamos, primeiramente, no gráfico 1 em que aparece um comparativo entre os anos 2003 e 2015 (INEP, 2016).

Gráfico1: Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica.



Fonte: INEP. Censo da educação básica, 2016.

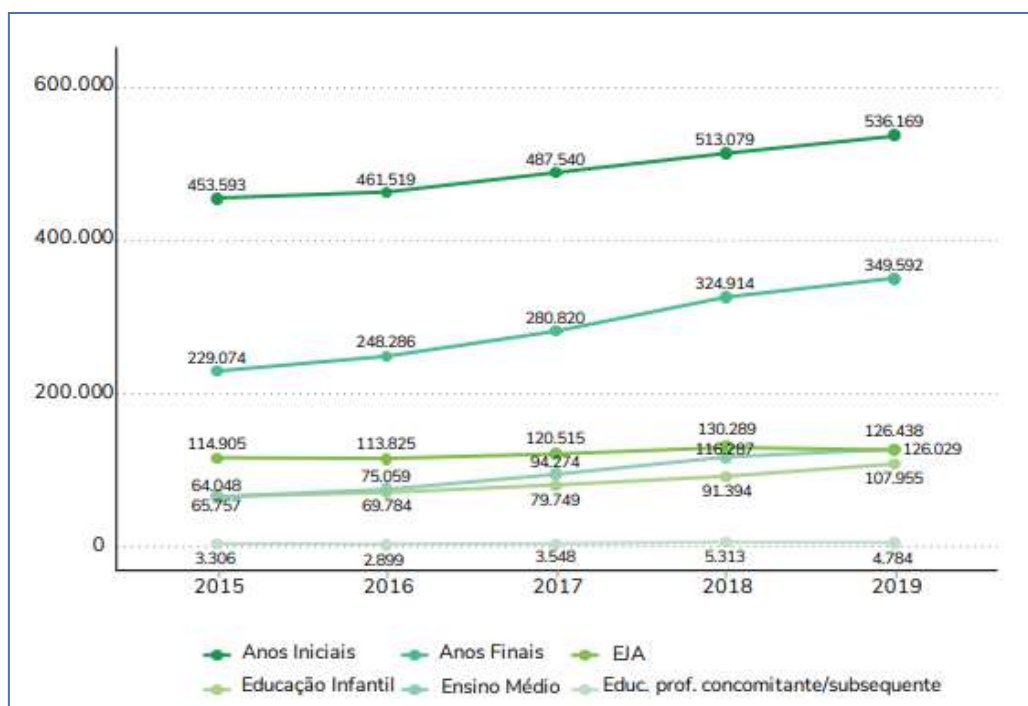
Os dados do gráfico 01 indicam o crescimento contínuo entre esses anos da matrícula de alunos(as) com deficiência na classe regular de ensino. Esse crescimento se deu principalmente pela implantação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, para a década de 2001 à 2011, com a Resolução nº 2/200, juntamente com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do mesmo ano. Em contrapartida é visto uma diminuição das matrículas nas classes ou escolas especiais.

Já em 2019, os dados apresentados pelo Censo Escolar demonstram um crescimento contínuo entre os anos 2015 e 2019. Segundo o Censo (INEP, 2019a), houve um crescimento

de 34,4% nas matrículas de alunos(as) com deficiência na classe regular de ensino em relação ao ano de 2015, totalizando 1,3 milhão em 2019, destas, 70,8% são do ensino fundamental. Entretanto, o ensino médio teve o maior crescimento em números de matrículas, um acréscimo de 91,7% em relação aos últimos dados.

Podemos visualizar esse crescimento numérico por meio do gráfico 2:

Gráfico2: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.

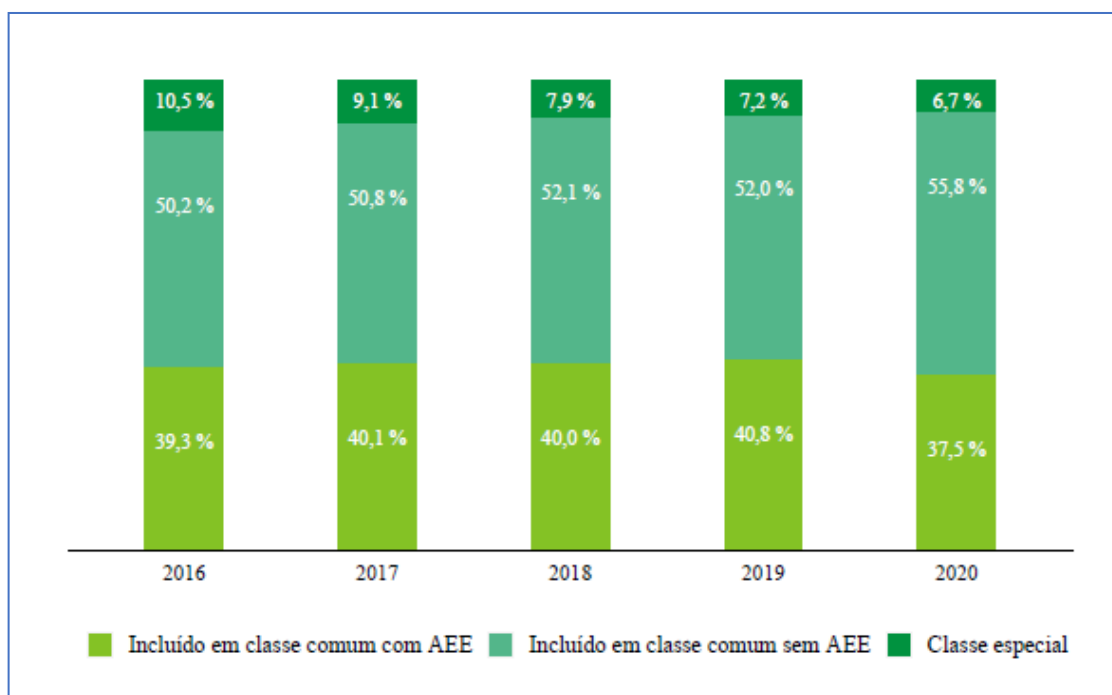


Fonte: INEP. Censo da educação básica, 2019.

Nesse sentido, o Censo Escolar de 2019 apresenta que o percentual de alunos(as) com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns têm aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino da educação básica (INEP, 2019). O que demonstra um alerta para professores(as) e gestores(as) na elaboração de estratégias adequadas no atendimento destes(as) alunos(as).

Já no último Censo Escolar realizado no Brasil em 2020, podemos perceber ainda que a inserção de alunos(as) com deficiência continua em constante crescimento. No Gráfico 3 é exposto o percentual de estudantes matriculados na classe regular (com ou sem AEE), e matrículas em classe especial (INEP, 2020).

Gráfico 3: Percentual de matrículas de alunos(as) de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas - Brasil - 2016 a 2020.



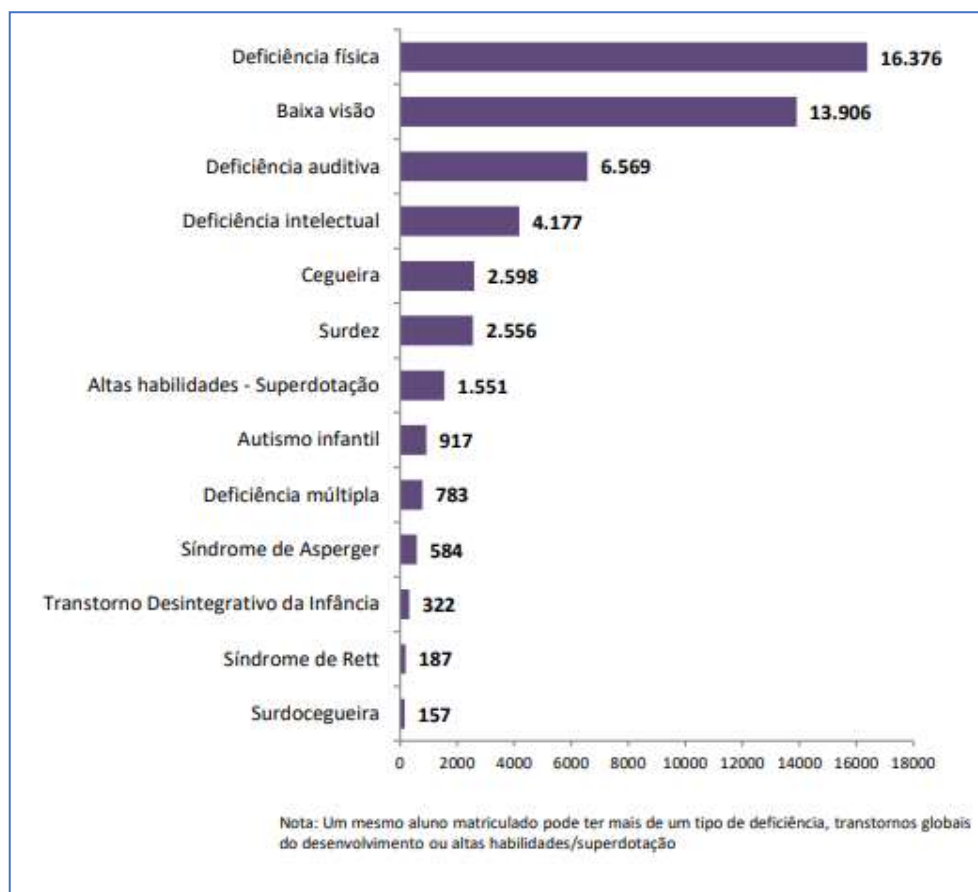
Fonte: INEP. Censo da educação básica, 2020.

É visto que uma grande faixa de alunos, a maioria não tem o Atendimento Educacional especializado (AEE), proposta pelo governo em 2008, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Que dá ao(à) aluno(a) condições de inclusão através de professores(as) acompanhantes, intérpretes ou uso de salas de recursos com um currículo próprio para o seu desenvolvimento.

No ensino superior também teve um grande aumento de matrículas nos últimos anos de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, como demonstra o Censo da Educação Superior de 2019. Em 2009, 20.530 alunos(as) foram matriculados(as) em alguma graduação, já em 2019, 48.520 com um percentual de 0.56% em relação a todas as matrículas do ensino superior (INEP, 2019b). Esses dados demonstram-nos que a inclusão desses (as) alunos(as) desde a educação básica têm proporcionado uma ascensão até às universidades. Apesar disso, os números ainda são muito baixos perto das metas estipuladas pelo governo federal, o que alerta para uma inclusão mais significativa em todas as etapas de ensino.

Para termos uma visão geral sobre o perfil do aluno(a) com deficiência matriculado(a) no ensino superior, observamos os dados no gráfico 4:

Gráfico 4: Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019.



Fonte: INEP. Censo da Educação Superior, 2019.

