

**DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO,
CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR E INCLUSÃO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA**

**CHALLENGES FOR HIGHER EDUCATION: PREPARATION,
TEACHER TRAINING AND INCLUSION OF DISABLED STUDENT**

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e

MEDEIROS, Jucélia Linhares Granemann de

CARVALHO, Nathália Gabriela de Souza

PEIXOTO, Erica

Resumo: A formação continuada do professor é uma preocupação do poder público, por ser a base para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, algumas políticas públicas têm sido elaboradas com o objetivo de estimular a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino, porém, alguns entraves têm sido detectados, sobretudo no que diz respeito à formação de professores para trabalhar com esse alunado. O aporte teórico que fundamenta o trabalho conta com Freire (1996), Camargo (2017) e Manzini (2018), dentre outros. Neste estudo, objetiva-se discutir o papel da formação de professores com base na experiência de inclusão de alunos com deficiência realizada em uma instituição de educação superior do Mato Grosso do Sul. Para tanto, são levantadas as percepções de professores e alunos e consideradas as práticas e relações estabelecidas pelos docentes quando no exercício da profissão. A metodologia empregada na pesquisa foi de caráter qualitativo, e consistiu na revisão da literatura e no relato de professores e alunos da IES investigada. O que se evidenciou foi que a capacitação dos professores para lidar com alunos com deficiência em sala de aula ainda é insuficiente, o que sinaliza para a necessidade de um aprofundamento dos métodos de ensino, para que seja oferecida uma educação de qualidade a todos os alunos, sem exceção. Ainda, que existe na IES investigada um descompasso entre a política educacional e a prática em sala de aula.

Palavras-chave: Políticas públicas. Inclusão. Educação Superior. Formação e capacitação docente.

Abstract: The continuing education of teachers is a concern of the government, as it is a basic for guaranteeing quality education for all students. In this sense, some public policies have been developed with the aim of encouraging the inclusion of students with disabilities in educational institutions. However, some obstacles have been detected, especially regarding to the training of teachers to work with these students. The theoretical contribution that underlies the work, counts on Freire (1996), Camargo (2017) and Manzini (2018) among others. In this study, the objective is to discuss the role of teacher education based on experience of inclusion of students with disabilities carried out in a higher education in Mato Grosso do Sul is reported, based on the perceptions of students and teachers and considering the practices and relationships of the teachers when exercising their profession. The methodology used in the research was qualitative and consisted of a literature review and reports from professors and students at the investigated Higher Education Institute. It was evidence that the training of teachers to deal with disable students in the classroom is still insufficient, which signals the need for a deepening of teaching methods. So that quality education is offered to all students, no exception. Then, there is a mismatch between educational policy and classroom practice in the investigated Higher Education Institute.

Keywords: Public policy. Inclusion. High education. Teacher training and college education.

Introdução

A luta das instituições formadoras no século XXI, tanto as públicas quanto as privadas, é para que sejam abertas e extensivas a todos e que o ensino seja de qualidade. No entanto, para o alcance desse ideal, deve-se investir em uma formação que realmente cumpra o que determina a Constituição Federal (1988) em seu Art. 205, ou seja, que se busque o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1988).

No que diz respeito especificamente à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, políticas públicas têm sido elaboradas para atingir esse objetivo nas instituições formadoras como, escolas de educação básica e nas universidades, pós-década de 1990. Importa ressaltar que o aluno com deficiência é aquele que mesmo tendo um impedimento (físico, mental ou sensorial), está em condições de igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (BRASIL, LBI, 2015).

Não se pode, todavia, desconhecer o papel fundamental do professor nesse processo de inclusão e, por isso, a formação docente, foco deste estudo, tem sido uma preocupação tanto de educadores quanto do poder público, que se dedicam em busca de oportunidades para alcançar essa necessidade, oferecendo a formação continuada sob várias condições, como forma de promover a educação de qualidade que contemple a formação integral e crítica do aluno.

