

Saberes necessários à prática educativa na perspectiva da educação para todos/as: inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior

Lorrane Stéfane Silva¹, Vanessa T. Bueno Campos²

Resumo

As análises e reflexões apresentadas neste artigo são oriundas de uma pesquisa desenvolvida no período de 2019 a 2021, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pergunta que orientou a discussão foi: quais são os saberes que os/as docentes universitários/as precisam ter para mediar o processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência? O objetivo do artigo consiste em apreender, a partir da interlocução com docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da UFU, os saberes necessários para mediar o processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência. A educação progressista libertadora proposta por Freire (1981, 1987, 1996) nos inspira a pensar em uma educação inclusiva como condição de resistência a toda forma de segregação. A pesquisa exploratória com abordagem qualitativa subsidiou a construção dos dados – questionário e entrevistas semiestruturadas – a partir da interlocução com 8 docentes da UFU que lecionaram para educandos/as com deficiência. No diálogo com os/as docentes depreendemos que a inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior é complexa, pois os/as docentes universitários/as assumem que não tiveram, nas formações inicial e permanente, acesso aos saberes necessários para atender as demandas do processo educacional inclusivo e promover uma educação de qualidade para todos/as.

Palavras-chave

Docência Universitária. Saberes Necessários à Docência. Inclusão de Educandos/as com Deficiência.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS/UFU) e do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanas (CEPF). E-mail: silva.lorranestefane@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil; estágio pós-doutoral na mesma instituição; professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; coordenadora em parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS/UFU); pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE/ USP). E-mail: vbcampos@ufu.br.

The know-how necessary to the education practice in the perspective of education for everyone: inclusion of disabled students in the college education

Lorrane Stéfane Silva³, Vanessa T. Bueno Campos⁴

Abstract

The analyses and reflections presented in this article come from research carried out from 2019 to 2021, at the Federal University of Uberlândia (UFU). The question that guided the discussion was: what is the knowledge that professors need to have in order to mediate the teaching-learning process of students with disabilities? The objective of the article is to apprehend, from the dialogue with professors of undergraduate courses from different areas of knowledge at UFU, the knowledge needed to mediate the teaching-learning process of students with disabilities. The liberating progressive education proposed by Freire (1981, 1987, 1996) inspires us to think of inclusive education as a condition of resistance to all forms of segregation. The exploratory research with a qualitative approach supported the construction of data – a questionnaire and semi-structured interviews – based on the dialogue with 8 professors from UFU who taught students with disabilities. In the dialogue with the professors, we inferred that the inclusion of students with disabilities in Higher Education is complex, as professors assume that they did not have, in their initial and continuing education, access to the knowledge necessary to meet the demands of the inclusive educational process and promote quality education for all.

Keywords

University Teaching. Knowledge Necessary for Teaching. Inclusion of Students with Disabilities.

³ PhD student in Education, Federal University of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil; member of the Study and Research Group on Teaching in Basic and Higher Education (GEPDEBS/UFU) and of the Freirean Studies and Research Circle (CEPF). E-mail: silva.lorranestefane@gmail.com.

⁴ PhD in Education, University of São Paulo, Brazil; post-doctoral internship at the same institution; professor at the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil; coordinator of the Study and Research Group on Teaching in Basic and Higher Education (GEPDEBS/UFU); researcher in the Study and Research Group on Educator Training (GEPEFE/USP). E-mail: vbcampos@ufu.br.

Introdução

A educação é um direito inalienável de qualquer ser humano, segundo o que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Embora no Brasil esse direito, muitas vezes, seja negligenciado àqueles/as que estão em condições de vulnerabilidade social, recorremos a Freire (1982) para pensarmos em mudanças, em sonhos possíveis:

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

Os sonhos possíveis para esse autor estão associados com os contextos sócio-históricos que apresentam limites, por conseguinte, indicam “sonhos possíveis” que, na perspectiva freireana, têm o caráter utópico que nos faz denunciar as desigualdades sociais e anunciar a construção de uma sociedade menos injusta.

Instigadas pela esperança de sonhos possíveis, escrevemos este artigo para publicizar parte dos resultados oriundos de uma pesquisa sobre a formação permanente de docentes universitários/as na perspectiva da educação para todos/as, realizada na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2019 a 2021. Para realizá-lo, apoiamos-nos sobre a seguinte questão: quais são os saberes que os/as docentes universitários/as precisam ter para mediar o processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência?

O objetivo do artigo é apreender os saberes necessários para mediar o processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência, a partir da interlocução com docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia.

O referencial teórico está centrado em Paulo Freire, educador (re)conhecido em vários países por defender e fazer uma práxis pautada na libertação dos sujeitos oprimidos pela hegemonia da classe dominante. Freire foi um educador das e para as massas populares, um educador que não só defendeu a democratização da educação, mas corroborou para tal.

