

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão no contexto educativo começou no final do século XX, com a crescente conscientização de garantir acesso igualitário à educação para todos os grupos sociais. Diversos países iniciaram reformas educacionais que incluíam a criação de programas para estudantes com necessidades educacionais promovendo ambientes inclusivos.

Segundo Fortes (2005), as escolas regulares têm o importante papel de eliminar barreiras, criando ambientes que promovem a inclusão comunitária. Isso constrói uma sociedade inclusiva e garante uma educação verdadeiramente acessível a todos. Ademais, para Capucha (2010) a disparidade de oportunidades enfrentada por pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), seja no mercado de trabalho, progressão na carreira, vida pessoal, acesso a serviços de saúde e moradia, ou participação cidadã plena destaca a importância de garantir o acesso à educação para esse grupo.

Ainda na visão de Capucha (2010), o reconhecimento de pessoas com NEE tem impulsionado um movimento crescente em direção à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, refletindo uma mudança nas políticas educacionais e uma crescente conscientização sobre seus direitos e necessidades.

Nesse contexto, Runswick-Cole (2011) comenta que as instituições de Ensino Superior (IES) são consideradas agentes de libertação, não apenas classificadores sociais baseados em características como gênero, etnia ou, especificamente, necessidades educacionais especiais. Indo nesta mesma direção Harrison e colaboradores (2009); Bisol e Valentin (2012); e Santos e colaboradores, (2015) abordam que a educação inclusiva e o acesso à universidade para pessoas com NEE emergem, portanto, como temas de relevância significativa tanto em contextos nacionais quanto internacionais.

De acordo com Moreira (2005) uma educação que busca a inclusão deve investir em recursos pedagógicos, capacitação de professores e infraestrutura adequada para garantir o acesso e permanência dos alunos. Além disso, é essencial estar vigilante contra qualquer forma de discriminação. Vale destacar que houve um avanço na legislação relacionada aos direitos dos estudantes com NEE, desde a Constituição de 1988 até a Portaria 3.284/2003 MEC/GM, que estabelece requisitos de acessibilidade para instituições de ensino superior.

Apesar disso, no olhar de Rocha e Miranda (2009), a simples adequação da infraestrutura não é suficiente para garantir a inclusão plena dos alunos com deficiência. Questões como a falta de tecnologias de apoio para os professores e a capacitação docente são desafios importantes a serem enfrentados. O Ministério da Educação é solicitado a não apenas criar legislação, mas também, programas que forneçam materiais tecnológicos e capacitação para garantir uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro.

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), assim como outras instituições de ensino superior, enfrenta o desafio de promover a inclusão de alunos com deficiência em seu ambiente acadêmico. A UNIPAMPA busca garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário à educação superior. No entanto, a efetiva implementação das políticas de inclusão depende não apenas da infraestrutura física adequada, mas também do engajamento e compreensão dos docentes sobre os desafios e responsabilidades inerentes ao processo educativo inclusivo.

Nesse contexto, é fundamental compreender as percepções dos docentes da UNIPAMPA sobre esses desafios e responsabilidades, a fim de identificar possíveis obstáculos na promoção de uma educação inclusiva e desenvolver estratégias eficazes para superá-los a partir da seguinte questão de pesquisa: **Quais as percepções dos docentes sobre os desafios no processo educativo enfrentado para promover a inclusão na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Santana do Livramento?**

Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa é identificar as percepções sobre os desafios no processo educativo enfrentado para promover a inclusão na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Santana do Livramento, na capacidade dos docentes de atender às necessidades dos alunos com deficiência e promover um ambiente inclusivo no ensino superior.

Para isso, o presente estudo tem como objetivos específicos: Verificar a capacitação e formação continuada dos docentes da UNIPAMPA em relação a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior; analisar as experiências de formação e treinamento docente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, e por fim, identificar as atitudes e crenças dos docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se pelo fato de existirem leis e políticas que exigem a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Portanto, a compreensão das necessidades e perspectivas dos docentes são necessárias para cumprir essas obrigações legais e éticas, além disso a pesquisa pode apontar lacunas de treinamento e formação de docentes no ensino superior. Visto que são responsáveis pela formação de futuros profissionais, mesmo que apresentem alguma deficiência.

A justificativa teórica recai no fato de que, no que tange ao ensino superior, ainda são poucos os estudos que abordam a inclusão de pessoas com Necessidades de Educação Especial nas universidades públicas federais onde os concursos públicos para a contratação de pessoas capacitadas a trabalhar com esse público ainda é reduzido, desta forma recorreu-se às plataformas de pesquisas para verificar o volume de artigos publicados envolvendo esse tema.

Fazendo-se uma busca nos Periódicos CAPES foi possível observar que os artigos envolvendo a temática foram encontrados apenas 6 artigos, o que se identifica muito pouco. Quando se fez a busca sobre Inclusão de Alunos PCDs (Pessoa com Deficiências) em universidades públicas federais, nenhum resultado foi encontrado nesta Plataforma CAPES.