Esse gráfico com os dados do Censo da Educação Superior de 2019, mostra-nos que a matrícula de estudantes com determinadas deficiências ainda é muito tímida, como a Síndrome de Asperger com apenas 584 em todo o país (INEP, 2019b). Esses dados fazem-nos questionar se o número de matrículas está proporcional ao número de pessoas com essas deficiências com possibilidade de entrar em uma universidade, questão essa que não se pode responder neste estudo, mas permite uma reflexão para que as políticas públicas tenham um olhar diferenciado para a entrada do(a) estudante com deficiência na graduação.

Essa visão geral em dados numéricos sobre a inclusão escolar no Brasil traz a reflexão em pensar na necessidade de cada vez mais incluirmos com responsabilidade e competência para proporcionais condições reais de desenvolvimento ao estudante com deficiência, valorizando o diferente em todas as modalidades de ensino.

Como Mantoan (2003), a presença da diferença na escola deve passar por um processo de produção e de desconstrução das diversas formas de exclusão, formando uma nova ética escolar com um olhar para as particularidades individuais, pois a heterogeneidade é necessária no contexto e processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, há o questionamento de como a escola está acolhendo esse(a) aluno(a), e quais são as abordagens, técnicas e didáticas adotadas pelos professores e gestores. Mittler (2003) destaca que uma instituição de ensino com características efetivas para a inclusão apresenta o envolvimento familiar, participação dos(as) alunos(as) na vida da escola, liderança forte e positiva, atividades extracurriculares, responsabilidade compartilhada, foco claro e continuado sobre o ensino e a aprendizagem.

A inclusão é necessária em todo o contexto escolar e, é possível, principalmente quando se leva em consideração a diferença de cada um e oportuniza as inter-relações que a escola pode proporcionar. Dessa forma, na próxima seção, apresentaremos as análises das experiências e vivências dos(as) docentes da Universidade Estadual do Paraná na formação de professores sobre a educação inclusiva.

3 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta terceira seção, tem-se como objetivo transcorrer os discursos dos(as) docentes participantes da pesquisa. Visando a opinião sobre a formação de professores(as) na graduação na perspectiva da educação especial e inclusão, a performance da inclusão do(a) aluno(a) com deficiência dentro da Unespar no contexto de disciplinas na graduação. Como também discorrer análises das entrevistas fazendo um paralelo com publicações pertinentes a temática.

3.1 Conhecendo o perfil dos(as) participantes

Para as entrevistas, convidamos (as) professores(as) dos *Campi* da Universidade Estadual do Paraná que fossem professores(as) de disciplinas de graduação com perspectiva para a educação especial, inclusão do(a) aluno(a) com deficiência ou áreas correlatas. Dessa forma, nove professores(as) aceitaram o convite para participar da pesquisa e a seguir descrevem um pouco sobre estes(as) entrevistados(as). Assim temos os dados sociodemográficos referente ao grupo de participantes da pesquisa.

Na Tabela 1, temos as idades dos(as) participantes como também o tempo de atuação como docente universitário(a). As idades se encontram entre 30 e 59 anos. A maioria dos(as) entrevistados(as) tem experiência com docência universitária entre 16 a 20 anos. Apenas 2 tem mais de 20 anos de experiência nessa área de ensino.

Tabela 1: Perfil, Idade, tempo de docência universitária dos(as) participantes, e sexo biológico - Unespar, Paraná, 2022.

Idade	
De 30 a 39 anos	1
De 40 a 49 anos	4
De 50 a 59 anos	4
Anos de docência universitária	
6-10 anos	1
11-15 anos	2
16-20 anos	4
Há mais de 20 anos	2
Sexo biológico	
Feminino	8
Masculino	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na Tabela 2 é possível verificar o *campus* de origem de cada participante, sendo representado por cinco *campi* dos sete existentes no Paraná.

Tabela 2: Campus de origem dos(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022.

<i>Campus</i>	
Apucarana	1
Curitiba 2	2
Paranavaí	1
Campo Mourão	3
União da Vitória	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quanto à formação dos(as) docentes foi possível verificar que em sua maioria tem como graduação em Licenciatura em pedagogia e pós-graduação em Educação, tanto no mestrado como no doutorado (Tabela 3).

Tabela 3: Formação graduação, mestrado e doutorado dos(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022.

Graduação	
Licenciatura em Pedagogia	6
Musicoterapia	1
Licenciatura em Letras	1
Licenciatura em História	1
<i>Stricto sensu</i>	
Mestrado e doutorado em educação	7
Doutorado em Linguagens	1
Doutoranda	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Referente aos cursos de graduação em que os(as) participantes ministram as disciplinas voltadas para a educação especial e inclusão, são em sua maioria no curso de Pedagogia. No entanto, tem-se a representação de graduações distintas como Musicoterapia, Educação física, Serviço social, Enfermagem, Licenciatura em dança, Cinema e Artes visuais (Tabela 4). E consequentemente as disciplinas ministradas nos referidos cursos de graduação (Tabela 5).

Tabela 4: Cursos de graduação que atuam os(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022.

Pedagogia	7
Musicoterapia	1
Educação Física	1
Serviço Social	1
Enfermagem	1
Licenciatura em dança	1
Cinema	1
Artes visuais	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Tabela 5: Disciplinas ministradas pelos(as) participantes, Unespar, Paraná, 2022.

Disciplinas
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia e fundamentos metodologia da educação especial na perspectiva de inclusão – Pedagogia. • Disciplinas de estudo envolvimento com o corpo em movimento e estágio supervisionado com ênfase no processo de inclusão de pessoas e na educação básica. • Didática e a educação inclusiva e especial • Educação em Direitos Humanos • Terapia na área educacional • Musicoterapia • Educação Especial Inclusiva I e II • Metodologia do Ensino da Educação Especial • Libras • Disciplina Fundamentos da Educação Especial • Educação Especial. • Educação Especial Inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Diante dos referidos dados, foi possível reconhecermos o perfil dos participantes das entrevistas conhecendo suas perspectivas de interesses acadêmicos, experiência em docência universitária como também compreender o contexto educacional em que estão inseridos.

3.2 A Formação de professores(as)

O tema de formação docente é um assunto que traz muitos questionamentos quando a sua suficiência e qualidade, pois é por meio da formação que podemos prever princípios de qualidade para a educação básica em nosso país. São vários dilemas que envolvem a formação de professores(as), uma delas a restrição curricular nos cursos de licenciatura (SAVIANI,

2011), que limita as possibilidades e a expansão do conhecimento em diversos campos educacionais, como o da educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência que é o foco da presente pesquisa.

Com essa exposição de ideias iniciais, fizemos a análise e discussão das opiniões(as) dos professores(as) entrevistados(as) quanto à formação na perspectiva da inclusão educacional, o interesse desses(as) estudantes de graduação pelas disciplinas como também sobre o papel do formador(a) quando exemplo formativo no processo de aquisição de conhecimento.

3.2.1 Da opinião sobre a suficiência das disciplinas voltadas para a inclusão e educação especial

Diante da realidade educacional em nosso país que contempla o contexto educacional da educação básica na perspectiva da inclusão do(a) aluno(a) com deficiência, partimos de um primeiro questionamento que envolve a formação docente quanto a suficiência das disciplinas sobre educação especial ministradas no período da graduação.

Em vista disso, foi realizado o seguinte questionamento: as disciplinas sobre a inclusão e educação especial e disciplinas correlatas ministradas nos cursos de graduação são suficientes para a atuação após a formação desses graduandos(as)?

Sendo assim, a questão girou em torno da indagação se esses futuros professores(as) estarão preparados para a realidade de inclusão do(a) aluno(a) com deficiência na Educação Básica. Se as disciplinas que tiveram no período da graduação serão suficientes quando os graduandos(as) atenderem aos(a) alunos(as) com deficiência, se estes(as) compreenderão os aspectos básicos da inclusão e suas especificidades, tipos de deficiência e procedimentos para atenderem esses(as) alunos(as).

Esse questionamento está em consonância com Saviani (2011), quando se refere que a carga horária reduzida é um dilema na perspectiva de formação docente no Brasil, e que nessa perspectiva, a formação docente se torna mais técnica do que culta.

Diante disso, podemos observar alguns apontamentos dos professores(as) participantes P1, P2 e P4:

(P1)

Eu acho que a disciplina, ela cumpre a sua finalidade! Isso é não possível cumprir dentro de um curso de graduação. Mas para entender, isso não significa que cumprindo a função ela é suficiente. Eu acredito que nenhuma

disciplina isolada possa ser suficiente para uma relação que se constrói na prática e na experiência.

(P2)

Não. Nós temos apenas uma disciplina e 60 horas para que o aluno entenda a história política e a prática da educação da pessoa com deficiência. Então o que a gente consegue fazer na disciplina é nesse pouquíssimo tempo. [...] Primeiro sensibilizar os alunos para que eles mantenham no primeiro dia um direito humano a inclusão escolar é em segundo que vai depender da mediação dele.

(P4)

Não, eu não espero isso! E assim, eu tenho sempre debatido isso, inclusive com meus alunos na graduação. [...] E eu também faço essa referência, porque no final do curso que eles terão essa disciplina de metodologia da educação especial, mas os estágios começam lá no segundo ano quando eles não têm experiência nenhuma com a inclusão.

Mas a abordagem sobre inclusão como trabalhar determinados aspectos da disciplina, como trabalhar com alunos com deficiência visual ou com deficiência auditiva ou até mesmo com alunos com deficiência intelectual. Então eu sempre discuto isso. Poxa só se pensar de que não poderia ser lá no final do curso e todas as disciplinas deveriam tratar sobre essa temática. Não ter apenas uma disciplina. E o professor acaba fazendo recortes do conteúdo porque em 60 horas realmente você não vai aprofundar totalmente dentro do que é necessário. No entanto, a gente tenta!

Ao observarmos a opinião dos professores P1, P2 e P4, é visto que as disciplinas de educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência não são suficientes para o atendimento na classe comum de ensino. Um dos fatores apontados pelos(as) professores(as) P2 e P4 refere-se principalmente à carga horária contemplada nessas disciplinas de apenas 60 horas.

Essa opinião vai de encontro com a visão do(a) professor(a) P6 que comenta sobre a disciplina que ele(a) ministra na área de Libras:

(P6)

Primeiro a disciplina de Libras ela tem uma carga horária muito pequena são 60 horas. Quando você vai trabalhar uma língua desconhecida em sala de aula. Você pensa, são apenas 60 horas que eu tenho que trabalhar essa língua. [...] Então são muitos temas para trabalhar, e em um ano capacitados completamente, eu digo que eles não saem. Porque eu preciso trabalhar com eles o aspecto geral da língua do surdo, tudo isso para poder chegar na área de atuação deles para atender esse sujeito lá no ambiente de trabalho.

A resposta do professor(a) P6 faz referência à disciplina de Libras e a pouca carga horária destinada ao ensino desta língua, salientando que a carga horária não é suficiente para adquirir o conhecimento completo da língua.