Nesse sentido, o presente artigo se interessa pela seguinte questão: quais as dificuldades e os avanços que permeiam a formação de professores no processo de inclusão do aluno com deficiência? O objetivo, portanto, é discutir o papel da formação de professores a partir da experiência de inclusão de alunos com deficiência em cursos de licenciatura e especialização de uma instituição de educação superior (IES) de uma cidade do Mato Grosso do Sul, a partir das percepções de docentes e estudantes.

O aporte teórico que fundamenta o trabalho conta com Freire (1996), Camargo (2017) e Manzini (2018), dentre outros, os quais contribuíram para a discussão do processo da inclusão e das práticas e relações estabelecidas pelo professor durante o seu trabalho. O estudo estruturou-se na revisão de literatura e nos relatos de professores e alunos com deficiência, para uma análise geral da situação vivenciada por eles.

O percurso do estudo

O estudo, de caráter descritivo, foi conduzido mediante uma análise interpretativa. Para o suporte teórico, buscou-se autores que discutem a formação de professores, tais como Freire (1996) e Gatti (2008), por compreender que a formação continuada, além de ser um direito, contribui para a melhoria da prática pedagógica. Também foram consultados outros autores que discutem a inclusão no âmbito educacional, por exemplo, Vianna, Tardelli e Almeida (2012), Camargo (2017), Pereira, Moura e Albuquerque (2017), Manzini (2018), Martins e Chacon (2019). Concomitantemente realizou-se a pesquisa documental, mediante a consulta a normativas institucionais e a legislações, principalmente aquelas direcionadas

para o estabelecimento das diretrizes para a formação continuada, tal como a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015).

Sobre os relatos, foram levantadas falas e percepções de professores e alunos da educação superior sobre a formação docente e o acesso aos cursos, as dificuldades e os avanços do processo de inclusão do estudante com deficiência, com a anuência da instituição e o consentimento livre e esclarecido dos participantes. Importante ressaltar que tais relatos foram selecionados com base em um grupo amostral, o qual foi selecionado de acordo com a disponibilidade e o interesse de professores e alunos de cursos de licenciatura e especialização (*lato sensu*) em participar da pesquisa. Para garantir o sigilo de suas identidades, os participantes foram identificados por letras seguidas de um número: os professores, como P1, P2, P3, P4 e P5, e os alunos, como A1, A2, A3, A4 e A5.

A seguir, apresenta-se a revisão de literatura e, também, o olhar daqueles que estão intimamente envolvidos com a inclusão na educação superior e que continuamente constroem experiências por meio de suas vivências.

A formação inicial e continuada do professor: direito e desafios

A formação continuada de professores propicia, em tese, a atualização e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, favorecendo a requalificação profissional. Para refletir sobre ela, recorreu-se aos seguintes documentos legais: Lei n.º 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 1996, 2015).

A LDBEN estabeleceu, em seu Art. 43, inciso II, que o objetivo da formação superior é colaborar para a formação contínua de professores diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Além disso, no Art. 63 atribuiu às IES o dever de manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Em seu Art. 67, inciso II, a LDBEN/1996 definiu a formação docente como um aprimoramento “[...] profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, online), e nesse mesmo artigo, no inciso IV, dispôs que a valorização da formação docente será feita por meio de progressão funcional, baseada em titulação ou habilitação (BRASIL, 1996).

Quanto à natureza dessa formação continuada, a LDBEN a define como “capacitação em serviço” (Art. 61, inciso I); “aperfeiçoamento profissional continuado” (Art. 67, inciso II) e como “treinamento em serviço” (Art. 87). Portanto, a LDBEN/1996 reconhece e legitima a formação continuada de docentes como capacitação em serviço. Esse aperfeiçoamento deve levar em conta a associação entre teoria e prática, inclusive em experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Art. 61, § único, incisos I e II, com alteração dada pela Lei n.º 12.014/2009).