Embora, em suas obras, o autor não tenha discutido especificamente sobre a inclusão de pessoas com deficiência, lutou pela democratização da educação, pela acessibilidade da educação aos/às oprimidos/as e segregados/as da sociedade, e, nesse sentido, consideramos viável usá-lo como referencial porque as pessoas com deficiência foram e continuam a ser oprimidas e segregadas.

Os corpos que apresentavam alguma deficiência eram exterminados e abandonados na Antiguidade. Na Idade Média, esses corpos defeituosos sofreram várias transições em seus modos de vida: no início da Era medieval, ficaram à deriva e dependiam da caridade para subsistência; sofreram com as práticas inquisitórias advindas da Igreja Católica; posteriormente, começaram a ser tratados em decorrência do avanço dos estudos da Medicina; passou-se a acreditar que esses corpos defeituosos poderiam se desenvolver mediante estímulos e, com isso, surgiram instituições assistencialistas (hospitais psiquiátricos, asilos, conventos) que confinavam esses corpos defeituosos. Com o avanço de estudos em outras áreas do conhecimento, a educação especial foi institucionalizada surgindo, assim, escolas especiais e instituições residenciais em que os corpos defeituosos foram segregados por um longo período (ARANHA, 2005; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Nessa breve síntese, identificamos que a percepção da deficiência estava centrada nos corpos e não considerava a dimensão humana das pessoas com deficiência. Tal concepção começou a mudar a partir do avanço de estudos e de críticas de pesquisadores a esse modo de perceber as deficiências, principalmente a partir da promulgação dos Direitos Humanos em 1948 que instigaram e ampliaram diálogos entre Academia, Organização das Nações Unidas (ONU), pessoas com deficiência e seus respectivos familiares (ARANHA, 2005; DINIZ, 2012; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Em 2007 foi expedida a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência no âmbito da ONU e, particularmente no Brasil, essa Convenção tornou-se legislação em forma do Decreto nº 6.949/2009 e foi, posteriormente, subsídio para as deliberações da Lei nº 13.146/2015, o Estatuto das Pessoas com Deficiência, que propõe direitos às pessoas com deficiência para garantir-lhes uma vida com dignidade.

Ressaltamos que, a partir da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007, chegou-se à concepção de que a deficiência é uma característica da pessoa, por isso mesmo, a partir de então, usa-se o termo pessoa com deficiência, e cai em desuso a concepção de corpos defeituosos. Logo, referir-se às pessoas com deficiência como “deficientes” é inadequado, porquanto esse termo descaracteriza a dimensão humana dos sujeitos com

deficiência. Assim, “além de compreendermos a deficiência como manifestação da diversidade humana, entendemos a pessoa com deficiência como ser aprendente e criativo capaz de desenvolver-se plenamente mesmo com os impedimentos impostos pela deficiência” (SILVA, 2021, p. 93).

No Brasil, a educação na perspectiva de todos/as começou a ser discutida a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), conquanto, no que diz respeito às pessoas com deficiência, a Carta Magna dispõe que estas deveriam ser atendidas preferencialmente em escolas regulares, o que se subentende que a palavra preferencialmente dava vazão à segregação delas em escolas especiais.

Já em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394, houve um avanço no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Básica, porque as diretrizes da LDBEN propõem a adaptação curricular para atender as especificidades das pessoas com deficiência e ainda deliberam sobre a necessidade da especialização de professores/as para atuarem no Atendimento Educacional Especializado. E, por último, mas não menos importante, a LDBEN afirma que a educação especial deve preparar a pessoa com deficiência para efetiva integração na sociedade, inclusive para o mercado de trabalho.

Em 2015, temos um importante marco legal que é a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de nº 13.146, porquanto, a partir dela, a pessoa com deficiência passa a ter direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino conforme explicitado no artigo 27: “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015). Outro marco legal importante é a Lei nº 13.409 de 2016 que estabelece cotas para o ingresso de pessoas com deficiência em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), expandindo, assim, os horizontes da educação das pessoas com deficiência.

Em decorrência da promulgação dessas leis, houve expressiva ampliação do número de pessoas com deficiência que reivindicam o direito de ingressar e de permanecer nas universidades, o que tem provocado mudanças conceituais e atitudinais dos/as professores/as, bem como nas condições de acessibilidade à Educação Superior⁵. Contudo, no Brasil, para

⁵ Informações obtidas a partir dos dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que havia no Brasil 45,6 milhões de pessoas que declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. No ano de 2009, o número de estudantes com deficiência matriculados/as foi de 20.530. Nos anos seguintes, de 2010 a 2015, houve um crescimento de 91,18%
Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 192-213, set. 2021.

expressiva parcela de educandos, alcançar êxito na educação básica é desafiante e ainda se considera uma vitória se o/a estudante conseguir ingressar, permanecer e concluir um curso de graduação em uma das Instituições de Educação Superior (IES).