A ideia de insuficiência aparece em outros comentários como do(a) professor(a) P3 “Não, não são suficientes. Veja, isso faz parte de uma formação inicial. A graduação é essa primeira formação, digamos assim, profissional, e o professor que queira atuar na educação especial, que queira dar continuidade nessa linha, ele precisa levar isso para outros níveis.”

Nesse sentido, esse (a) professor(a) dá a indicação de que a formação na graduação é apenas o início de uma formação e que para um aprofundamento no conhecimento sobre a inclusão do aluno com deficiência é necessária uma especialização.

Nessa direção, ainda é possível ver na opinião do(a) professor(a) P9 que argumenta tanto para a insuficiência da disciplina como também sobre o período que são ministradas:

Não, é insuficiente, na grade antiga até foi uma loucura para a gente ampliar essa carga horária no segundo e no quarto ano, mas é muito pouco. E quando chega no quarto ano então, elas já passaram pelos estágios, já passaram por todas as metodologias do curso e se deparam com uma realidade sem ter tido uma visão da educação especial nas aulas, já que esta disciplina é no quarto ano. Desta forma não correspondia muita expectativa delas no quarto ano.

A reflexão do(a) professor(a) P9 traz em pauta o momento em que as disciplinas sobre educação especial são ofertadas na grade curricular. Ele(a) faz menção de que são ministradas no 2º ano e 4º ano do curso, embora tenham todos os estágios anteriormente à disciplina de educação especial, o que não faz muito sentido no aspecto prático, em que os futuros docentes teriam que conhecer todos os aspectos teóricos e após ir para a prática pedagógica nos estágios, não correspondendo com as expectativas dos(as) graduandos(as).

O(a) professor(a) P9 ainda comenta que essa realidade será difícil de ser remodelada, principalmente pela resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que “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) (BRASIL, 2019, p. 1).

(P9)

O que a gente vem percebendo é que cada vez menos a gente vai conseguir ampliar isso, em função da carga horária, principalmente pela Resolução 2 de formação de professores, que traz um currículo mínimo na formação dos professores. Até para outros retrocessos que a gente acompanha. Eu penso que são lutas que temos que buscar para serem feitas dentro da graduação. Mas pensar também na continuidade.

Nesse sentido, é possível fazer o constante questionamento sobre como a formação docente ocorre em nosso país, quais as condições dessa formação. Como se caracteriza a

atuação docente em diversos contextos sociais e culturais. É necessário pensar nos propósitos da educação básica para considerar a formação de professores(as) com qualidade (GATTI, 2017).

Mas como foi relatado por alguns(as) dos(as) entrevistados(as) seria muito importante ampliar a carga horária para que houvesse um aproveitamento maior da disciplina e preparasse estes(as) futuros(as) professores(as) para a prática docente.

A carga horária insuficiente para as aludidas disciplinas também é vista na realidade de outras universidades no país como aponta Ferreira e Guimarães (2019) em um estudo sobre educação especial na formação de professores(as) em licenciaturas em Pedagogia, por considerar um espaço restrito para as disciplinas de educação especial dentro do Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), indo ao encontro da opinião dos(as) professores(as) P2, P4, P6 e P9.

Frente a realidade apresentada, é possível compreender o que Freire (1996) afirma sobre a formação docente, em que salienta a importância de ser permanente e constante, mas principalmente crítica e reflexiva. Nesse sentido, a formação passa os limites da graduação, visto a vários motivos. No caso específico para os participantes desta pesquisa em questão, a reflexão em tela deve partir da necessidade da busca de mais conhecimento, já que a carga horária não dá conta de uma formação completa na área de educação especial.

Sendo assim, é algo que precisa ser debatido dentro dos projetos voltados para a construção de políticas públicas que visam melhorar tudo que envolve a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência em nossa sociedade, desde de direito de acesso, de mobilidade, de autonomia, de qualidade de vida até uma educação e atendimento de qualidade na educação regular da classe comum.

3.2.2 Quanto ao nível de interesse dos(as) alunos(as) nas disciplinas de educação especial, inclusão e correlatas.

Durante o diálogo com os(as) professores(as) entrevistados(as) foi questionado sobre o nível de interesse dos(as) graduandos(as) com relação às disciplinas de educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência. Durante as entrevistas foi possível perceber que a maioria das respostas foram positivas no que se refere ao interesse dos(as) alunos(as) pelas disciplinas.

É relevante destacarmos que foi possível perceber também, durante o diálogo, uma satisfação profissional dos(as) entrevistados(as) em demonstrar que a maioria de seus(as)

alunos(as) gostam do tema e têm interesse em se aprofundar no assunto devido a relevância para a educação atual.

Nessa perspectiva, fizemos o seguinte questionamento: qual o nível de interesse dos(as) alunos(as) das disciplinas voltadas para a inclusão e educação especial do(a) aluno(a) com deficiência? Em torno dessa questão os(as) entrevistados(as) poderiam dispor da sua opinião sobre a postura dos(as) alunos(as) durante as aulas ou em outros momentos acadêmicos.

Sendo assim, vários(as) professores(as) expuseram comentários positivos com relação ao tema, como os(as) professores(as) P1, P2 e P9:

(P1)

Olha eu percebo uma grande participação dos estudantes com os quais eu trabalho, no campo das artes. Se você parar para pensar que a gente escuta de muitos estudantes eu estou aqui e não vejo a hora de terminar, vou conseguir meu diploma, porque eu preciso do diploma. No caso dos estudantes de artes eu não vejo isso, ele está ali pelo interesse. Então é interessante porque quando você tem estudantes que estão ali e participando, isso pra mim é um feedback de interesse grande. Então baseado nisso eu acredito que há interesse.

(P2)

Olha, é muito grande o interesse dos alunos de pedagogia em busca de conhecimento, em todos os anos. Eu tinha entre 5 e 7 alunos em orientação sobre tema, e se eu quisesse pegar 10 alunos para orientar TCC eu teria candidatos. Como eu sempre tive alunos interessados, então todo ano eu desenvolvi iniciação científica, muitos alunos que já eram professores que tinham muitas angústias sobre o assunto, então eu os ajudava nesse sentido. [...] Mas nunca tive alunos que falavam mal ou contra a inclusão. Então assim, eu sempre percebi um grande interesse dos alunos.

(P9)

Aí eu já tenho que falar sim que é 100% sabe! Para você ter ideia a minha aula é nas as duas últimas da sexta-feira à noite. A gente vai até dez meia e às vezes o debate tá bom e não querem sair da aula. Eu tenho que falar: gente, então vamos embora, mas ficam discutindo. Eles têm muito interesse!

Assim sendo, tecemos uma análise dos comentários expostos acima, sendo possível verificar que há procura dos(as) graduandos(as) quanto às aulas voltadas para a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência. O(a) professor(a) P2 destaca o interesse dos(as) alunos(as) no curso de Pedagogia, principalmente no que se refere à vontade em realizar pesquisas sobre esse tema na iniciação científica, o que demonstra que este assunto é relevante e pertinente para a atuação do futuro docente da educação básica.

Ainda é possível verificarmos nas entrevistas dos(as) professores(as) P8 e P3 o interesse dos(as) alunos(as) nas disciplinas sobre educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência.

(P8)

Tenho carga completa sempre! É uma disciplina que nós sempre temos uma incidência muito grande, tanto que dificilmente a gente consegue abrir vagas excedentes. E quando a gente abre vagas excedentes sempre, tem tanta procura e demanda por essas disciplinas, até mesmo para outros colegiados.

(P3)

Então, eu percebo que muitos alunos vão tendo interesse à medida que a disciplina vai encaminhando, que a disciplina vai avançando. Eles demonstram interesse porque eles começam a ter curiosidade, querem saber mais, saber como é que funciona. Se perguntam: como eu vou ensinar um autista? Como é que eu vou ensinar um cego?

Assim, o interesse pela busca de conhecimento na área de educação especial e inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência revela também a necessidade pelo investimento em políticas voltadas para a formação continuada, principalmente porque a demanda não é satisfeita com a oferta de vagas existem nesse campo de atuação, principalmente na área de pesquisa científica sobre o tema. Se há um grande interesse, revela que lá no chão da escola existe uma grande necessidade de professores capacitados.

Destarte, observamos a característica acadêmica e o desejo em aprender mais sobre o tema relatado pelos(as) professores(as), é possível compreender que as pesquisas nesse âmbito são de grande valia para o desenvolvimento científico na área de inclusão educacional, favorecendo, assim, a expansão do conhecimento voltado para a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência em nosso país.

3.2.3 A postura do formador(a) docente e sua influência sob seus(as) alunos(as)

O professor(a) formador(a) tem como princípio promover o crescimento e desenvolvimento de seu(as) alunos(as) por meio de conteúdos teóricos e práticos, mas a promoção também acontece com diálogo, exposição de pensamentos, modo de agir e atuar em sala de aula (LYRA; CUSTÓDIO, 2019). Quando o(a) professor(a) permite uma relação com os(as) graduandos(as), em contexto humanizado, as potencialidades de ensino se multiplicam, resultando em exemplos que podem ser considerados em vários momentos da vida, inclusive quando o (a) aluno(a) estiver no papel de professor(a) após a sua formação, como afirma Saviani

(2012). A relação permite a busca por conceitos que vão além da aprendizagem, mas sim de postura, de ética e prática docente.

Sendo assim, os relatos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa complementam o exposto, descrevendo a importância da postura do(a) professor(a) e sua influência na futura prática docente. Os relatos mencionados partiram do seguinte questionamento: você acredita que a sua postura e prática docente pode influenciar os(as) graduandos(as) e na sua futura prática educacional?

Nesse sentido, as entrevistas descrevem as opiniões dos(as) docentes, como vemos com os(as) professores(as) P1, P4, P5.

(P1)

Eu acredito que em alguma medida sim. Porque é claro que o nosso papel, essa referência, ela existe com qualquer pessoa com a qual você convive. Eu acho que quando há uma ligação emotiva, afetiva existe essa função de dar exemplo e interferir na atuação do outro. Por isso é importante estar atendo com professor ao contexto, ao perfil do aluno.

(P4)

Ah com certeza! Quando você vê alunos e encontra eles que foram seus alunos e hoje são colegas de trabalho e eles vêm comentar. [...] Então é muito gratificante pra gente ouvir alunos falando: -- Professora, segui essa área porque gostava das suas aulas. Essa referência nos deixa feliz! Até quando alguém vem perguntar como é ser pedagogo e quer ser também por causa da nossa postura.

(P5)

Acho que a nossa postura como professor, o nosso jeito de lidar com os alunos, se a gente tem uma forma autoritária, eu penso que os alunos vão reproduzir de alguma forma, não totalmente, mas vai levar isso consigo na sua formação. Porque o nosso trabalho não é só aquilo que a gente fala, que a gente ensina, mas o que a gente faz no dia a dia. Nosso exemplo vai para além da sala de aula, no supermercado, na farmácia quando for velho. Pensar a formação, seja na educação básica no ensino superior, não é algo desarticulado da prática.