Esses conceitos abordados pela lei transmitem a ideia formal, oficial, de que a formação continuada oportuniza ao profissional da educação uma compensação para o seu contínuo preparo para o exercício do seu ofício. Além disso, a formação continuada está garantida como direito do profissional da educação, uma vez que “[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (Art. 67) (BRASIL, 1996, online). Sendo, portanto, assegurado ao docente o direito, o seu aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Art. 67) (BRASIL, 1996).

Conforme Gatti (2008), até o início da década de 1990, não se tinha uma opinião formada sobre o que de fato seria a formação continuada. A partir da promulgação da Lei n.º 9.394/1996, a formação continuada surge como proposta legal, sendo uma forma de articulação e ampliação do desempenho na formação inicial, o que possivelmente pretendia provocar melhorias nas condições de trabalho do professor.

Assim, a formação continuada de professores traz diferentes concepções e modelos teóricos, que variam conforme o contexto histórico de cada época em que esse processo se desenvolve, condicionado às perspectivas de sujeito, conhecimento, sociedade e concepção sobre a relação entre sociedade e educação. De acordo com Verdum (2010), diferentes

resultados são esperados da formação continuada, dentre eles, o de preencher lacunas deixadas pelo sistema escolar, mas sempre considerando-a como atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

O que parece é que, ante o fato de a formação inicial do professor apresentar lacunas teórico-práticas e ser aligeirada e fragmentada, se tem tentado suprir essas falhas mediante um processo de formação continuada, que é uma exigência da LDBEN/1996 e do Plano Nacional de Educação. Este propõe fomentar e ampliar a formação continuada de professores para o atendimento educacional, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência (PNE/2014). Ou seja, a universidade, por meio de seus programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, passa a ser um local de promoção da formação continuada do docente e do aperfeiçoamento de sua qualificação para o magistério.

Para Freire (1996), a formação docente gira em torno da análise de saberes fundamentais, coincidindo com a retidão ética, o respeito ao outro, a coerência, a capacidade de viver e de aprender com o diferente.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores para a educação básica – explicita em seu Art. 3º o objetivo da formação inicial e da formação continuada de professores da educação básica:

[...] destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, online).

A formação inicial e a formação continuada, portanto, devem estar inter-relacionadas com os projetos formativos que necessitam de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica. Mas uma das maiores dificuldades é desenvolver, em um contexto econômico em que as políticas públicas educacionais estão orientadas por princípios privatistas, uma formação sólida, teórica e interdisciplinar, e que tenha como base uma educação de caráter sócio-histórico e emancipadora.

Formação e capacitação do professor

A revisão da literatura permitiu a compreensão da importância da formação continuada com vistas a promovê-la, uma vez que essa formação depende da política educacional não somente no âmbito nacional, mas também no regional. Com a aprovação da LDBEN/1996, introduziram-se diferentes propostas para a formação de professores, por exemplo, a de elevar os níveis de qualidade e de formação na e da educação.

A lei abriu, portanto, as discussões e propostas de políticas educacionais para a formação continuada de professores, que aos poucos vem sendo desenvolvida, a exemplo do cumprimento do Art. 87, § 40 das Disposições Transitórias, que estipulou que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, online).

Assim, na reestruturação do campo da formação, autoridades governamentais e setores das universidades empenharam-se para fazer cumprir a determinação que regula o ensino superior, mediante a oferta de cursos presenciais, sequenciais ou a distância, ou de outros programas de caráter acadêmico-científico que desenvolvam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Por isso, é possível destacar que no século XXI a formação continuada de professores tem passado por mudanças e vem sendo considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor.

Para Fusari (1998) as ideias de formação continuada, vistas como etapa de um único processo,

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (FUSARI, 1998, p. 538).

Novas discussões teóricas têm feito parte do processo de desenvolvimento profissional tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Após a pesquisa dos documentos, foi possível constatar que a formação continuada de professores é compreendida hoje como o processo contínuo de aprofundamento dos saberes fundamentais que estão totalmente ligados à atuação dos educadores.