Do ponto de vista prático, essa pesquisa se justifica pelo fato de que os resultados aqui encontrados servirão de base para o processo de decisório da Universidade Federal do Pampa no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias que visam ampliar a inclusão de pessoas PCD's, assim como entende-se que esta pesquisa poderá contribuir com o aumento de políticas públicas de inclusão na universidade estudada.

Na visão de Heringer (2024) as universidades públicas necessitam cada vez mais se comprometerem com os processos de inclusão em todos os aspectos, ou seja, inclusão PCD, inclusão étnico-racial e baixa renda. A fundamentação teórica a seguir examina os principais conceitos e teorias que orientam o estudo, permitindo uma estrutura para interpretar os dados coletados e discutir as implicações dos resultados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, busca-se abordar os conceitos sobre as Políticas Públicas de Inclusão aplicadas no Brasil, abordando o tema da educação para pessoas com deficiência. Seguindo com a capacitação e formação de professores para a inclusão com deficiência, caracterizando a formação docente na inclusão. Finalizando com o tópico atitudes e crenças frente à inclusão de alunos com deficiência.

2.1 Políticas Públicas de Inclusão

A Constituição Federal aborda o direito à educação para pessoas com deficiência no artigo 205, afirmando que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"

(BRASIL, 1988). De acordo com a ONU (2015) este direito universal à educação, incluindo a perspectiva da inclusão, foi reforçado pela Declaração de Incheon durante o Fórum Mundial da Educação na Coreia do Sul, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Além disso, conforme Wenceslau (2009) a cidadania ativa e a qualificação profissional foram destacadas como componentes essenciais do direito à educação para pessoas com deficiência.

Embora exista um sólido arcabouço jurídico que sustente a inclusão das pessoas com deficiência e seus direitos, o decreto n.º 9.034 de 20 de abril de 2017 trouxe alterações significativas à Lei de Cotas n.º 12.711/2012. Esta lei, que trata do acesso às universidades federais e às instituições de ensino técnico de nível médio, incorporou uma perspectiva de igualdade para as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como um grupo em situação de exclusão, vulnerabilidade, invisibilidade e discriminação (BRASIL, 2017; BRASIL, 2012).

De acordo com Tavarnaro (2007) e Oliveira (2012) a justificativa para esta política reside na educação básica pública, que historicamente não proporcionou aos alunos as mesmas oportunidades de ingresso no ensino superior, considerado seletivo. Trata-se, portanto, conforme Cara (2012) de uma medida reparadora no contexto da educação pública, reafirmando seu caráter de bem comum.

Nas universidades federais, Oliveira (2012) menciona que a política de cotas para pessoas com deficiência é uma medida afirmativa destinada a corrigir deficiências históricas na educação desse grupo. Esta política reserva vagas em cada curso com base na proporção de pessoas com deficiência na região onde a universidade está localizada.

Contudo Silveira, Barbosa e Silva (2015) informam que o ingresso ocorre através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que exige a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), promovendo a democratização do acesso. Concordam com Ciantelli e Leite (2016) que uma vez admitidos, os estudantes são apoiados por núcleos de acessibilidade e inclusão, que oferecem diversas ações para garantir a acessibilidade e o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Ademais, a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, enfatizou a necessidade de uma educação que habilite a participação plena na sociedade em termos econômicos, sociais e culturais. Desta forma Carlou (2014) a formação superior para pessoas com deficiência é essencial para prepará-las para o mercado de trabalho, promovendo sua independência e capacidade produtiva.

A implementação da "Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência" ajudou a expandir essa inclusão, com as universidades federais desempenhando um papel essencial ao oferecer educação inclusiva (BRASIL, 1991). No próximo tópico, será apresentado como a capacitação e formação de professores tem se desenvolvido para ocorrer a inclusão com deficiência.

2.2 Capacitação e Formação de Professores para a Inclusão.

Sabe-se que os professores são fundamentais no processo educacional escolar. Como qualquer pessoa, eles desenvolvem conhecimentos sobre o mundo e as pessoas ao seu redor, que incluem concepções, atitudes sociais, crenças e expectativas. Dentro da sala de aula, o foco principal está nos alunos e no desempenho escolar deles. As atitudes dos professores podem resultar de suas experiências práticas e ser influenciadas por percepções errôneas, preconceitos, valores ou experiências passadas, tanto positivas quanto negativas.

Conforme, Omote & Vieira (2018) esses fatores afetam suas interações e comportamentos com os alunos, incluindo aqueles da Educação Especial (PAEE), de maneira positiva ou negativa. Por isso, a formação dos professores, desde a inicial até a continuada, deve considerar essas variáveis pessoais. Não basta apenas ter conhecimento sobre os

fundamentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva ou dominar técnicas e recursos avançados. As atitudes sociais favoráveis à inclusão são essenciais para que os conhecimentos e recursos disponíveis sejam efetivamente utilizados na construção de uma Educação Inclusiva.