As falas dos(as) professores(as) despertam a reflexão para a aproximação do(a) aluno(a) como comenta o(a) entrevistado(a) P1, “[...] quando há uma ligação emotiva, afetiva existe essa função de dar exemplo e interferir na atuação do outro”. Como também ressaltam sobre a necessidade de se pensar como professor(a) em todos os ambientes, mesmo fora do contexto educacional, como alerta o P5 quando diz, “Pensar a formação, seja na educação básica no ensino superior, não é algo desarticulado da prática”.

Os comentários estabelecem o pensamento de que o(a) docente tem uma responsabilidade em sua prática docente e suas relações sociais. Considerando, assim, a importância da relação professor(a) aluno(a) de afetividade, respeito e ética.

A troca entre docente e discente produz confiança e a maneira de capacitação para a realidade social, como uma ponte entre a teoria e a vida prática por meio do exemplo dado pelo professor. Como aponta Silva (2019):

Atualmente o professor precisa desenvolver habilidades que possibilitem uma melhor adaptação às novas culturas e aos novos padrões de conduta social. Além disso, o acelerado processo de globalização em que se encontra o mundo insere o homem em um ambiente de alta competitividade e seletividade. Nesse contexto, a relação professor-aluno representa um esforço a mais na busca da praticidade, afetividade e eficiência no preparo do educando para a vida, numa redefinição do processo ensino aprendizagem (SILVA, 2019, p.172).

Nesse sentido, a relação vai muito além do percurso em sala de aula ou somente o período de formação. O professor(a) transmite um exemplo que pode ser levado para toda a vida pessoal e profissional.

O reconhecimento do trabalho do(a) professor(a) por meio de sua postura e prática docente é vista quando há o reconhecimento de alunos(a) que passaram pelo período da graduação em algum momento da vida reencontra esse (a) professor(a).

Alguns(mas) entrevistados(as) destacam com satisfação quando alguma pessoa lhes procura para agradecer ou lembrar dos tempos quando havia a relação professor(a)- aluno(a). Lembram com carinho de alunos(as) que traçaram caminhos parecidos com as do(a) professor(a) de referência, seguindo a mesma linha de trabalho e atuação docente.

Com as falas de outros(as) participantes da pesquisa é visto apontamentos que intensificam esta relação de professor(a) e aluno(a),

(P6)

Sim! A gente tem que pensar assim. Eu enquanto aluna. Qual o tipo de professor que eu gostei e qual tipo de professor que marcou a minha atuação profissional hoje? Então tendo em vista isso, é o que eu quero ser como professora. Eu quero ser aquela professora que me marcou no passado. A nossa postura vai interferir na maneira deles agirem. Além disso, a forma de organização da aula, marca bastante os alunos. A organização disciplina que o professor tem.

A relação de exemplo, de buscar uma referência para a prática docente é percebida na fala do(a) professor(a) P6 quando diz, “Eu quero ser aquela professora que me marcou no

passado.”. Nesse sentido, o(a) docente P8, destaca que ao entrar em sala de aula já está sendo uma referência para os(as) alunos(as), e que o(a) docente deve refletir no porquê e para que de sua ação.

(P8)

Eu acho que todo e qualquer professor que entra numa sala de aula vai interferir. Eu parto muito do princípio que não existe algo que não forma. Não existe escola que não forma. A preocupação nossa tem que ser: nós estamos formando para que? [...] Partindo dessa premissa de que nós estando em sala de aula vamos estar influenciando, temos que ver que existem várias realidades, existem vários pontos de vista, que o meu ponto de vista não é o único, e em hipótese alguma vai ser o único, porque eu quero que o meu acadêmico tenha opinião própria.

Para tanto, essa relação não é tarefa fácil, é necessário criar possibilidades para a produção e crescimento discente (FREIRE, 1996), é uma habilidade que o(a) docente precisa desenvolver em seu dia a dia que implica um ambiente de diálogo, amplo para a discussão das partes e o respeito de opiniões opostas. O resultado vem da interação docente com o(a) aluno(a) que estabelece expectativas que vão além dos conteúdos transmitidos em sala de aula (GADOTTI, 2003).

Dessa forma, os dois últimos comentários deste subtópico reforça o pensamento de que o papel do(a) professor(a) é necessário para a formação dos(as) futuros professores(as) e que a sua atuação, prática, comentários e pensamentos interferem no desenvolvimento de pessoas destes(as) estudantes.

(P7)

Com certeza! Eu acho que a postura do professor é fundamental e é uma referência para os alunos. Então, eu trabalho há 12 anos essas disciplinas. Então assim, sempre os alunos mesmo se formando às vezes lá no quarto ano, eu vejo que os alunos carregam todo esse conhecimento. E mesmo depois de formado eu recebo muitos e-mails e telefonemas. Então eu acho que o professor tem um papel muito importante. Além de trabalhar a questão do conteúdo, mas também de ser uma referência ativa porque não adianta o professor falar de inclusão e na prática ele não faz nada daquilo que ele está dizendo que deveria fazer.

(P9)

Se eu vou interferir? Eu acho que sim! A gente faz uma diferença, mas fica sempre se cobrando se poderia ter feito um pouquinho mais. Mas isso é próprio da profissão. Quando a gente chega para dar aula é um desafio daqueles bem difíceis, a gente vai procurar na memória um professor uma professora que fez de alguma forma e que marcou a nossa vida.

Nesse processo de crescimento discente, quem aprende também é o(a) professor(a), pois essa relação estabelece princípios que favorecem a constante reflexão docente no seu fazer pedagógico que por fim desenvolve uma prática educacional mais significativa para todas as partes envolvidas. Como aponta Freire (1996):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 34).

Nesse sentido, apoiamos no pensamento de Freire (1996) e Gadotti (2011) que denotam a ideia de que muitos transtornos poderiam ser evitados se na formação docente fossem transmitidos além dos conteúdos, valores, atitudes e hábitos. Quando o formador tem a consciência de seu poder como professor, levaria muito mais segurança para o(a) estudante durante o processo de formação docente.

Diante disso, podemos pensar na diferença que essas ações docentes podem fazer para o(a) futuro(a) professor(a) estabelecendo princípios que regem o dia a dia em sala de aula, permitindo assim a atribuição de responsabilidade perante a aprendizagem ampla do(a) discente da graduação.

3.3 A inclusão: algumas reflexões

Em se tratando de uma pesquisa científica com o objetivo de compreender os processos formativos de alunos(as) da graduação por meio da ação docente nas disciplinas de educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência, se faz necessário compreender o ambiente universitário e os processos de inclusão dentro da universidade. Por isso, a opinião docente perante o contexto educacional voltado a inclusão do aluno com deficiência traz o vislumbre de uma realidade presente no cotidiano educacional, o que permite compreender os percalços do contexto educacional em nosso país no que se refere à inclusão educacional.

Sendo assim, este tópico foi dividido em mais três subtópicos que se referem ao processo de inclusão dentro da Unespar; o principal motivo de se ter poucos(as) alunos(as) com deficiência dentro das universidades; e as principais dificuldades dos(as) professores(as) no processo de inclusão dentro da universidade, na opinião dos(as) entrevistados(as).

3. 3.1 O processo de inclusão do(a) aluno(a) com deficiência dentro da Unespar

Durante o processo de coleta de dados e nos momentos das entrevistas, foi possível verificar alguns assuntos que trouxeram êxtase e empolgação na participação dos(as) entrevistados(as). Um desses momentos foi quando se abordou a categoria da inclusão do(a) aluno(a) com deficiência dentro da universidade. Foi um misto de desejo de transformação com revolta pelo descaso do governo com relação às políticas públicas voltadas para a educação especial dentro das universidades.

Dessa forma, todos os(as) participantes de alguma maneira trouxeram uma opinião que evidencia a necessidade de transformação no âmbito de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente educacional. Vários relatos foram destaque de alunos(as) com deficiência que tiveram dificuldade no processo de adaptação ou acompanhamento de professores(as) especializados como os(as) professores(as) interprete de Libras.

Nesse sentido, vários do(as) entrevistados(as) apontaram as ações do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) dentro dos *Campi* como tendo um papel muito importante neste processo. E de certa maneira é importante ressaltarmos aqui os pressupostos do NESPI dentro dos Campi da UNESPAR, como destacamos na íntegra as ações deste núcleo, abaixo:

Ações promotoras do acesso, inclusão e permanência de pessoas com deficiência (física neuromotora, intelectual, sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e acometimentos físicos ou psicológicos permanentes ou transitórios que dificultem seu desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais. Ações educativas de formação de professores com perspectiva inclusiva, em especial nas Licenciaturas e ações de conscientização da comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes) em diálogo com demais instâncias de ensino, pesquisa e extensão do campus sobre temáticas concernentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

ATRIBUIÇÕES:

I. Manter um espaço para discussão, planejamento e implementação de estratégias que garantam acesso, inclusão e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais por motivo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, comprometimento físico ou psicológico permanente ou transitório que dificultem seu desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais nos cursos da UNESPAR;

II. Realizar levantamento de necessidades de aquisição de materiais de tecnologia assistiva e das áreas com problemas de acessibilidade arquitetônica no âmbito do campus, para encaminhamento a órgão competente para o desenvolvimento de estudo técnico de adaptações arquitetônicas, bem como para o planejamento institucional de destinação de recursos para obras de acessibilidade arquitetônica e aquisição de materiais assistivos;

- III. Contribuir com a comissão permanente de vestibular a fim de proporcionar a acessibilidade necessária de pessoas com necessidades educacionais especiais para a realização das provas de ingresso no ensino superior;
- IV. Criar procedimentos de identificação e comunicação com alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do campus e ofertar apoio didático-pedagógico a esses alunos e seus professores, no sentido de mediar o processo educacional e combater todas as formas de violência decorrentes da segregação e do preconceito;
- V. Identificar potencialidades e necessidades do campus quanto à formação de 10 equipe multidisciplinar para promover o adequado apoio a alunos com necessidades educacionais especiais;
- VI. Orientar e supervisionar acadêmicos para desempenhar ações de tutoria junto a alunos com necessidades educacionais;
- VII. Criar e manter atualizado um banco de dados com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais inscritos e admitidos no concurso vestibular, bem como, sobre a permanência desses alunos e conclusão dos cursos ofertados no campus, com finalidade de avaliação diagnóstica e colaboração com políticas públicas de inserção social de grupos vulneráveis;
- VIII. Preparar estudantes dos mais variados cursos, com ênfase nas Licenciaturas, para o atendimento à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- IX. Estabelecer parcerias com projetos e instituições a fim de articular a formação do licenciando com a prática docente em contexto inclusivo;
- X. Promover a formação reflexiva por meio da organização de palestras, debates e demais eventos voltados à comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes) e externa, sobre os temas relativos à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os atuais desafios deste campo no Ensino Superior;
- XI. Promover cursos de capacitação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes) e externa em prol da qualidade de atendimento à demanda educacional nas áreas da deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- XII. Articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área do atendimento às necessidades educacionais especiais;
- XIII. Trabalhar de forma articulada com o CEDH local e os demais NÚCLEOS do campus;
- XIV. Atualizar e disponibilizar informações sobre o NESPI para o CEDH local e/ou outras instâncias institucionais, quando solicitado para finalidade de diagnóstico, planejamento e avaliação de impacto das ações do CEDH, bem como para sua divulgação;
- XV. Promover a divulgação constante das ações do NESPI junto à comunidade, bem como a acessibilidade das informações disponibilizadas, observando o fortalecimento da identidade visual e comunicacional da UNESPAR.