Seu objetivo é auxiliar o docente a tornar-se cada vez mais apto para enfrentar a diversidade e as mudanças do contexto escolar e para lidar com as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula, pois o processo de formação de professor é contínuo e irá levá-lo a refletir e a aprimorar suas práticas pedagógicas. Prevista para ser realizada logo após a formação inicial, a educação continuada tem como objetivo tornar o professor capaz de ministrar um ensino de qualidade que contemple a formação integral do aluno e o pleno desenvolvimento dos alunos.

Considerando-se o direito de acesso à instituição superior e da formação continuada de professores, apresentam-se a seguir alguns trechos das entrevistas com docentes e alunos da instituição de ensino pesquisada. As falas mostram o que pensam professores e alunos sobre o acesso do aluno com deficiência e de sua inclusão em sala de aula,

“Quando esse aluno chega na universidade, vem com algumas lacunas, algumas dificuldades instaladas. Estas precisamos entendê-las e prepararmos para atuar, no sentido de ajudarmos eles a superá-las. Com uma metodologia mais atenta, mais especializada, podemos fazer a diferença, como eles mesmos nos dizem!” (P1)

“Nossa universidade tem um espaço bem-organizado para receber esse aluno, mas vejo que nem todos os professores sabem usar tudo isso” (P3)

“Para recebermos esses alunos, é muito importante termos mais orientações de como trabalhar com eles. Essas, antes mesmo que tenhamos matriculados em nossos cursos esses alunos com deficiências.” (P4)

“Eu tive muito medo no começo de estar indo para a faculdade. Era tudo muito longe, grande, muita gente!” (A1)

“Para isso, contei com o apoio de alguns de meus professores. Alguns deles se esforçavam, traziam atividades prontas para mim ou encaminhavam por e-mail. Já outros não tinham toda essa preocupação, pediam simplesmente para os colegas ajudar. Nada mais que isso!” (A2)

O acesso à instituição formadora pode ser negativo se não houver preparo da instituição e de seus professores. É importante que tanto instituição como os professores discutam um planejamento para promover a mediação das práticas pedagógicas, a fim de acompanharem a trajetória desses alunos. Nesse sentido, devem ser revistos itens como “[...] o currículo escolar, a metodologia, trabalhar um plano de aula adequado destinado a atender as habilidades que este aluno precisa desenvolver, bem como as suas potencialidades e talentos que venha a ser descobertos e explorados pelo educador” (PEREIRA; MOURA; ALBUQUERQUE, 2017, p. 125).

Nessa perspectiva, é necessário que os professores estejam atentos para direcionar um método educacional que propicie a inclusão, tais como aulas mais dinâmicas e motivadoras. Além disso, a relação entre o professor e o aluno não deve se basear em uma simples transmissão de conhecimentos em sala de aula, pois tal ação não implica aprendizagem.

No que diz respeito à formação de professores para auxiliar os alunos, destacam-se as seguintes falas:

“Necessitamos ter uma formação que nos dê possibilidades de poder interagir com esses alunos sem medo, com segurança e conhecimento de técnicas, recursos disponíveis a eles. Temos que ir atrás, dificilmente teremos esse aporte.” (P2)

“Acho que fazemos uma educação, um ensino bem capenga a esses meninos. Essa é a sensação que tenho. Sem formação, nada é possível, não adianta!” (P5)

“Os professores não sabiam como trabalhar conosco. Alguns tentavam, mas não conseguiam organizar algo que conseguisse trabalhar em nossas dificuldades. Não basta o professor querer, precisa ter formação, capacitação. Não é tão simples como muitos pensam.” (A3)

“Dá para sentir os professores que têm formação, uma capacitação melhor para trabalhar conosco! As atividades, as avaliações e a forma como chega até nós é bem diferente! Quando o professor tem esse conhecimento é tudo melhor. Flui. Ele consegue ensinar. A gente aprende, né?” (A4)