Nesse sentido, ponderamos ser necessário refletirmos se a inclusão tem sido, de fato, efetiva nas IES e se os/as docentes têm uma formação pedagógica que lhes possibilite ensinar, a partir da compreensão das especificidades da aprendizagem dos/das educandos/as com deficiência, pois segundo Mendes (2008, p. 63), “uma formação deficitária tende a produzir visões preconceituosas e estereotipadas e não permite superar o atraso em relação aos valores e práticas sobre as deficiências e a educação”.

Reiteramos que a educação na perspectiva progressista libertadora proposta por Freire (1987) – sendo aquela que transforma, humaniza, liberta, emancipa e aquela em que os/as educandos/as participam ativamente de seus processos de ensino-aprendizagem – vai ao encontro da educação na perspectiva da educação inclusiva, afinal “entendemos que a educação inclusiva às pessoas com deficiência promove a justiça social, a emancipação e a libertação da sociedade hegemônica e opressora” (SILVA, 2021, p. 96). Por isso, amparamos na perspectiva da educação progressista libertadora de Paulo Freire para discutirmos sobre os saberes necessários à prática educativa de docentes universitários/as para que ela promova a autonomia, a emancipação de educandos/as com deficiência na Educação Superior, para que esse nível de educação seja inclusivo às pessoas com deficiência.

Saberes e práticas educativas para a mediação do processo de ensino-aprendizagem da educação na perspectiva de todos/as

Ensinar não é tarefa simples, por conseguinte, o exercício da docência requer formação profissional inicial e permanente. Assumir a docência como profissão implica em entendermos que os saberes profissionais são conhecimentos elaborados, incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se desvela o campo em que essas práticas se constituem. Afirma Nóvoa (1992) que ensinar requer, além do domínio do conhecimento específico e do contexto mais amplo que rodeia esse ato, conhecer a realidade

no número de matrículas, chegando a 37.986 em 2015. No ano de 2016 houve uma queda de 5,52% e foram matriculados 35.891 estudantes, voltando a crescer no ano de 2017 com 38.272 estudantes matriculados. Esses dados expressam que cada vez mais as pessoas com deficiência têm ocupado o lugar que lhes é de direito, afinal, a CF/88 garante o direito de educação a todas/os cidadãs/os. Expressam ainda que a Lei nº 13.409 contribuiu para o crescimento de matrículas desses/as estudantes em cursos de graduação. Prova disso é que em 2017 houve um crescimento de 6,63% no número de matrículas de estudantes com deficiência em relação ao ano anterior.

dos sujeitos envolvidos. Ensinar representa, então, as opções que o/a docente faz como pessoa e profissional.

No contexto educacional, tomando como base a Política Nacional de Educação Especial, para que uma instituição de ensino seja considerada inclusiva é preciso mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas, porque a concepção de inclusão exige o respeito pelas diferenças e pela diversidade, incluindo mudanças de postura profissional e, conseqüentemente, da comunidade escolar (colaboradores/as, gestores/as, corpo docente e discente).

Nessa direção, a discussão sobre a docência universitária e a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior é complexa e relevante. Diversas pesquisas indicam que os/as docentes universitários/as, além de não se sentirem preparados/as (que dirá formados/as pedagogicamente) para atender as demandas do processo educacional inclusivo, apresentam resistência para mudar ou adaptar suas práticas pedagógicas de modo a proporcionar melhores condições de escolarização aos/às educandos/as com deficiência, conforme relatam Marques e Gomes (2014).

O/a estudante com deficiência busca conhecimento, formação acadêmica e profissional ao ingressar em uma universidade, e ela, por outro lado, enquanto espaço social e educacional, deveria reafirmar seu compromisso com uma educação de qualidade, com direito à cidadania, à justiça social e à democracia, assumindo, dessa maneira, um papel fundamental no crescimento pessoal e acadêmico do/a estudante e o dever de oportunizar a educação para todos/as. Para que os/as educandos/as alcancem êxito no processo de ensino-aprendizagem, a Declaração de Salamanca (1994)⁶ definiu que a educação inclusiva exige que a formação docente, inicial e permanente, contemple conhecimentos pedagógicos que atendam às especificidades dos/das educandos/as com deficiência.

Além disso, é necessário pontuarmos que os saberes docentes⁷ não se limitam a conhecimentos técnicos, em habilidades a serem desenvolvidas, isso porque os saberes da

⁶ Em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, criou-se uma convenção a qual discutia o direito à educação das pessoas com deficiência, segundo disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ficou conhecida como Declaração de Salamanca.