Apesar do esforço do NESPI em todas as suas ações e o empenho dos(as) professores envolvidos com a inclusão de alunos(as) e docentes na UNESPAR, nos relatos é possível verificar de maneira clara alguns desafios enfrentados neste caminho pela busca de uma inclusão significativa no ensino superior. Desafios que ultrapassam as barreiras da

universidade, passando a reponsabilidade para o poder público e políticas públicas que deveriam garantir o direito de acesso.

Desse modo, observamos a opinião dos entrevistados diante deste contexto:

(P1)

Deste de 2016 em diante a partir do momento em que foi criado o Centro de Educação em Direitos Humanos, foi criado em cada *campus* da universidade um Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI) com pessoas dedicadas a apoiar, a acolher docentes e discentes para o processo de inclusão. O fato de nós termos núcleos em cada *campus* é um grande diferencial e é uma potência de desenvolvimento de uma inclusão mais sustentada, do que quando você tem núcleos únicos para uma universidade inteira que muitas vezes também é multi-campi, mas que não conhece a realidade dos seus diferentes *campi*. Nesse sentido eu vejo que nós temos então uma estrutura espalhada que está sendo construída e está crescendo em desenvolvimento de apoio em programas de apoio.

Nessa fala, é possível ver o reconhecimento pelo(a) docente em relação à participação do NESPI e também do Centro de Educação em Direitos Humanos na UNESPAR em relação ao processo de inclusão dentro da universidade, visto que essa atuação direta com a perspectiva de inclusão no ensino superior é vista como algo positivo para a universidade.

(P2)

Observando a questão da vida da pessoa surda nas universidades estaduais do Paraná é uma vergonha. Assim, é revoltante! Porque não se tem o cargo, não se tem concurso público para tradutores intérprete de Libras. Então entram os alunos surdos para nós e nós não temos intérpretes, temos professores surdos que não tem como exercer a sua função dentro da universidade por falta de interprete. [...] Estamos vivenciando isso aqui na Unespar, com o aluno do primeiro ano da graduação de pedagogia e ele iniciou as aulas em junho e até agora está sem intérprete. E daí depois que ele entrou a universidade abriu o teste seletivo, então é toda uma morosidade para conseguir a contratação, e o teste seletivo vai acontecer semana que vem daí até terminar, até a contratação vai ser o final do ano. E esse aluno estará sem o interprete. É revoltante perceber que mudou tantas leis em nosso país, mas não são respeitados a nem diante do poder público. Porque nenhuma das universidades estaduais do Paraná tem professores de Libras contratados de forma efetiva. [...] Então essa questão da inclusão do surdo na universidade estaduais do Paraná precisa ser revista com urgência.

(P3)

A gente ainda caminha muito lentamente dentro desse processo. Nós já tivemos alunos surdos, alunos com autismo leve, moderado e profundo e muitas vezes há falta de estrutura. Agora mesmo, nós estamos com um aluno surdo no primeiro ano e estamos sem intérprete porque há uma questão burocrática não permite contratar. Então nós estamos avançando dentro da Pró-Reitoria junto com o Conselho Estadual de Educação e ao governo do Estado, porque é uma questão legal, e esse aluno não está tendo um intérprete

de Libras. E aí a gente vê a precariedade com que a gente trabalha a questão da inclusão dentro do ensino superior.

Neste sentido é preciso ampliar, ampliar e ampliar a formação dos professores. Há poucos professores dentro da universidade que trabalham com a educação especial e inclusão do aluno com deficiência.

Outra coisa lamentável, lamentável! Triste mesmo é ver que não tem investimento! Nenhum projeto nacional, nenhum projeto que dê amparo e que amplie essa questão de formação de professores para educação especial e isso obviamente reflete dentro do estado também.

(P5)

De fato, a gente tem dificuldades de ter professores para atender alunos com deficiência, inclusive um aluno em especial foi uma discussão que a gente fez no colegiado. Nós não tínhamos professor que tinha feito PSS tínhamos dois que haviam feito para ser interprete. E aí eles já tinham assumido outras vagas em outros campos ou em outras instituições, mas não assumiram. Então foi um processo bem difícil e a própria mente nas reuniões do colegiado. As vezes que a gente teve um pessoal de outros colegiados já são funcionários da instituição e que se dispuseram voluntariamente para fazer a transcrição para a língua de sinais. Então eu vejo que embora a gente tenha avançado, considerando um percurso histórico ainda a gente precisa avançar nesse sentido.

(P6)

Aqui no NESPI nós discutimos bastante esse assunto. Atualmente nós não temos nenhum aluno de inclusão, temos o caso de autismo agora, mas a gente recebeu esse caso agora e a gente ainda está investigando. Mas o que eu observo no ensino superior é uma grande falta de atenção em relação à inclusão dos alunos na prática docente. Os professores de licenciaturas não, mas os de bacharelado, pois eles não tiveram uma disciplina de didática, de como dar aula, de atendimento às pessoas com deficiência. Isso eles não tiveram. Então eles são professores que têm bastante resistência em relação à recepção desses alunos na sala de aula.

E quando é proposto um curso por exemplo aqui no NESPI um curso de formação dos professores da área do ensino superior para saber como atender alunos com necessidades especiais. O número de professores interessados e que participaram ativamente foi muito reduzido, muito reduzido mesmo.

É preciso que os professores tenham a consciência da necessidade de se formar para poder atender os alunos com necessidades especiais no ensino superior, porque não tem formação, não é efetivo o ensino para esses alunos, porque não tem consciência, não tem conhecimento das adaptações que devem ter desde o currículo até a metodologia à avaliação.

(P9)

Ainda precisamos melhorar muito, mas isso depende de políticas públicas. Dentro do *compus* nós temos o NESPI que faz todo o aparato para atender os alunos com deficiência. Mas o que eu vejo é que existe muitas barreiras entre o ensino médio e a universidade. Não sei o que acontece. Por exemplo, onde estão os alunos com síndrome de Down nas universidades, não chega na universidade cadê o síndrome de Down. Não é verdade? E quando temos alunos com deficiência é muita questão burocrática que criam barreiras de acessibilidade.

Ao observarmos as opiniões do processo educacional dentro da universidade, é visto que existem algumas barreiras que impedem que o(a) aluno(a) com deficiência tenha as mesmas condições de desenvolvimento e aprendizagem na universidade. Um dos pontos em destaque é a dificuldade de se ter um(a) professor(a) de interprete de Libras para alunos(as) surdos(as), apontado pelos(as) docentes P3, P2 e P5. Ainda sobre este assunto levantou-se a questão de não haver nenhum professor(a) interprete de Libras com cargo efetivo, mas somente com contrato temporário por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que dificulta o processo de inclusão dos(as) estudantes surdos.

Com base nos dados sobre a falta do(a) professor(a) de Libras para acompanhar alunos(as) e professores(as) nas universidades é uma questão relacionada diretamente às políticas públicas que deveriam permitir que mais processos de seleção fossem direcionados para demanda emergente, pois cabe ao governo reconhecer esta fragilidade no ensino superior e buscar soluções para contribuir com esta realidade educacional.

Outro fator relatado em alguns trechos é referente a postura do(a) professor(a) dos bacharelados quanto a inclusão como aponta o(a) professor(a) P5: “Então eles são professores que têm bastante resistência em relação à recepção desses alunos na sala de aula.”, em sua opinião por não terem contato com disciplinas de educação especial em sua formação.

Esse(a) mesmo(a) professor(a), P5, aponta algumas estratégias organizadas pelo NESPI de seu campus com o objetivo de fornecer formação continuada para os(as) docentes(as) das graduações por meio de curso de capacitação sobre a educação especial, mas que não há uma resposta positiva com a participação dos mesmos.

O docente P3 também faz um lembrete sobre a necessidade de formação docente dentro da universidade com o objetivo de estabelecer práticas para a inclusão educacional do(a) estudante com deficiência.

Este cenário acadêmico é visto em outras pesquisas como a de Pereira et al (2020) que aponta algumas barreiras encontradas em universidades do nosso país, como barreiras de acessibilidade atitudinal em que os participantes da pesquisa relataram o desconhecimento do processo de inclusão dentro da universidade por parte de funcionário(as) e professores(as). Este pensamento está a favor do que Mantoan (2017) afirma de que o ambiente educacional é um lugar para legitimar o direito do(a) aluno(a) com deficiência, respeitando as diferenças para uma inclusão efetiva.

Os autores Cabral, Orlando e Meletti (2020), em uma pesquisa que revela a realidade sobre a exclusão nas universidades brasileiras, afirmam que o processo de inclusão nas universidades do Brasil e as políticas públicas voltadas para a inclusão no ensino superior

devem urgentemente ser revisadas, pois somente dessa forma é possível a efetivação no processo de ensino de alunos(as) com deficiência. Destacam como resultado da mesma pesquisa que os índices sobre novas matrículas no ensino superior de pessoas com deficiência aumentou consideravelmente nos últimos dez anos, no entanto, os dados não acompanham os números de formandos com deficiência nos cursos de graduação.

Para reforçar a opinião dos(as) entrevistados fez-se os questionamentos referentes a principal dificuldade apontadas pelos professores de graduação sobre o processo de inclusão do aluno(a) com deficiência, suas reclamações e seus anseios. É o que está presente no próximo subtópico.

3.3.2 Da opinião sobre a maior dificuldade observada nos(as) professores(as) sobre a inclusão do(a) aluno(o) com deficiência na Unespar

Como a maioria dos(as) entrevistados(as) fazem parte do NESPI, departamento nos *campi* que promove ações para garantir a inclusão do(a) estudante com deficiência dentro da universidade, é possível ter a percepção de outros(as) professores(as) que não são da área de educação especial com relação a inclusão de alunos(as) dentro da universidade. Alguns discursos são bem enfáticos quanto a falta de envolvimento neste processo de aproximação entre professor(a) e aluno(a).

Em destaque, a maior dificuldade apontada por a falta de formação docente na área de educação especial como aponta os entrevistados(as) P3, P5 e P7.