Para desenvolver uma escola inclusiva, é essencial focar na formação dos professores, pois esses aspectos estão intimamente conectados. Na educação inclusiva, os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade e as diferenças, em vez de aplicar um modelo único de ensino. Prado e Freire (2001, p.5) afirmam que os professores devem adaptar suas intervenções pedagógicas para atender ao processo de aprendizagem de cada aluno, promovendo avanços educacionais, afetivos e socioculturais.

Um dos principais desafios na inclusão é o despreparo dos educadores. Skliar (2006, p. 31) observa que muitas vezes se afirma que escolas e professores não estão prontos para receber alunos com necessidades especiais. Embora essa seja uma justificativa comum, ela não deve ser usada para evitar a inclusão e impedir a aplicação prática das teorias inclusivas e as transformações necessárias nas escolas.

Ademais, vários autores discutem sobre a capacitação docente em um contexto de inclusão, por exemplo, Azevedo e Santos (2014) apontam a falta de preparo dos professores para trabalhar com estudantes com deficiência. Dickman e Ferreira (2008) sugerem que o uso de recursos didáticos que conectem os alunos à realidade pode favorecer o aprendizado. Benite et al. (2009) afirmam que as leis de inclusão são claras e que a Constituição de 1988 garante o direito à educação igualitária para todos os alunos, incluindo os com deficiência.

No entanto, Santana e Oliveira (2019) identificam a Educação Inclusiva como um campo de pesquisa ainda pouco explorado, a formação inicial dos professores muitas vezes separa a formação profissional específica da formação em conteúdo, o que deixa os professores com uma sensação de lacuna no conhecimento pedagógico.

Em seu estudo sobre os desafios e possibilidades enfrentados por um professor de Ciências que ensina surdos adultos em uma escola bilíngue, eles destacam a importância de usar recursos multissensoriais e de proporcionar uma educação conectada ao cotidiano dos alunos. Eles também apontam problemas como a defasagem linguística em Libras, devido ao contato tardio dos estudantes com a língua, e a falta de um planejamento curricular adequado às necessidades específicas desses alunos.

Entende-se que após anos da implementação das políticas de educação inclusiva, diversos desafios ainda persistem, sendo a formação de professores o mais significativo. Bueno (1999) destaca que, dadas as atuais condições da educação no Brasil, é inviável incluir crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular sem o apoio especializado, que forneça orientação e assistência aos professores dessas turmas.

Tanto que, muitos professores se sentem inseguros, despreparados e preocupados com a ideia de receber alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares. Segundo Lima (2002, p.40) professores já atuantes frequentemente expressam: "Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência". Essa lacuna na formação docente ressalta a necessidade urgente de uma capacitação específica e contínua para que todos os educadores estejam aptos a promover uma educação inclusiva de qualidade. No próximo tópico veremos como as atitudes e crenças dos agentes educacionais atuam na ação pedagógica de inclusão de alunos com deficiência.

2.3 Atitudes e crenças frente à inclusão

A inclusão de alunos com deficiência é um tema crucial na educação atual. As atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais desempenham um papel vital nesse processo. Com isso, para que a inclusão educacional seja efetiva, é essencial que todos os

membros da equipe escolar se envolvam no planejamento de ações e programas dedicados a esse tema.

De acordo com Donna et al (2017), a atitude dos docentes em relação a alunos com NEE é variado, tanto que alguns estão dispostos a incluir em uma sala convencional e outros acreditam que esse tipo de inclusão pode ser prejudicial para a educação do resto da classe. Além disso, Grieve (2009) argumenta que os estudantes com NEE se beneficiaram mais em escolas especializadas, onde presumivelmente recebem um nível de apoio e qualidade de ensino superior aos oferecidos nas escolas regulares.

Essa afirmação de Grieve (2009) pode estar relacionada a uma crença que sugere que, para alguns estudantes com NEE, às escolas especializadas oferecem um ambiente mais adequado e recursos mais específicos para atender às suas necessidades individuais. Isso reflete a ideia de que a educação inclusiva não se limita apenas à integração de alunos com NEE em escolas regulares, mas também reconhece a importância de opções educacionais diferenciadas para garantir um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo para todos os alunos.