⁷ Autores/as que estudam com afinco a profissão docente afirmam que a docência tem saberes que lhes são peculiares e indispensáveis para que o exercício do magistério se efetive de modo a atender as especificidades do contexto educativo em que está inserido. Alguns/algumas autores/as que estudam sobre o exercício da docência que mencionamos neste artigo foram: Gauthier *et al.* (1981), Melo e Campos (2019) e Pimenta e Anastasiou (2002). Em suas publicações, os/as referidos/as autores/as usam o termo “saberes docentes” ou o termo “saberes da docência”, adotados por nós neste artigo, para elucidar os conhecimentos que os/as docentes apreendem ao longo de suas formações (inicial e permanente) e ao longo do exercício da profissão.

docência são pensados a partir das particularidades que emergem do cotidiano do exercício do magistério, conseqüentemente, “não engloba todo o saber dos professores, mas somente aquela porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à profissionalização da atividade docente” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 185).

No mesmo sentido, Freire (1981, p. 35) propõe que

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

No que se refere aos saberes da docência, não podemos deixar de mencionar que o magistério é uma profissão de interações humanas, por isso mesmo, aspectos da dimensão humana devem ser considerados durante o processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: os contextos sócio-histórico-cultural do educador/a, dos/as educandos/as, da comunidade no entorno da instituição de ensino; esses aspectos devem estar imbricados nos saberes docentes, adquiridos em cursos de formação docente, tanto na formação inicial quanto na permanente e a partir das práticas educativas dos/as docentes.

Feitas essas considerações que concernem aos saberes docentes, voltamos à discussão para a inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior. É certo que o acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior é relativamente novo, pois a legitimação ao acesso a todos os níveis e modalidades da educação só se deu a partir da promulgação da LBI em 2015.

O que nos inquieta é que mediar o processo de ensino-aprendizagem para educandos/as com deficiência se configura em um desafio iminente para os/as docentes porque os tempos, os modos e, por vezes, os espaços de aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência diferem, condição que pode lhes causar limitações diversas. Entretanto, isso não quer dizer que os/as educandos/as com deficiência não sejam capazes de se desenvolverem intelectualmente e de alcançarem emancipação e autonomia.

Como fora dito, os/as docentes universitários/as não têm em suas formações discussões concernentes às dimensões pedagógica e humana que são peculiares à profissão docente, achamos viável fazer uma (re)leitura da obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE,

1996) e destacamos aqueles saberes que nos auxiliam a pensar na educação na perspectiva de todos/as com foco na educação inclusiva aos/às educandos/as com deficiência.

Na referida obra, Freire (1996) evidencia a complexidade da docência, ao propor saberes necessários à prática educativa⁸ que contribuam para a constituição da autonomia de educadores/as e educandos/as.

Os saberes apresentados pelo autor se organizam em três eixos centrais, construídos pelas seguintes afirmativas: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana. Esses eixos desvelam a importância de desenvolver saberes específicos que devem ser integrados à formação inicial e permanente do/a docente. É na (re)construção partilhada de saberes, de sentidos e dos valores que lhes estão implícitos que docentes e educandos/as mutuamente se descobrem e se desenvolvem cognitivamente e humanamente, reconstruindo saberes e, talvez nesse processo relacional, seja possível a identificação da docência enquanto ação humana, renovada e potencialmente transformadora e emancipadora.

Na primeira parte da obra *Não há docência sem discência*, compreendemos que é preciso conceber a prática indissociada da teoria; opção autêntica e difícil, porque implica na recusa de visões fragmentadas da realidade e exige dos/as professores/as a compreensão do sentido e do significado de suas ações, mas requer, sobretudo, estabelecer a incansável busca da *práxis*, pautada na inconclusão humana, na rigorosidade metódica e, principalmente, a consciência de que, se a educação é uma ação intencional, deverá estar direcionada segundo princípios éticos e estéticos em favor da dignidade humana. Exige-se, por conseguinte, o exercício consciente da ação, condição que requer reflexão do próprio ato de existir, de formar-se: “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser” (FREIRE, 1996, p. 23-25).

De acordo com Freire (1996), é na prática educativa que se funda a relação docentes-estudantes em um processo mútuo de construção do conhecimento e de troca de saberes e é por isso que usamos a expressão processo de ensino-aprendizagem:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e

⁸ Freire (1996) se refere aos saberes necessários à prática educativa por concebê-la como uma prática meramente humana. Por isso, o autor elenca saberes para que no processo de ensino-aprendizagem seja contemplada a dimensão humana (subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo alinhadas aos contextos sócio-histórico-culturais) em sua singularidade e totalidade.

sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 12).

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

Nesse caminho, a curiosidade epistemológica do/a docente o/a direcionará a constantes buscas pelo saber mais, de modo a apreenderem mais sobre as limitações que os/as educandos/as têm em função da deficiência e como farão a mediação do processo de ensino-aprendizagem para que os/as educandos/as construam a criticidade. A reflexão crítica sobre a própria prática, nessa perspectiva, se constitui em um dos saberes necessários à docência, porque “um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria aparentemente essa coisa tão simples: o que é perguntar?” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 47).