(P3)

A questão da formação, a formação ela é essencial. É claro que uma estrutura irá auxiliar, que vai complementar com a formação do professor. Quando ele tem a formação mínima, formação básica para atuar. A gente ainda consegue se virar um pouquinho melhor. Agora, quando você não tem formação, quando você não tem amparo em políticas públicas, quando você não tem laboratórios, quando você não tem material didático pedagógico para trabalhar com essas pessoas, porque elas precisam, e muitas vezes algumas patologias demandam isso. [...] Quando você não tem minimamente um intérprete garantido para um aluno surdo, então você realmente vai ter muitas dificuldades para trabalhar. Então essa infraestrutura de política pública, de material, de formação de profissionais, ela é essencial para que a educação e para contribuir efetivamente um processo de inclusão dentro da universidade.

Observamos que nos diálogos aparecem novamente a falta de interprete de Libras para facilitar o processo de inclusão do(a) com deficiência, e alguns fatores essenciais que interferem nesse processo de inclusão como aponta P3 “[...] infraestrutura de política pública, de material,

de formação de profissionais, ela é essencial para que a educação e para contribuir efetivamente um processo de inclusão dentro da universidade.”

Outro fator apontado pelo(a) professor(a) P5 está subtendido com a atitude de preconceito por parte de alguns(as) professores(as) que possivelmente não tiveram formação na área de educação especial, em que tem dificuldade para estabelecer estratégias de ensino com os professores especialistas. O(a) P7 também aponta a falta de conhecimento dos(a) professores(as) regente com algum conhecimento específico em relação a algum tipo de deficiência, o que dificulta o seu fazer pedagógico.

(P5)

Eu acho que a formação. Então eu vejo isso, que a formação é um elemento. Ela se articula com outras questões que eu falei antes quando a gente estava conversando sobre o preconceito. Acho que tem muitos professores, principalmente professores de áreas que não têm essa disciplina, não tiveram essa disciplina na grade do seu curso e não fizeram formação continuada posterior.

Eu acho que tem muito preconceito por parte de alguns professores no sentido de trabalho articulado com o professor especialista que está na sala sabe e vejo esses dois aspectos. Então estes dois pontos, formação continuada dos docentes e o preconceito.

(P7)

A maior parte do que eu percebo na universidade é que eles não têm conhecimento específico para trabalhar com aquele aluno. No caso de um aluno com a deficiência motora, os professores se sentiriam muitíssimo preocupados com a condição física desse aluno questionando o que eles poderiam pedir que esse aluno fizesse ou não. Já que era um curso de teatro. Então foi necessário desmistificar isso.

Então eu percebo que é isso, a dificuldade de comunicação, a falta de conhecimentos específicos daquela área, do relacionamento, a dificuldade de avaliar esses alunos. Se seriam os mesmos critérios.

As adaptações foram relatadas pelo(a) participante P8, destacando que é necessário observar a especificidades de cada aluno(a) para compreender e adaptar as atividade e materiais pedagógicos de acordo com os limites e necessidade de cada estudante. A exemplo de casos omissos dentro da universidade de falta de tolerância com alunos(as) durante as atividades propostas em sala de aula, divergindo de propostas políticas que são a base para a inclusão educacional (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

(P8)

A maior dificuldade é de os professores pesarem no conteúdo para que cheguem nesses alunos. É preciso pensar nas adaptações. E aí é como adaptar esse conteúdo? Nós temos o caso de uma aluna que precisava de mais tempo

para realizar as provas e tinha professor que dava dois períodos para a prova e não admitia um minuto a mais e ela precisava de pelo menos uma hora a mais. Então a adaptação curricular é a questão primária, assim.

O(a) participante P9 também lamenta a postura de alguns professores(as) no processo de inclusão dentro da Unespar. Posturas que vão ao oposto do que a legislação descreve como direito do(a) aluno(a) com deficiência tenha dentro da universidade. Apontando a resistência metodológica quanto as adaptações necessárias para promover a inclusão dentro de sala de aula.

(P9)

Bom! São nossos colegas, mas tem que falar, né. Assim, a gente não tem muito a disponibilidade para a acessibilidade. Porque assim, nós passamos pelos colegiados com o NESP, e a grande dificuldade é fazer um planejamento heterogêneo. Olhar para a sua aula e ver que não deve ser a única para todos os alunos. Então eu vejo isso, uma resistência metodológica. Eles até compreendem a importância e até gostariam que acontecessem o processo de inclusão, mas na hora de fazer metodológico e dar espaço para os diferentes isso não acontece. Existem barreiras. Então a gente apresenta as possibilidades de ampliação, de uso dos notebooks e outras ferramentas. Mas eles não querem ir atrás, querem que os materiais apareçam lá para eles. O professor não tem que ir atrás dele quer solicitar e já está lá.

O que é possível percebermos nos anseios dos(as) entrevistados(as) que existe uma luta muito grande que envolve três classes de atores, os(as) alunos(as) com deficiência, os(as) professores(as) do ensino regular sem conhecimento sobre os processos de inclusão, e os professores especialista nesse meio campo, tentando mediar uma situação que está para além das práticas docentes. Situações que poderiam estar sendo amparadas pelo governo de maneira mais efetiva dentro das universidades.

Segundo Mittler (2003), no processo de inclusão deve se considerar que o professor(a) precisa se responsabilizar sobre a aprendizagem de seus alunos (as), como também as conduzir em um caminho que seja possível e não penoso para ambas as partes envolvidas. Por conseguinte, fica evidente que existe a necessidade de mais debate e reflexão sobre o tema, e uma chamada de responsabilidade dos (das) docentes dispendentes em relação a inclusão dentro das universidades.

Assim sendo, Mantoan (2003) aponta em seus estudos de que apesar das bases legais ainda existem muitos(as) alunos(as) segregados dentro das instituições de ensino. O que permite a reflexão sobre os reais objetivos das leis vigentes em nosso país para a inclusão educacional: seria mero cumprimento e acordos mundiais? Ou descaso perante a realidade de alunos(as) com deficiência em nosso país.

3. 3. 3 Da opinião sobre os motivos para poucos(as) alunos(as) com deficiência dentro das universidades

Neste subtópico é discutido a impressão dos(as) professores(as) da Unespar quanto a quantidade de alunos(as) ingressos nas graduações nos *Campi*. Sendo assim, o diálogo em torno do seguinte questionamento: em sua opinião, qual o principal motivo para ter-se poucos(as) alunos(as) com deficiência na universidade? Apesar dos dados estatísticos apontarem que existem um crescimento (INEP, 2019), ainda não é significativo e nem perceptível na prática educacional.

Ao analisar as falas dos(as) professores(as) participantes, está subentendido vários fatores para a falta de ingressos com deficiência dentro da universidade, apontado pelo P1 como algo “multifatorial”, que envolve a perspectiva cultural em que o(a) aluno(a) está inserido como também as políticas que possibilitam a inclusão dentro da universidade. Como é perceptível nas falas a seguir:

(P1)

Existem vários motivos. É algo multifatorial. A gente precisa analisar isso de uma forma ampla. Se a gente olhar para universidade ela já é um funil para todo estudante. Então você tem lá muita gente que vai para o ensino básico, mas é um número muito maior do que aquele estudante que vai para a universidade pública. Além desse funil uma questão cultural sobre esse público, tanto é que foi necessário estabelecer políticas de cotas nas universidades. [...]É nessa fase da vida muitos vão tentar profissionalizar alguma coisa e se inserir está no mercado de trabalho. [...]É preciso criar pontos focais desse projeto dentro dessas instituições e aí sim fazer pontes para que essas pessoas pudessem adentrar a Universidade. Então percebe que não basta uma lei, mas é uma cultura e uma cultura também de acolhimento dentro da universidade, porque tem muita gente que entra e desiste ou por falta de mínimas condições de permanência ou por uma das barreiras mais cruéis que é a falta de acessibilidade.

Os(as) entrevistados(as) P1 e P5 apontam uma discussão relevante no contexto de capacitação de pessoas com deficiência dentro de um contexto social. As entrevistas de P5 e P6 afirmam que muitas pessoas com deficiência ao concluírem o ensino médio procuram algum trabalho profissionalizante, por vezes, por estarem inseridos(as) em um contexto familiar em que no imaginário tem-se ainda um paradigma incutido de incapacitado e inapto para o desenvolvimento acadêmico. O P1 ainda aponta a ausência de política de cotas em algumas universidades que dificulta o processo de seleção de alunos com deficiência dentro das instituições de ensino superior.

(P5)

Eu imagino, olhando para trás, para o contato que eu já tive com alunos com deficiência, eu acho que essa questão do imaginário que se desenvolveu historicamente de que as pessoas com deficiência não são capazes. Eu acho que ainda é muito forte no senso comum, sabe? Acho que isso influencia na motivação dessas pessoas em continuar os estudos. Eles terminam o ensino básico e vão com os trabalhos simples atendente de *call center*, supermercado. Outro fator, é que eu acho que muitas universidades ainda não conseguiram se organizar para atender essas pessoas com deficiência nas suas várias especificidades. É possível potencializar a formação docentes para atender esses alunos nas universidades.

Entretanto, o(a) professor(a) entrevista P4 afirma que apensar de ser um momento de divisão de momentos no processo educacional, a realidade está melhor de muitos anos passados e que há uma tendência de melhora dentro da universidade.

(P4)

Sim é um divisor de águas. Mas eu acredito que ainda está melhor dos anos passados e espero que melhore. Dentro da universidade eu acredito que é algo que é irreversível, acho que é a tendência e espero que isso aconteça porque realmente seria um retrocesso, discutir políticas de inclusão para se falar de políticas de cotas e políticas de inclusão e de repente não é possível a inclusão.

Ainda é possível verificar a percepção do(a) professor(a) P6 sobre este assunto:

(P6)

Olha nós tivemos aqui no *campus* quatro ou cinco inscritos para o vestibular. A gente se organizou para receber esses alunos, quem ia ser o apoio desse aluno durante a prova. Mas não pareceu nenhum! Não eu não consigo entender. Na minha opinião há uma falha lá no ensino médio que seja que tenha dificultado a formação desse aluno e talvez ele não se sinta capacitado para entrar para a universidade. [...] Geralmente se forma no ensino médio e vai buscar um trabalho que hoje nós temos as empresas que precisam de ter o funcionário com deficiência trabalhando ali. Então eles vão se enfiando nas empresas, nas fábricas trabalhando assim sem saber que eles podem se desenvolver. Porque eles têm a possibilidade e a oportunidade de se desenvolver de ter uma formação superior.

Para tanto, em sua opinião é necessário repensar o ensino médio para preparar o(a) aluno(a) com deficiência no processo de ingresso na universidade. Pois, em sua percepção, muitas vezes, os(as) alunos(as) se sentem incapacitados(as) para o ensino. Ainda relata que desde o processo seletivo já existe a desistência, alguns se inscrevem para o vestibular, mas não comparecem no dia da avaliação.