Entende-se que uma das crenças fundamentais em relação à educação inclusiva é que deve haver um investimento na capacitação de toda a comunidade escolar. Para tanto, Alves (2009) destaca a importância de não apenas capacitar os professores, mas também toda a equipe de funcionários da escola para garantir uma educação inclusiva e efetiva. Ele enfatiza que o aluno não está limitado apenas à sala de aula e, portanto, é essencial que todos os profissionais estejam preparados para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Ainda, Alves (2009) ressalta a responsabilidade de fornecer o treinamento necessário para esses profissionais, pois cobrar resultados sem oferecer os recursos adequados para uma adaptação eficaz na escola é inadequado. Ele argumenta que a preparação conjunta de todos os profissionais visa promover o progresso em direção à criação de escolas inclusivas.

Segundo Forlin, Keen, & Barrett (2008), diversos fatores influenciam as atitudes dos professores em relação ao conceito e à prática da educação inclusiva, tais como a percepção da disponibilidade e qualidade dos recursos e apoios, a confiança dos professores em sua própria capacidade de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, e o comportamento dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Por exemplo, os professores manifestaram preocupações sobre a capacidade de atenção reduzida, as habilidades limitadas de fala, linguagem e comunicação, e/ou as habilidades sociais inadequadas dos alunos com NEE ao implementar a educação inclusiva, assim mencionado pela pesquisa de Forlin et al. (2008). Então, Beyer (2003) observa que existe uma grande lacuna entre as legislações que promovem a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e a realidade enfrentada pelos professores nas escolas.

Ainda na visão de Beyer (2003), muitos professores se consideram despreparados para atender a esses alunos, pois lhes falta compreensão da proposta, formação conceitual adequada, domínio de didáticas e metodologias específicas, além de condições de trabalho adequadas. Após examinar a literatura a respeito da formação prévia para lidar com alunos com necessidades especiais, a seguir, na próxima seção será apresentado a metodologia aplicada que conduziu esta pesquisa, incluindo os métodos de coleta e análise de dados utilizados.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, Gil (2021) menciona a necessidade de enfatizar as qualidades de natureza socialmente construída através do ambiente da vida real. A pesquisa qualitativa se apresenta adequada por apresentar algo de

sua vivência adquirida, que proporciona aos indivíduos pesquisados “expressarem livremente suas crenças, sentimentos e experiências sem limitações ou constrangimentos” (GIL, 2021, p.17). Esta pesquisa utiliza o método de estudo de caso, porque busca descrever um fenômeno social e contribui para entender necessidades em uma perspectiva holística em um mundo real (YIN, 2015).

O método estudo de caso visa responder às seguintes questões segundo Yin (2015): (a) qual o “caso” a ser estudado?; (b) quais os dados relevantes a serem coletados?; (c) o que fazer com os dados?. A última questão será abordada nos resultados e conclusão obtida com esta pesquisa. Então, o caso a ser estudado será na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, no campus Santana do Livramento, no estado do Rio Grande do Sul. Nesta universidade no ano de 2024, existem 67 docentes. Os docentes estão distribuídos nos cursos de graduação em Administração, Ciências Econômicas, Gestão Pública e Direito e pós-graduação Mestrado em Administração.

Para esta pesquisa houve a participação de 7 docentes. Os sujeitos desta pesquisa foram professores do curso de Administração, escolhidos intencionalmente por serem professores que atenderam em suas turmas alunos com algum tipo e grau de deficiência (auditiva, visual, intelectual, psicossocial, física e múltipla). A coleta de dados foi por meio de entrevistas, as perguntas foram elaboradas pelos autores de acordo com o contexto deste estudo. Os respondentes foram identificados com a palavra ‘Docente’ seguido de um número romano.

A análise dos dados foi realizada por análise do conteúdo, pois segundo Bardin (1993), é necessário por ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações, por três fases: (1) a pré análise, que organiza e realiza o levantamento das informações; (2) a exploração do material, ocorre a codificação das informações e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação para obter significados válidos de acordo com os objetivos propostos desta pesquisa. Da mesma forma considerando as vivências pessoais do entrevistado, trabalhando com seções temáticas para facilitar a análise comparativa com o as contribuições teóricas específicas da área.

A análise dos resultados se dará pelo impacto medido por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (1993) utilizando as seguintes categorias: 1) Capacitação continuada de docentes para a inclusão; 2) Experiências docente no processo de inclusão; 3) Atitudes e crenças em relação à inclusão do ensino superior. Considerando essas categorias, realizou-se a identificação de informações significativas. A seguir, são apresentados os principais resultados obtidos a partir da análise das experiências vividas pelos docentes durante a sua trajetória.

4. RESULTADOS

A seguir, para os resultados obtidos foram destacados três categorias para esta análise: A primeira delas consiste em verificar a capacitação continuada de docentes para a inclusão, a segunda categoria versa sobre as experiências docentes no processo de inclusão e a última irá discorrer sobre as atitudes e crenças em relação à inclusão no ensino superior.