Questionar-se sobre as ações realizadas deveria ser prática permanente dos/as docentes na construção do processo ensino-aprendizagem: Como meu/minha educando/a aprende? Como é a percepção do mundo desse/a educando/a se lhe falta um sentido? Como me faço compreensível?

Essas perguntas entre tantas outras poderão ser aclaradas através de investigações. Então, o estudo científico se faz necessário para promover a inclusão de educandos/as com deficiência. Ressaltamos que a teoria e a prática não se desvinculam e a pesquisa deve partir das peculiaridades encontradas no processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a com deficiência, tendo em vista que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 16).

Embora apresente algumas limitações, o/a educando/a com deficiência possui saberes prévios que devem ser respeitados, justamente pelo pensar certo do/a docente que também é

um/a pesquisador/a. Destarte, partindo da premissa que o/a educando/a com deficiência é um ser aprendente, o/a docente vai romper com o capacitismo⁹ e reconhecê-lo/ela como um sujeito de múltiplas aprendizagens que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem para que o/a docente planeje suas práticas educativas a partir desse prévio saber. Para isso é importante estabelecer uma relação dialógica entre docente e educando/a.

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

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

Como a Educação Superior atravessa um momento de educação na perspectiva de todos/as é inadmissível o comportamento discriminatório por parte do/a docente porque ele/a pode não perceber o/a educando/a em sua totalidade, e não o/a perceber como ser aprendente. É recente o direito efetivo do/a educando/a de ingressar, permanecer e concluir cursos de graduação, todavia, o/a docente não pode ter medo de arriscar-se a acolher um/a educando/a com deficiência por ser um cenário novo. Antes, precisam aceitar o desafio para que cada vez mais as pessoas com deficiência sejam incluídas, humanizadas e libertas da segregação e da opressão. Afinal, o pensar certo não está desgarrado do fazer certo (FREIRE, 1996).

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

⁹ Capacitismo é o termo que se usa para definir discursos e atitudes que desvalorizam as pessoas com deficiência tendo-as como seres incapazes.

A segunda parte da obra *Ensinar não é transferir conhecimento*, um dos condicionantes da educação libertadora na perspectiva freireana, exige compreender que a educação é uma construção coletiva, porquanto: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Com efeito, no processo de ensino-aprendizagem, o/a docente não transfere conhecimento, ele/a cria possibilidades de produção ou construção do conhecimento, como Paulo Freire ressalta na *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Para fazer o movimento de mediação do processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência, nessa ótica de criação de possibilidades para a construção do conhecimento, é importante que o/a docente reconheça o condicionamento do ser. O processo de ensino-aprendizagem está condicionado ao contexto sociopolítico-histórico-cultural do entorno da instituição educacional. E, uma das condições de ser da pessoa com deficiência é conviver com limitações que advêm dessa deficiência. Dessa maneira, o/a docente deve proporcionar um ambiente educativo de respeito às limitações e às diferenças.

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

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

A oportunidade de experienciar a democratização do ensino, de contribuir para a emancipação dos/as educandos/as com deficiência tem de ser recebida com alegria e esperança, pois “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1996, p.

43). O/A docente pode ter alegria por corroborar com a inclusão de pessoas que eram desumanizadas por sua condição de ser, que eram pessoas oprimidas e segregadas devido às diferenças. Além disso, o/a docente deve esperar que, cada vez mais, essas pessoas serão autônomas, críticas e libertas.

Com a esperança, o/a docente tem que atuar como mediador/a, convicto/a de que a mudança é possível. Emancipando os/as educandos/as com deficiência, provocará impactos na sociedade do capacitismo.

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

Freire insiste em suas obras que o ato educativo é um ato político e não pode ser neutro, de modo que o/a docente que opta por uma educação progressista deverá se posicionar frente às injustiças sociais e lutar para que a educação seja realmente para todos/as.

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

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

Para finalizar nossa (re)leitura de *Pedagogia da Autonomia* (1996), pensando nos saberes necessários à prática educativa inclusiva, evidenciamos que o ensinar exige querer bem aos/às educandos/as. Acreditamos que esse saber perpassa todos os outros saberes, pois

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 90).

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

Percurso metodológico

A pesquisa exploratória com abordagem qualitativa nos permitiu dialogar e criar sentidos e significados imbricados no contexto investigado, segundo o que Ludke e André (1986) constam.

A construção dos dados aconteceu através do uso de dois instrumentos: i) questionários com o intuito de traçar o perfil dos/as colaboradores/as da pesquisa, e ii) entrevistas semiestruturadas para ampliarmos a inteligência do objeto de pesquisa.

O questionário foi aplicado no dia da entrevista, que ocorreu de modo remoto¹⁰, com o uso da plataforma *Microsoft Teams*, e gravada com consentimento dos/as colaboradores/as. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas de forma literal e cuidadosa, o que nos permitiu captar as pausas, inflexões, ênfases nas falas dos/as colaboradores/as, conforme orientam Bastos e Santos (2013)¹¹.