Apesar das estatísticas apontarem um número crescente nas matrículas de alunos com deficiência nas universidades, em contrapartida, estudos revelam que a grande dificuldade está na permanência desses até a conclusão da graduação. Isso é constatado na pesquisa de Maciel e Anache (2017), que apresenta dados consistentes sobre a realidade principalmente sobre a falta de diálogo entre o governo e a comunidade acadêmica para compreender as reais necessidades dos(as) estudantes nas universidades.

Uma realidade que podemos ver com os resultados da presente pesquisa, que nesse quadro demonstrado por meio dos relatos dos(as) professores(as) da Unespar corroboram o quanto é necessário ser trabalhado para que todo o processo de inclusão seja efetivado de maneira satisfatória. Desde a conscientização dos familiares ao preparo dos(as) estudante no ensino médio. É um conjunto de fatores que precisam ser colocados em pauta para discussão conjunta em busca de soluções que transformem essa realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das pessoas com deficiência na área da educação é imprescindível. Diante disso, faz-se necessário adequar as instituições, as equipes e os ambientes físicos voltadas para a efetivação da política de educação inclusiva.

Diante disso, participamos de um referencial teórico sobre a trajetória da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo e de reflexão sobre a formação docente em nosso país com perspectiva para a educação inclusiva. Buscamos responder aos questionamentos realizados no início desta pesquisa que envolvem a percepção dos(as) professores(as) formadores(as) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) sobre a formação docente nas disciplinas de educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência e, também, a compreensão do processo de inclusão dentro da Unespar na visão dos(as) professores(as) da mesma universidade. Considera-se que:

As entrevistas realizadas com os(as) professores(as) da Unespar por meio da análise de suas opiniões possibilitaram a compreensão dos processos de formação docente no contexto da educação especial e inclusão.

Nesse sentido, as entrevistas cumpriram o seu papel e apesar de serem realizadas no modo *on-line* não se perdeu o sentido, significado e objetivo desta ação. Durante os encontros foi possível realizar uma interação entre entrevistadora e entrevistados(as), no qual os entrevistados(as) se sentiram à vontade para compartilhar suas opiniões com relação aos assuntos em discussão.

Quanto à primeira categoria sobre a formação docente e a sua suficiência para a atuação do(a) futuro(a) docente em sala de aula, os(as) professores(as) apontaram que a formação inicial na graduação não é suficiente para uma futura atuação diante da realidade educacional no âmbito da educação especial. Esse assunto foi debatido pelos(as) participantes, principalmente pela necessidade em compreender e de preparar de forma mais completa os(as) estudantes de graduação para uma formação mais compatível com as necessidades educacional nas instituições de ensino de hoje.

Dessa forma, consideramos que o currículo dos cursos de formação docentes deve ser reformulado por meio de políticas públicas para que desenvolvam novas perspectivas para proporcionar uma formação mais completa ao(a) estudante recém formado. Considerando também a indicação da maioria dos(as) entrevistados(as) sobre a carga horária das disciplinas

de educação especial e inclusão, que se apresentam insuficientes para a quantidade de conteúdos que são necessários para uma formação mínima nesta área.

Outro ponto a considerar é que os(a) professores(as) precisam se “desdobrar” para contemplar todas as exigências curriculares em pouco tempo o que pode comprometer a qualificação dos futuros professores. Os(as) entrevistados(a) consideraram um descaso governamental para com a formação de docentes voltados para o atendimento do aluno com deficiência no contexto de inclusão e educação especial.

Essa realidade não é recente em nosso país, o debate vislumbrado nas entrevistas é um questionamento que vem de muito tempo no meio educacional e debate de docentes universitário, pois é algo urgente que necessita de reestruturação. Nosso país passou por diversas transições educacional, mas ainda é possível perceber o descaso com a formação docente, principalmente no que se refere a inclusão da pessoa com deficiência.

O Brasil é aliado a acordos mundiais com organizações como UNESCO, ONU, entre outros, que instituem algumas diretrizes para as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de ações que permitem a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência. No entanto, a inclusão deve ir muito além de cumprimentos legais para firmar acordos internacionais. A pessoa com deficiência deve ser considerada como parte de um todo na sociedade. A falta de investimento e consideração de uma reforma voltada para a formação reflete o descaso desse contexto que se apresenta na forma de barreiras de acessibilidade, autonomia e qualidade de vida.

Ainda sobre a formação docente, é possível considerar que apesar da limitação das disciplinas quanto a sua carga horária existe um grande interesse dos discentes com relação às aulas ofertadas nos *campi* da Universidade Estadual do Paraná. Muitos alunos(as) da graduação buscam compreender a realidade educacional para o atendimento do(a) aluno(a) com deficiência. Tanto que muitos estudantes têm o interesse em aprofundar o conhecimento por meio de iniciação científica nessa área de estudo.

Entretanto, dentro da Unespar existem poucos professores com foco nesse campo de pesquisa, segundo os(as) participantes das entrevistas, essa situação limita a quantidade de alunos(as) que poderiam estar se aprofundando em pesquisas científicas voltadas para a educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência no ensino regular ou áreas correlatas.

Ainda sobre a formação docente, e baseado nas opiniões dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre a postura do(a) formador(a) e sua influência sob os(as) discentes,

consideramos que todos os(as) entrevistados(as) têm a compreensão de que sua postura pode interferir de maneira significativa na formação deste(as) graduandos(as).

Desse modo, podemos considerar que a atuação docente pode interferir na concepção discente sobre a disciplina ministrada de maneira positiva ou negativa, pois é por meio da observação da ação do(a) professor(a) que o(a) aluno(a) pode compreender o papel, os propósitos e objetivos da educação.

Ao observarmos a opinião dos(as) entrevistados(as) nessa etapa da pesquisa, foi possível pontuar uma certa nostalgia dos participantes em relação aos seus professores no período de formação inicial, relatando o quanto isso interferiu na sua forma de ensinar e se portar como professor(a) atualmente. Confirmando e respondendo a reflexão do próprio(a) questionamento feito ao entrevistado(a) de que a atuação docente faz sim toda a diferença na formação docente.

Dessa forma, valemos de que a atuação docente deve ir muito além de transmissão de conteúdos, mas sim de um contexto educacional em que as pessoas se envolvem, têm seus interesses distintos, suas opiniões em que há troca de conhecimento para um crescimento mútuo. E nessa perspectiva deve existir respeito, compreensão, diálogo, troca de experiência e sentimento, pois são pessoas reais com suas particularidades, dificuldades e vontades. As marcas que um(a) professor(a) pode deixar em seu aluno(a) pode interferir em diversos campos da vida que estão além de nossa compreensão.

Quanto à categoria sobre a inclusão na opinião dos(as) professores(as) da Unespar foi possível observar uma inquietação nas opiniões sobre esse assunto, pois mesmo que dentro da universidade exista um departamento destinado para desenvolver ações que contribuam para uma inclusão significativa para o estudante com deficiência, no Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), ainda é possível perceber muitas lacunas que fogem da ação local, como políticas que contribuam para permitir acessibilidade dentro da instituição.

Consideramos, assim, que existem lacunas e peças que não se encaixam no contexto da inclusão do(a) estudante com deficiência dentro da Unespar. Uma grande dificuldade apresentada por mais de um(a) entrevistado(a) está relacionada com a falta de disponibilidade de professores(as) intérpretes de Libras dentro da instituição, chegando à negligência de deixar um aluno(a) com deficiência auditiva sem um professor(a) interprete durante um ano. Impulsionando o pedido pelos(as) professores(as), foi solicitado uma agilidade do caso perante a Pró-reitora e no Conselho Estadual de Educação e ao governo estadual.

Esse contexto se dá pela falta de ações governamentais e políticas públicas que facilitem o processo de contratação de professores interpretes efetivos dentro da universidade. Atualmente não há nenhum(a) professor(a) interprete efetivo dentro das universidades estaduais

do estado do Paraná. Os que atuam são contratados pelo processo seletivo simplificado, o que não garante a sua permanência por muito tempo na instituição. Além disso, alguns entrevistados relatam que os professores(as) temporários nem sempre ficam na universidade pela falta de oportunidade de efetivação, buscando novas oportunidades em instituições federais.

Ainda é possível considerar a falta de interesse por parte de alguns discentes de outras áreas de atuação dentro da universidade, ou outros colegiados que não têm professores especialistas na área, que mesmo orientados e amparados pelo NESPI, têm dificuldade em proporcionar uma inclusão de qualidade para o(a) aluno(a) das graduações. Quando são ofertados alguns cursos para capacitação docente, não há interesse nem participação desses(as) professores(as).

Isso posto, ainda existe dentro do corpo docente certa intolerância para com o(a) aluno(a) com deficiência que transparece nas ações dentro de sala de aula, nas avaliações e no interesse por capacitação. Dessa forma, consideramos, por meio das evidências relatadas nas entrevistas que o ponto chave para uma transformação significativa com relação a à mudança de pensamento de docentes dentro da Unespar é a formação docente.

No entanto, caímos novamente no impasse de que é necessário novas ações governamentais no âmbito federal e estadual para que mudanças possam ser percebidas no contexto de inclusão do(a) aluno(a) com deficiência, pois é somente por meio de reformas de polícias públicas que essa realidade pode ser mudada. Muitos dos(as) professores(as) atuantes nas graduações hoje não tiveram em sua formação disciplinas voltadas para a inclusão e educação especial, de modo que não têm conhecimento básico para proporcionar uma inclusão agora como docente. Logo, isso se torna algo urgente no contexto educacional.

Quanto aos motivos das universidades apresentarem poucos alunos(as) com deficiência em seus cursos, é possível considerar que existe uma lacuna entre o ensino médio e a universidade, de tal forma que vários motivos podem ser considerados para essa realidade por envolver questões culturais e políticas.

Diante da opinião dos(as) entrevistados, ainda existe em nossa sociedade o pensamento subtendido da incapacidade da pessoa com deficiência que permite que muitos fiquem fora das universidades e após a conclusão do ensino médio migrem para o mercado de trabalho em busca de uma utilidade. Tal pensamento que, por vezes, vem da própria pessoa com deficiência e sua família.

Algumas iniciativas governamentais poderiam ser desenvolvidas para buscar esclarecer os paradigmas que envolvem a vida da pessoa com deficiência. Durante todo o processo educacional, o(a) aluno(a) com deficiência poderia ser inserido(a) em um programa que

incentivasse sua permanência até a conclusão acadêmica que poderia englobar o nível *stricto sensu* e, posteriormente, em sua atuação profissional, com a participação da família em todas as etapas de ensino.