4.1 Capacitação continuada de docentes para a inclusão:

É amplamente reconhecido que a formação continuada dos profissionais da educação, tem tornado-se um fundamento primordial, Bisol e Valentin (2012) mostram em sua pesquisa a necessidade de ser constante, visto as lacunas da formação inicial, além das contínuas transformações, sejam elas: sociais, culturais e pedagógicas. Neste sentido, o Docente IV

relata que sobre a sua formação e o quanto não possui uma qualificação para o atendimento de demandas específicas de acadêmicos com deficiência:

“O meu processo de formação, fiz bacharelado em administração, fiz mestrado, fiz doutorado em administração. E nunca! E a gente ouve falar em inclusão rua fora, assim como se diz. Assim, mas na minha formação eu nunca tinha, e nem nenhum. Como eu vou te explicar assim, ó, nenhuma orientação. De como incluir um aluno. Claro que a gente sabe das deficiências que existem, mas eu nunca tinha pensado sobre isso.” (Docente IV)

Para De Morais et. al. (2024), a ausência de capacitação e de materiais pedagógicos adequados surge como um dos desafios principais destacados pelos professores. A carência de cursos de formação específicos para lidar com alunos com necessidades especiais é vista como uma barreira significativa, prejudicando a eficácia do trabalho em sala de aula. Como menciona a Docente II e :

“Minha formação é administração, ninguém nunca me ensinou na prática em sala de aula. Ninguém nos qualifica, ninguém nos ensina, [...] como fazer isso. Então, eu acho que essas questões pedagógicas, psicológicas, elas em termos de recurso elas precisavam chegar mais no docente, porque é o docente que está na sala de aula com aquele aluno”. (Docente II)

Ainda, De Morais et. al. (2024) destaca a necessidade urgente de investir em programas de capacitação docente, que visem não apenas a compreensão das necessidades especiais dos alunos, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes. Dentro os relatos fica evidente que possuir uma alta qualificação, não os prepara para o trabalho com alunos com deficiência.

O docente IV afirma que há necessidade devido aos desafios de aprendizado:

“Eu tive algumas disciplinas no Mestrado e Doutorado, que a gente trabalhava com Didática do Ensino Superior, aí tinha casos específicos, né, de dificuldades no aprendizado, deficiências, então a gente teve algumas referências de como lidar com isso, mas não especificamente com a formação tenha sido para esses casos. Então, ainda tem limitações. Durante a pandemia, houve alguns cursos que me ajudaram, principalmente, [...] a ver aplicativos e funções nas tecnologias que pudéssemos nos ajudar no aprendizado desses alunos [...] Já os desafios, como falei, não ter a formação apropriada mas tem o apoio, a nossa formação não é específica para isso, então a gente encontra sim, ainda muitas dificuldades” (Docente VI)

Ainda o Docente III, que possui vinte e cinco anos de experiência docente, observa a necessidade da capacitação não ser contingencial, mas contínuo e de forma imersiva para haver a sensibilização com o aluno, como diz:

“Está muito numa questão de demanda, entende? Temos uma aluna assim, então vamos ensinar como fazer a coisa mais básica, né? e tal. Se não temos, aí não, não criamos esse tipo de oficina ou curso, algo assim. Acho que existe da nossa proreitoria uma preocupação muito grande, que está acontecendo esse ano. É uma capacitação, é para também para docentes que tenham alunos com algum tipo de deficiência. Mas ela é sempre eu acho assim, é, talvez agora pense se uma coisa mais periódica, né? E que não seja assim contingencial, tem um aluno, vamos dar a oficina e acho que para essas questões que envolvem você entender a rotina de vida e a rotina de estudo de outras pessoas e pessoas que vivem de um modo diferente do seu, eu acho que isso tem que ser uma coisa constante para que você aprenda essa outra cultura, que basicamente é uma outra cultura de estudar, né! de aprender? E isso é muito difícil! Não dá para você, enquanto docente, fazer um workshop só umas vezes, 1 hora, uma vez por semana, em num semestre que você achar que assim aprendeu a cultura de como a outra pessoa está acostumada a aprender a estudar e etc. Então, eu

acho que existe um esforço institucional com os treinamentos que acontecem, mas os que eu recebi, eles foram muito pontuais e servem, assim, pra fazer aquela coisa básica, mas eu acho que não servem ainda pra de fato fazer uma mudança de cultura de inclusão.[...] Recursos de conscientização e de humanização dessa relação [...] que haja um curso no ano inteiro, que seja em loco, que seja em lá realmente tendo essa pegada, assim, de vamo lá, vamos fazer as pessoas sentirem a questão da barreira que às vezes a deficiência coloca, é muitas vezes sentir principalmente que as vezes não é esse bicho de sete cabeças, que às vezes é uma coisa simples, que você convivendo ali, aprende assim como a própria pessoa com deficiência aprendeu a se adaptar, sabe, mas isso é preciso viver e o viver é o acultramento.” (Docente III)