Os/as colaboradores/as da pesquisa foram 8 docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da UFU¹², os/as quais foram contatados/as via correio eletrônico com uma carta-convite após localizarmos, nos anuários dos anos de 2018 e 2019 da UFU, em quais cursos de graduação havia estudantes com alguma deficiência.

Os/as docentes colaboradores/as foram aqueles/as que nos deram parecer favorável à participação da pesquisa em tempo hábil. Logo, nossos/as colaboradores/as foram:

¹⁰ Obedecendo à recomendação da Organização Mundial da Saúde de manter o isolamento social em virtude do cenário pandêmico causado pela COVID-19.

¹¹ Vide a íntegra das narrativas construídas após a transcrição literal em SILVA (2021).

¹² Visando preservar a integridade dos/as colaboradores/as, submetemos a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a qual obtivemos Parecer Consubstanciado aprovado sob número 4.167.470. Seguindo as recomendações do CEP, para garantir o anonimato dos/as colaboradores/as, pedimos-lhes que definissem um nome fictício com uma palavra que os caracterizasse como docentes.

Quadro 1 – Colaboradores/as da pesquisa

Colaborador/a	Área de atuação
Bruno Sério	Ciências Biológicas
Emanuel Justo	Exatas
Luísa Paciente	Engenharias
Maria Humana	Linguística, Letras e Artes
Mariana Acolhedora	Ciências Sociais Aplicadas
Mário Educador	Ciências da Saúde
Marta Aprendizente	Ciências Humanas
Paula Exigente	Ciências Agrárias

Fonte: As autoras (2021).

Para realizarmos a análise dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas, empregamos a Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2011). A Análise de Conteúdo se dá por etapas, sendo que a primeira delas é a pré-análise, a qual consiste em realizar a leitura flutuante, o primeiro contato com o material a ser analisado para obter as primeiras impressões. Seguindo, faz-se o tratamento descritivo. Para este tratamento descritivo deve haver rigor da objetividade e fecundidade da subjetividade. Deverá haver também uma organização e sistematização de forma que esse rigor não se perca.

Outra etapa da Análise de Conteúdo é a categorização. Categorizar implica em agrupar as informações que têm algo em comum, ou seja, criar categorias com elementos que se assemelham. Para tanto, para serem classificados, os objetos devem associar-se a um conjunto de critérios no qual haja semelhanças em suas significações e ressaltando a exigência da interlocução com o referencial teórico para articular as categorias (BARDIN, 2011).

Saberes docentes para mediar o processo de ensino-aprendizagem da educação na perspectiva de todos/as

À docência universitária estão imbricadas várias questões que nos movem a refletir e a pesquisar, como a título de exemplo: o paradigma de especialistas que atuam como docentes

sem a obrigatoriedade da formação específica para o exercício do magistério, como podemos verificar através da fala da professora Paula Exigente:

É... se for ver assim do ponto de vista de formação, a gente não teve assim, nenhuma disciplina que, por exemplo, minha pós-graduação foi para cientista e para pesquisadora [...] Mas, realmente, a pós-graduação ela trabalhou mais no sentido de pesquisa mesmo, eu tive o estágio na docência, mas eu ainda considero que é muito pouco. É um estágio que você vai estar junto com outro professor, e na maioria das vezes aquele professor também não teve essa formação, então vai virando uma bola de neve. E não tem uma disciplina assim específica, e o que a gente acaba fazendo é muito por intuição mesmo, é por amar a profissão, por realmente querer.

A professora Paula Exigente evidencia que as suas práticas educativas acontecem, tal como Pimenta e Anastasiou (2002) denominam “saber do conhecimento”, em que o/a docente segue métodos de outros/as docentes como modelo. Todavia, métodos de ensino não são meras técnicas que, se aplicadas, alcançarão êxito, porque os métodos devem estar associados às especificidades do contexto de ensino.

Há aqueles/as que acreditam que os “saberes do conhecimento” – saberes científicos e específicos – e os “saberes da experiência” – adquiridos ao longo do exercício da profissão – são suficientes. Exemplificamos com a declaração do professor Emanuel Justo:

Mas para minha parte de docência não fez falta disciplinas pedagógicas. Então, a gente vai aprendendo na prática a didática, como que dá uma aula boa, que os alunos entendam. Então, isso é na vivência e na prática, então, por experiência, a gente sabe o que tem que ser feito para ser dada uma boa aula, não precisei estudar essas disciplinas pedagógicas para fazer o que eu faço na UFU, para dar as aulas que dou.

De acordo com o professor Emanuel Justo não foi necessária formação específica para a profissão docente para obter os saberes que Pimenta e Anastasiou (2002) denominam de “saberes pedagógicos”. O ponto vista do professor nos inquieta, principalmente no que se refere às especificidades dos/as educandos/as com deficiência, porque a ausência da formação pedagógica fragiliza a identidade profissional, a ação docente e, conforme Freire (1987), revela as “situações-limite” interpostas no processo ensino-aprendizagem.