No entanto, diante dessa realidade, é possível questionar que se existem ainda tantas barreiras dentro das universidades para atender o(a) aluno(a) com deficiência, e esse atendimento ainda é estendido para tão poucos(as) alunos(as), como seria se existissem mais alunos(as) que tivessem possibilidades de ingressarem no ensino superior. As universidades, atualmente, não teriam preparo nem qualidade para incluir todos que ainda não chegaram nas graduações.

Sendo assim, é necessário repensar novas ações que incluem uma formação docente para professores(as) já atuantes dentro das universidades como para os futuros(as) docentes ainda nas graduações.

Por conseguinte, o uso de novas estratégias de ensino pode contribuir tanto no período de formação docente como também no processo de inclusão do(a) aluno(a) com deficiência no ensino regular.

Diante destas considerações, é possível afirmar que o contexto da formação docente nas disciplinas de educação especial e inclusão do(a) aluno(a) com deficiência, na Universidade Estadual do Paraná é algo que precisa ser refletido e repensado, com a reivindicação de políticas públicas que autorizem uma carga horária maior para as referidas disciplinas, de maneira que o(a) discente da graduação saia da universidade mais preparado(a) para a realidade da educação especial.

Além disso, o processo de inclusão dentro da universidade também precisa de constantes reformas para permitir o acesso às pessoas com deficiência de maneira efetiva, começando por novas políticas públicas, formação docente e programas de orientação para comunidade educacional, alunos(as) e familiares.

Dessa maneira, as opiniões dos(as) professores(as) da Unespar contribuíram significativamente para que os questionamentos fossem respondidos durante esta pesquisa, possibilitando o crescimento científico e o desenvolvimento social na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rita de Cássia A. Abrantes dos; SOUZA, Thamara Maria de. **EDUCAÇÃO HÍBRIDA E INCLUSÃO. Revista Eixo**, Brasília-DF, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/627> Acesso em: 4 mai. 2020.
- ARANHA, Maria Salete Fábio Aranha. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos** – a Fundamentação filosófica – a história – a formalização. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- ARAÚJO, Osmar Héli Alves; FORTUNATO, Ivan. De professor formador para professor formador. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020004, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8962. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8962>. Acesso em: 31 maio 2021.
- ARAÚJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: Uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362> Acesso em: 04 jul. 2020.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2014.
- BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion; BARRETO, Flavia de Oliveira Champion. **Educação Inclusiva Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Saraiva Educação-SA, 2014.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217423.pdf> Acesso em: 15 mai. 2020.
- BRASILa. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASILb. **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em: 09 out. 2020.
- BRASILc. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF,

04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Regulamentação do Decreto nº 6.471**, de 17 de setembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 1996. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019], Seção I, art.205. Disponível em: http://www.mpgp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_da_educacao.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASA. 05 de outubro 2020. Decreto nº 10.502 é um retrocesso para a educação inclusiva no Brasil. **Brasa-Brasil Saúde e Ação**. Disponível em: https://brasa.org.br/decreto-no-10-502-e-um-retrocesso-para-a-educacao-inclusiva-no-brasil/?gclid=EAIaIQobChMI0u_vjd217gIVghGRCh3c9AcjEAAYASAAEgJkBPD_BwE Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192 Acesso em: 04 mai. 2020.

CABRAL, Vinícius Neves de. ORLANDO, Rosimeire Maria. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412> Acesso em: 10 jul. 2022.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CERQUEIRA, Vanusa de Assis. MAIA, Cíntia Nólacio De Almeida. Educação inclusiva e universidade: reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.8, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/867> Acesso em: 02 jun. 2022

FERREIRA, Rosamaria Reo; et al. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v.26, n.3, p.387-402, Jul.-Set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSkd8qxgzh3SqxhbScJSGDs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de mai de 2022.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo (1992). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Natanielly de Paula; LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio Leite. A Educação brasileira: síntese dos principais acontecimentos que marcaram a educação no Brasil. **Revista saberes docentes**, Juína-MT, v.2, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/94/72> Acesso em: 15 mai. 2020.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003. Algumas semelhanças.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, 2017, p. 721-737. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf> Acesso em: 01 jun. de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INCLUSÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br> Acesso em: 06 jun. 2020.

INEPa. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 10 nov. 2020.

INEPb. **Censo Escolar do Ensino Superior, 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 10 nov. 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 10 nov. 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 10 fev. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino, 1928 – **A educação do deficiente no Brasil** [livro eletrônico]: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. Ebook Kindle.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e realidade**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Accessi em: 07 jan. 2021.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011

MACIEL, Carina Elisabeth. ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?** 2. Ed. São Paulo: Moderna. 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MAZUR, Eric. Peer Instruction - **A Revolução da Aprendizagem Ativa**. Editora Penso. Ano 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 339- 405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em: 5 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Ed. Sulina: 2005.]

MORIN, Edgar. **A Cabeça Fem-feita**: Repensar a reforma/Reformar o pensamento. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Ed. Sulina: 2005.

NASCIMENTO, Thatyanne Gradowski Farias da Costa do; VIEIRA, Alboni Mariza Pianovski. A inclusão no ensino superior: uma reflexão. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói-RJ, v. 11, n. 24, p. 54 – 72 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5128 Acesso em: 03 mai. 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em :16 jun. 2022.

PACHECO. José. **Caminhos para a inclusão**: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Editora: Artmed, 2009.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no brasil (1990-2015). **Revista Interações** n. 49, PP. 153-172. Santarém, PA. 2018 Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161> Acesso em: 07 out. 2020.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.571-586, Out.-Dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 mai.de 2022.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e científicos, 1990.

PILEETI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

ROCHA, Henrique Marques; LEMOS, Washington de Marcelo. Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **IX SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf> Acesso em: 03 de mai. 2020.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma.; MIRANDA, Theresinha. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/3/Educao%20Inclusiva.pdf> Acesso em: 06 jul. 2020.

SASSAKI, R. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. Entrevista concedida ao **JORNAL dos professores**, órgão do Centro do Professorado Paulista, no. 343, fevereiro, 2003. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/685525/a-educacao-inclusiva-e-os-obstaculos-a-serem-transpostos> Acesso em: 06 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 01 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 31 maio 2021.

SÊNECA, Lúcio Aneu **Sobre a ira**. Sobre a tranquilidade da alma. Diálogos. Sêneca; tradução, introdução e notas de José Eduardo S. Lohner. — 1a ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

SEGREGAÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br> Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200293 Acesso em: 01 jan. 2021.

SILVA, Silvana Lorena. A dimensão da afetividade na relação professor/aluno. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n. 2, p. 168-175 – 2019.

STRIEDER, Roque; NOGARO, Arnaldo. No controverso desafio da educação inclusiva: Um convite para pensar a complexidade humana. **Revista Portuguesa de Educação**, 2016, v.29, pp. 51-73. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000100004 Acesso em: 20 de nov. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 04 jul. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 02 dez. 2020.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; NASCIMENTO, Thatyanne Gradowski Farias da Costa do. A inclusão no ensino superior: uma reflexão. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói-RJ, v. 11, n. 24, p. 54 – 72 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5128 Acesso em: 03 mai. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. p. 213.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acesso em: 06 jul. 2020.

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosana Neves da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 23(1), 29-37, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a04.pdf> Acesso em: 06 jul. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados

Questionário forms (docentes que ministram disciplinas sobre inclusão escolar e educação especial, LIBRAS entre outras):

1. Sexo biológico

Masculino

Femilino

2. Faixa etária

Menos de 25

De 25 a 29 anos

De 30 a 39 anos

De 40 a 49 anos

De 50 a 59 anos

Mais de 60 anos

3. Naturalidade

Brasileira

Extrangeira

4. Campus

5. Formação

6. Há quantos anos você atua como docente?

Menos de 1 ano

1-2 anos

3-5 anos

6-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

Há mais de 20 anos

7. Há quanto tempo atua como docente de disciplinas voltadas para a Inclusão escolar.

1-2 anos

3-5 anos

6-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

Há mais de 20 anos

8. Quais disciplinas você ministra na Unespar voltadas a inclusão? E quais cursos da graduação?

9. Na sua opinião as disciplinas ministradas são suficientes para que os(as) alunos(as) atuem como professores na educação especial inclusiva após sua formação? Sim ou não? Por quê?

10. Na sua opinião a sua postura como docente tem influência na formação docente dos seus alunos(as)?

11. Qual o nível de interesse dos(as) alunos(as) das disciplinas voltadas para a inclusão do aluno com deficiência?

12. Na sua opinião como você avalia a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência na Unespar? O que poderia ser feito para melhorar a inclusão?

13. Descreva, na sua opinião qual a maior dificuldade do professor docente na inclusão do aluno com deficiência na Unespar.

14. Na sua opinião qual o motivo para não termos muitos alunos com deficiência nas universidades?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisador Responsável: Marcos Clair Bovo

Pesquisadora colaboradora: Silvana Telma de Lima Fritoli

Prezado (a) senhor (a),

Gostaria de convidá-lo (a) para participar de uma pesquisa intitulada – “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ”. Esta pesquisa está sendo realizada por uma equipe de pesquisadores da Universidade Estadual do Paraná. Tem como objetivo mapear e discutir a formação docente das disciplinas sobre educação especial e inclusão, os desafios neste contexto, a inclusão do aluno(a) com deficiência na Unespar e as possibilidades no uso de metodologias ativas na formação docente e inclusão de estudantes com deficiência na educação regular.

Sua participação consiste em participar de uma entrevista de maneira voluntária. Ressaltamos que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa; e em caso de qualquer dúvida ligar para o(a) aluno(a) pesquisador(a);
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. NÃO SER IDENTIFICADO E SER MANTIDO O CARÁTER CONFIDENCIAL das informações relacionadas à privacidade;
4. Procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar – CEP/Unespar, através do telefone 3220-3272, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

O termo de consentimento livre e esclarecido poderá ser impresso ou salvo como PDF pelo participante. O preenchimento do questionário é um ato voluntário, no qual o sujeito da pesquisa não receberá pagamento e nem terá que pagar para participar das entrevistas.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNESPAR (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 11h00min/ 13h30 as 16h30 min, na Reitoria da UNEPAR, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 Jardim Morumbi, Paranaíba -PR CEP: 87.703-000. CNPJ do Comitê de Ética: 05.012.896/0001-42/

Nome do Comitê de Ética: 9247 - UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. Contato: Telefone: 3424.0100.

Informamos que o fato de aceitar ou não participar do projeto, não afetará a forma de relacionamento em seu local de trabalho, não trazendo prejuízos para quem se recusar e nem privilégios para quem aceitar.

Nós, Marcos Clair Bovo e Silvana Telma de Lima Fritoli, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante. CONTATO: Silvana Telma de Lima Fritoli – Programa de Pós- Graduação interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento (nível mestrado) - Universidade Estadual do Paraná-PR. Endereço: Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão Av. Comendador Norberto Marcondes, 733 – Centro, 87.303-100 - Campo Mourão, PR

Diante das explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador?

Sim ()

Não ()