De acordo com Joca e Porto (2023) o baixo nível de conhecimento dos métodos pedagógico-didáticos, entretanto, geralmente resulta em insegurança na mediação de conteúdo e na aplicação de estratégias didático-avaliativas, assim como na relação entre professor e aluno e seus respectivos papéis no contexto educacional. A Docente I menciona como era os métodos pedagógicos-didáticos para tornar a sua aula acessível:

“No caso da visão, o material, né. Ampliado e sempre um acompanhamento mais de perto de perguntar se a aluna estava entendendo quando eu escrevia no quadro, se ela entendia. Tomei cuidado para não usar muito a letra cursiva no quadro, né, porque eu recebi orientação das gurias de que o melhor.. A letra em bastão então usava mais a letra em bastão.” (Docente I)

É oportuno mencionar que apesar das limitações enfrentadas, e impostas pela limitação da formação em atender o aluno com deficiência, o docente utiliza estratégias que proporcionam, dentro do possível, um ambiente que facilite o processo de ensino e aprendizagem. No próximo tópico vamos considerar as experiências vividas pelos docentes no processo de inclusão.

4.2 Experiências docente no processo de inclusão:

Na educação básica, a família é o primeiro grupo social dos alunos com deficiência, nessa fase a família toma decisões sobre a participação das atividades propostas na sala de aula. Neste sentido, a pesquisa de Fiorini e Manzini (2014) apresentam o fato que famílias podem ser um obstáculo para o desenvolvimento do aluno, quando se trata do ensino superior, os alunos precisam autonomia para executarem as atividades propostas, sendo assim, a experiência do Docente I, contribui para mostrar que é necessário depositar confiança no aluno, apesar de suas dificuldades:

“Ela não queria fazer os trabalhos em aula com a questão da visão [...] Ela queria fazer em casa os trabalhos, porque em casa ela tinha ajuda. [...] E aí eu me dei conta que essa menina veio desde lá do do fundamental, passou pelo médio, ingressou na faculdade com alguém sendo, não sei se a melhor palavra é essa, mas é como se alguém fosse muleta para ela. E aí, agora que ela precisa se desafiar para se tornar uma profissional para ingressar no mercado de trabalho, ela tem dificuldade de transpor essa barreira.[...] e ela foi a única da minha turma que conseguiu apresentar sem ler os slides. Ela se preparou para aquilo,[...] no final do semestre ela me disse assim, ela veio me agradecer e disse, ah, professora, se não fosse a senhora e mais uma outra professora, eu teria desistido da faculdade.” (Docente I)

Pensar em uma universidade inclusiva, não envolve apenas leis, governo e políticas públicas, envolve a participação de todos na comunidade acadêmica e a formação docente, que é o principal agente formador. De acordo com Silva e Carvalho (2017) a falta de tal conhecimento que deve ser proporcionado ao docente, pode apresentar uma inclusão defasada, como menciona a experiência do Docente IV:

“Era minha primeira turma, né. Então todo aquele nervosismo, toda aquela coisa assim chegando na instituição e tudo mais. E eu estava, acho que, na minha segunda semana de aulas, se não me engano. [...] No térreo tem aquelas portas antigas que tem as duas folhas, né. Daí a gente, geralmente no verão, estava com uma folha da porta aberta. E aí quando eu vejo assim, né? Já tinha até começado a aula, era uma aula de noite. Quando eu vejo, tem um cadeirante batendo assim, pedindo para abrir o outro lance da porta, eu lembro que quando aquela pessoa pediu para entrar na sala, pediu para para ver. Eu não sabia nem o que fazer, sabe? Eu não, nunca tinha aberto os dois lances da porta. Daí aquele, aquele menino era um era um menino cadeirante pedindo, me desestruturou aquilo. Eu não sabia como lidar, com aquela pessoa chegando na minha aula eu lembro que eu fiquei num nervosismo assim, ó, primeiro que eu não consegui abrir a porta, segundo, que eu não, não sabia assim, ó, onde dizer para ele sentar. Terceiro, que depois já perdi o fio da meada, né? Já tinha começado a dar aula, aí foi, foi horrível assim, a cena assim eu dei como eu. Senti impotente. Por não saber lidar com aquela situação, né?”(Docente IV)

Segundo Matos e Mendes (2015), existe a necessidade de discussão e reflexão sobre a importância em compreender o processo de inclusão junto a uma equipe pedagógica a fim de possibilitar orientações específicas ao docente a respeito do aluno para evitar sentimentos de angústias e medos sobre suas capacidades. Desta forma, no próximo tópico aborda a respeito das crenças e atitudes dos docentes em relação à inclusão.