A profissão docente requer formação específica para que os/as professores/as possam realizar, como propõe Freire (1987), “atos limites” (ações de resistência e ousadia), visando alcançar “inéditos viáveis” ou “soluções praticáveis despercebidas” que possam promover a análise crítica da realidade e a (trans)formação individual e coletiva, fomentando condições

voltadas à práxis para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive de modo a contribuir com a construção da autonomia e pleno desenvolvimento do/a educando/a com deficiência.

Nesse sentido, é necessário que os/as docentes reflitam sobre a especificidade do trabalho docente: o ensino. A esse respeito, Freire (2001, p. 259-260) assevera que:

ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática [...] O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições.

No exercício da docência, os conhecimentos específicos de uma determinada área são relevantes, assim como os conhecimentos pedagógicos e, além deles, consideramos que os saberes da amorosidade e da ética, conforme propõe Freire (1996), Sampaio e Sampaio (2009), têm papel fundamental na inclusão de educandos/as com deficiência.

O processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência precisa ser um ato amoroso, para romper os olhares discriminatórios, para compreender suas especificidades, atentar às limitações advindas da deficiência e, ainda assim, compreender que o/a educando/a com deficiência é um ser aprendente. Identificamos a pertinência dessa assertiva na interlocução com as professoras Luísa Paciente, Maria Humana, Mariana Acolhedora e Marta Aprendente, ao evidenciarem que a amorosidade deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência:

Então, para saber incluir os alunos com necessidades especiais eu acho que o principal é ter paciência, porque às vezes a gente não consegue naquele momento, a gente tenta formas, maneiras de tornar mais inclusiva a aula, e às vezes a gente não consegue perceber no momento o que fazer, digo por mim mesma. Então, primeiro ter paciência nesse sentido de ter calma e ver maneiras de tornar a aula mais inclusiva. Acho que a gente também sempre tem que se colocar no lugar do outro. Então, a gente tem sempre que pensar em se colocar no lugar do outro, em sala, naquela situação o que você sentiria, ouviria se estivesse naquela situação porque você cria uma empatia e você consegue trabalhar melhor e acho que você consegue tentar ter uma visão daquela situação, e procurar maneiras de tornar o ensino mais acessível. Enfim, então eu acho que paciência para enfrentar os desafios quando você não consegue fazer o que você gostaria pelos alunos, e sempre

se colocar no lugar do outro, seja do colega de trabalho, ou seja, dos seus alunos, para ter essa empatia com as pessoas. (LUÍSA PACIENTE).

E o primeiro saber que eu entendo é de ter sensibilidade, eu não sei se a gente pode chamar sensibilidade de saber, mas eu vou chamar, vou pedir licença para chamar sensibilidade de saber. Então, o primeiro saber necessário, a pessoa tem que ter sensibilidade, interesse, perceber o outro junto com ele para tentar amenizar as barreiras sociais e potencializar as relações. (MARIA HUMANA).

Ah, eu acho que também a questão de saber conduzir essas diferenças, esse ambiente mais diverso, estabelecer diálogos, trazer questões para discussão inclusive sobre as desigualdades de acesso que a gente tem na educação, sobre as dificuldades que os alunos com deficiência têm. (MARIANA ACOLHEDORA).

Bom, para ser professora de estudantes com deficiência eu acho que preciso saber que essas pessoas são capazes tanto quanto as outras, com perspectivas e aprofundamentos diferentes [...]. Os saberes humanizados, de saber, de ouvir, de saber processar, de saber dialogar, de saber negociar [...]. Eu penso que deveria ter, vou reforçar isso, a questão humana para que a gente não trate essas pessoas como coitadas, como dignas de dó, mas com respeito que elas merecem. (MARTA APRENDENTE).

A humanidade da docência exige querer bem aos/às educandos/as. Acreditamos que esse saber perpassa todos os outros saberes, porquanto, “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 1996, p. 90).

No que concerne aos saberes necessários para a educação na perspectiva de todos/as e inclusiva aos/às educandos/as com deficiência, os/as colaboradores apontam:

Por exemplo, Libras todo mundo deveria saber. Hoje é obrigatório ter a disciplina como componente curricular de Libras nos cursos, mas os cursos estão só cumprindo tabela porque o MEC obrigou, fica como optativa e no meu ponto de vista deveria ser obrigatório porque estamos formando cidadão também, então nós deveríamos saber comunicar com as pessoas surdas na rua também, não só dentro da universidade (BRUNO SÉRIO).