4.3 Atitudes e crenças em relação à inclusão do ensino superior.

As atitudes são inclinações que influenciam o nosso comportamento, os nossos pensamentos e as emoções. Os debates sobre inclusão crescem o interesse e o julgamento a respeito das percepções do que já existe e a possibilidade de haver a mudança necessária. A princípio todos os docentes entrevistados, apresentaram a mesma perspectiva do Docente I que diz “Eu tenho a impressão de que no Brasil, em geral, a gente faz inclusão para dizer que faz inclusão.” Mas, há a atitude de refletir como menciona a Docente II:

“A gente não aprendeu a lidar com isso na vida, né! Nós deveríamos ter aprendido quando crianças e aí nós profissionais, eu fico pensando na minha prática, é um baita desafio, conseguir me projetar para o olhar daquela pessoa. É um exercício de pensar: e se fosse eu? e se fosse a minha filha?”(Docente II)

Contudo, Omote e Vieira (2018) argumentam que o processo de formação inclusiva precisa promover autoconhecimento e estimular a busca por mudanças, com o objetivo de um comportamento eficaz para o ensino e a aprendizagem, considerando a diversidade e necessidade dos alunos. Neste sentido, o Docente III e VII mencionam:

“Você estar aberto à diversidade, você conhecer sobre a cultura do outro e como você ir para um país diferente, é uma língua diferente.[...] É você fica com aquela coisa de aprender coisas que não são do seu dia a dia.[...] É um esforço de cidadania” (Docente III)

“A preparação dos docentes e dos profissionais, não só dos docentes, mas de todos os profissionais até os profissionais terceirizados, porque acabam também convivendo com essas pessoas, o universo de pessoas que tem aqui.” (Docente VII)

De acordo com Sekkel et al. (2010) a formação docente não se limita à formação inicial e básica nem às capacitações continuadas, pois é um processo dinâmico e contínuo. É necessário a reflexão sobre a prática, espaços para compartilhar experiências, promovendo o reconhecimento de suas fragilidades, dúvidas e barreiras psicológicas, visando uma maior valorização no exercício docente.

Ainda Sekkel et al. (2010) afirma que essa abordagem deve ser sustentada por uma cultura escolar que valorize os aspectos humanos, promovendo trabalho cooperativo, relacionamentos interpessoais, além de aumentar a autoestima e a motivação com todos os envolvidos. Da mesma forma, o Docente III reconhece quanto a atitude necessária para haver inclusão no âmbito universitário:

“Requer comprometimento, isso requer imersão, isso requer você viver aquilo com uma frequência constante para se apropriar e se aculturar daquilo, viver aquela cultura.” (Docente III)

Contudo, embora haja uma consciência crescente sobre a importância da inclusão, a realidade enfrentada pelos docentes apresenta uma perspectiva de mudança nas atitudes a partir do ensino e da educação. No próximo tópico, será explorado a conclusão dos autores de acordo com o objetivo proposto nesta pesquisa.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa conduzida sobre as percepções dos docentes da UNIPAMPA em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) revelou importantes informações sobre os desafios persistentes. A pesquisa buscou atingir os objetivos propostos, de forma que foram entrevistados sete docentes que atenderam alunos com deficiência.

Permitindo assim a identificação direta de suas percepções e experiências sobre os desafios enfrentados. Embora os docentes reconheçam a importância de um ambiente inclusivo, a falta de capacitação adequada e de recursos específicos tem comprometido a implementação eficaz das práticas inclusivas.

Além disso, as políticas institucionais atuais mostram-se insuficientes para atender plenamente às demandas desses alunos. Visto que durante as entrevistas nenhum docente mencionou alguma política pública, demonstrando assim desconhecimento a respeito do assunto, mostrando dificuldade em exercer a inclusão em sala de aula.

Muitos dos docentes relataram que apesar de suas altas qualificações como mestrado e doutorado, a falta de formação continuada para atender alunos com deficiência contribui para uma atitude defasada, trazendo um sentimento de impotência nos docentes, visto que muitos mencionaram nunca ter qualquer orientação, tendo a necessidade de buscar individualmente as informações a respeito do tema.

Conclui-se a necessidade urgente de investimentos em formação continuada para os docentes, o fornecimento de materiais pedagógicos e tecnologias assistivas, e a revisão das políticas de inclusão para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa na UNIPAMPA.

Como limitação da pesquisa, destaco o período em que esta foi executado, no final do semestre onde os docentes estão com uma alta demanda de atividades a ser realizada, muitos não tiveram disponibilidade para a participação da presente pesquisa. Apesar disso, as informações adquiridas refletem o contexto atual.

Contudo, esta pesquisa pode ser ampliada e diversificada por haver necessidade de desenvolvimento no tema, apresento as seguintes sugestões de pesquisa futuras: ampliar a amostra em diferentes campi e universidades, realizar a pesquisa utilizando o método de grupos focais visando agregar conhecimento a respeito da necessidade dos docentes como principal agente de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

AZEVEDO, A.C.; SANTOS, A.C.F. Ciclos de aprendizagem no ensino de física para deficientes visuais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 01 - 06, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENITE, A. M. C. *et al.*. Formação de Professores de Ciências em Rede Social: Uma Perspectiva Dialógica na Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 3, 2009.

BEYER, H. O. A. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n.22, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República: Casa Civil, Brasília, DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20 nov.2018.

BRASIL. Decreto n.º 9.034 de 20 de abril de 2017. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2017. Disponível em : D9034/planalto.gov.br. Acesso em 26 maio de 2024.

BISOL, C. A., & VALENTIN, C. B. Desafios da inclusão: Uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n.2, p. 263-280, 2012.

CAPUCHA, L. Inovação e justiça social. Políticas activas para a inclusão educativa. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 63, p. 25-50. 2010. Disponível em: <<http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10163/10181.pdf>> Acesso em 20 maio de 2024.

CARA, D. Lei das Cotas, vitória da sociedade civil. In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf. Acesso em 25 maio de 2024.

CARLOU, A. **Inclusão na educação profissional**: visão dos gestores do IFRJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:<http://www.btd.uerj.br/handle/1/10616> . Acesso em 26 maio de 2024.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22,n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em 24 maio de 2024.

DE MORAIS, P. B. *et al.* Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: Desafios Docentes. **Journal Of And Social Science**, V. 29, n. 3, 2024.

DICKMAN, A. G.; FERREIRA, A. C. Ensino e aprendizagem de Física a estudantes com deficiência visual: Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2008.

DONNA L. E., JEREMY J. M.; E STEPHAN KI. Professores atitudes frente à educação inclusiva: uma revisão crítica dos questionários publicados, **Educational. Psicologia na Prática**, DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822, 2017

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FORLIN, C., KEEN, M., & BARRETT, E. The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. **International Journal of Disability, Development and Education**, v.5, n.3, p. 251–264.2008 doi:10.1080/10349120802268396

FORTES, V. G. G. de F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Grupo GEN, 2021.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Grupo GEN, 2022.

GOODMAN, R. L., & BURTON, D. M. The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. **Emotional and Behavioural Difficulties**, v. 15, n. 3, p. 223–237. 2010. doi:10.1080/13632752.2010.497662

GRIEVE, A. M. Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 9, n.3, p. 173–179, 2009.

HARRISON, M., HEMINGWAY, L., SHELDON, A., PAWSON, R., & Barnes, C. Evaluation of provision and support for disabled students in higher education. **Bristol: The Higher Education Funding Council for England**, 2009. Disponível em: http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2009/rd24_09/ Acesso em 25 maio de 2024.

HERINGER, Rosana. Affirmative action policies in higher education in Brazil: outcomes and future challenges. **Social Sciences**, v. 13, n. 3, p. 132, 2024.

JOCA, T. T., MUNGUBA, M. C., & PORTO, C. M. V. Formação continuada de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão educacional. **Revista Contexto & Educação**, 38(120), e13370, 2023.

MATOS, S. N. ; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MONSEN, J. J., EWING, D. L., & KWOKA, M. Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. **Learning Environments Research**, v. 17,n. 1,p. 113–126.2014. doi:10.1007/s10984-013-9144-8

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial** (UFSM), Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 37-48, 2005.

OLIVEIRA, D.A. Lei 12.711 de 2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil. In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf. Acesso em 24 maio de 2024.

OMOTE, S., & VIEIRA, C. M. (2018). A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva. In A. A. S. de Oliveira. (Org.), **Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde** (pp. 11-11). CRV.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P.. **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, T. B., MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista "Educação Especial"** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. Santa Maria, 2009.

RUNSWICK-Cole, K. Time to end bias towards inclusive education?. **British Journal of Special Education**, v. 38, n.3, p.112-119. 2011.

SANT'ANA, Isabela Mendes. **Revista Psicologia em estudo**. Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

SANTANA, R. S.; OLIVEIRA, I. S. A educação em ciências para surdos adultos: possibilidades e desafios iniciais em uma escola bilíngue. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 12., 2019, Natal. Anais. XII ENPEC, Rio Grande do Norte: ABRAPEC, 2019. ISSN 1809-5100

SANTOS, E., GONÇALVES, M., RAMOS, I., CASTRO, L., & Lomeo, R. Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com NEE sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n.2, p. 251-270, 2009. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.7741>. Acesso em 26 maio de 2024.

SEKKEL, M. C., ZANELATTO, P, R., & BRANDÃO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, 15(1), 117-126, 2010.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista, Florianópolis**, n.05, p. 37-49, 2003

SILVEIRA, F. L.; BARBOSA, M. C. B.; SILVA, R.. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, vol. 37, n. 1, mar, 2015.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S.. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2021

WENCESLAU, M. E. **Direito à educação para o deficiente:** garantia ao exercício efetivo da cidadania e profissionalização. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.84-101, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/viewFile/2458/1624>. Acesso em 25 maio de 2024.