Os saberes necessários que eu considero para um professor acolher com qualidade um aluno com deficiência na sala de aula regular de ensino é buscar primeiramente o conhecimento a respeito daquela deficiência para entender como funcionam os processamentos cognitivos daquela pessoa relacionados às limitações e potencialidade que a deficiência apresenta. (MARIA HUMANA).

Eu acho que primeiro a gente necessita saber mais sobre os diferentes tipos de deficiência e quais são as limitações que essas deficiências causam. Então eu acho que esse é um conhecimento que depois vai se refletir em um saber docente de como conduzir as práticas, de como conduzir a sala de aula. Então, uma das coisas é conhecer mais os diferentes tipos de deficiências,

quais são as limitações que elas ocasionam para os alunos e aí por consequência quais ferramentas, quais instrumentos a gente pode utilizar para fazer uma prática pedagógica mais inclusiva. (MARIANA ACOLHEDORA).

A formação permanente se configura, por sua excelência, enquanto um espaço ideal para promover reflexões sobre as transformações da Educação Superior na perspectiva de todos/as, ou seja, emancipadora e inclusiva.

A formação permanente é essencial, porque, como seres inconclusos, estamos em constante aprendizagem e somente é possível detectar as situações-limites ou as necessidades formativas no exercício da docência (FREIRE, 1997). O reconhecimento da relevância da formação permanente e da inconclusão, enquanto condição de humano ser, está explicitado nas considerações do professor Mário Educador: “Você pode ter certeza, o que eu não sei daqui a um mês eu estou sabendo e eu não tenho vergonha de falar que tem certas coisas que eu não sei. Mas eu vou aprender. Então, o que eu não sei hoje eu vou aprimorar”.

Nesse sentido, depreendemos que a formação docente permanente em serviço nas IES deverá instituir políticas de formação didático-pedagógicas e contribuir para que os/as professores/as reflitam criticamente a respeito da educação bancária, que percebe o/a educando/a como mero/a receptor/a dos conteúdos e não corrobora para que desenvolva a consciência crítica.

A formação permanente em serviço nas IES deverá oportunizar aos/às docentes condições para que eles/as desenvolvam o processo ensino-aprendizagem que contribua para que os/as educandos/as se tornem sujeitos críticos/as, reflexivos/as que se (re)conheçam no mundo e se posicionem com autonomia e politicidade. Docentes críticos e reflexivos democratizam o processo de ensino-aprendizagem e tornam suas práticas acessíveis a todos/as e, conseqüentemente, inclusivas.

Considerações finais

A educação libertadora pela qual Paulo Freire tanto lutou é para que os/as oprimidos/as pela sociedade sejam humanizados/as, autônomos/as e críticos/as. É essa educação libertadora que os/as educandos/as com deficiência precisam para se emanciparem e terem autonomia. Para tanto, aos/às docentes que fazem mediação do processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência na Educação Superior são exigidos saberes

que contribuam para romper com os preconceitos e reconhecer o/a educando/a como um sujeito de múltiplas aprendizagens.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire nos apresenta esses saberes que corroboram para concebermos a Educação Superior para todos/as. Saberes esses que propiciam aos/às professores/as, agirem com sensibilidade e amorosidade, condição essencial para que contribuam com o processo de humanização de sujeitos que foram desumanizados através da opressão e da segregação.

Além disso, torna o ambiente educativo passível ao diálogo, relevante para que o/a educando/a fale sobre suas apreensões, suas limitações e sobre o que é necessário para sua acessibilidade. O diálogo também proporciona ao/à docente o aprendizado da escuta atenta e, através dela, ele/a pode (re)planejar as aulas para torná-las mais acessíveis. A escuta sensível, no que lhe concerne, possibilita aos/às docentes pensarem sobre o ensino que realizam e os/as concita a refletirem criticamente sobre a incompletude que os/as caracteriza, instigando-os/as a buscarem na formação permanente e na pesquisa, elementos para a (re)invenção das práticas educativas para serem compatíveis à educação libertadora.

Reiteramos a nossa esperança na educação libertadora como condição à constituição da Educação Superior acessível, inclusa e como um espaço, por excelência, para todos/as. A educação libertadora poderá contribuir para democratizar a Educação Superior e esperar que, cada vez mais, as pessoas com deficiência serão autônomas, emancipadas e críticas. É nisso que nos amparamos, nos sonhos possíveis.

Referências

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** v. 5. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Brasília: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004. Acesso em: 1º out. 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

MARQUES, L. S.; GOMES, C. Concordâncias/Discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014. Doi: 10.5902/1984686X8842. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8842>. Acesso em: 7 out. 2020.

MENDES, C. L. O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do Sistema ACAFE. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2017.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-62, set., 2019. Doi: 10.1590/198053145897. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TyvzMrmKzC3M7GSsykM8NcC/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 5 out. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 161-178.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, L. S. **A educação superior como um espaço para todos/as**: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência. 2021. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

Submetido em 15 de julho de 2021.

Aprovado em 10 de agosto de 2021.