As colocações dos entrevistados destacam sentimentos de frustração que dificultam o desenvolvimento e o processo de aquisição de conhecimentos. A competência técnico-profissional do docente envolve todo um exercício de reflexão sobre as suas medidas e estratégias educativas. A formação pode tornar o professor capaz de provocar mudanças no desenvolvimento dos alunos com deficiência, e, nesse sentido, Martins e Chacon (2019) alertam que quando o docente acredita não ter as habilidades necessárias pra trabalhar com esse alunado, ele pode criar barreiras para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as falas confirmam o quanto o professor que possua uma formação especializada, crítica e atenta às reais necessidades e anseios de seus alunos pode interferir nos processos de aprendizagem e escolarização. Mas, para isso, o professor deve ampliar seus conhecimentos durante os processos de formação aos quais se submete. Nessa perspectiva, existem programas formadores que atendem a esses apontamentos. Intensificar essas discussões, reflexões, é um aspecto primordial para a condução harmônica e efetiva desse processo.

Políticas educacionais e a educação superior

O contexto do modo de produção capitalista global redefine as formas de organização da produção e do trabalho e exige um novo perfil de professor e de aluno. Surge assim uma nova proposta educacional: a de uma instituição formadora de qualquer nível de ensino que, no século XXI, se proponha a ser inclusiva, acessível a todos. Mas autores como Rodrigues (2004) e Vianna, Tardelli e Almeida (2012), dentre outros, apontam que a discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é ainda muito incipiente, o que indica uma carência de reflexões, pesquisas e estatísticas. Essa lacuna dificulta e/ou não estimula a formulação de políticas públicas que verdadeiramente contemplem ações que alavanquem uma educação inclusiva também nesse nível de ensino.

Nesse contexto, o que se têm são novas formas de organização do trabalho que demandam mais da educação, considerada como um vetor do desenvolvimento de uma nação e da ascensão dos sujeitos, ainda que não se valorize da forma devida os profissionais da

área. No entanto, diversos são os desafios para garantir a inclusão na educação superior, e um deles é a assumência das questões sociais pelo Estado, pois as mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira desde a década de 1990 têm como base a doutrina neoliberal. Esta se caracteriza por diminuir a intervenção estatal no campo econômico, deixando-o agir livremente, o que eleva a taxa de juros e promove cortes de investimentos na área social. Trata-se de uma política agressiva de privatização, que busca acompanhar a reestruturação produtiva global da economia capitalista. O desafio passa, portanto, pelas decisões que extrapolam os muros das instituições de educação superior.

Mas é preciso considerar que a universidade brasileira não pode ser tomada como a única responsável por esse processo, pois ela é apenas uma parte integrante da implementação de políticas públicas, que mantêm a garantia de apoio financeiro às instituições de educação superior. Mesmo que as políticas educacionais sejam elaboradas para atender às demandas dos diversos desafios postos pelo campo social no século XXI, faz-se necessária a implementação da educação com qualidade para promover a formação integral do sujeito para o mundo do trabalho.

Manzini (2018) pontua que as políticas públicas que visam a inclusão escolar precisam subsidiar a formação de professores, oferecendo suporte financeiro, ou seja, é preciso garantir o acesso, o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência. A respeito dos relatos de professores e alunos da IES sul-mato-grossense, destacam-se as declarações de alguns deles sobre a compreensão das políticas e o papel do Estado nesse processo de inclusão:

“No início, quando surgiram as políticas pró-inclusivas, eu não concordei. Achei que era tudo muito utópico. Distante da nossa realidade. Hoje, vejo um pouco diferente, percebo suas capacidades”. (P2)

“Falta na verdade, um programa de incentivo do Estado e apoio às universidades para se fazer esse atendimento aos alunos com deficiência”. (P4)

“O professor é o nosso mestre. Precisa de uma boa remuneração e ser respeitado pelas suas funções. Ele precisa ser estimulado, ter recurso para trabalhar.” (A5)

Os relatos acima demonstram que, apesar de estar implantada na IES pesquisada, a política inclusiva ainda conta com o descrédito dos professores entrevistados, que têm dificuldades para desenvolver uma proposta pedagógica, porque falta-lhes estrutura pedagógica ou de capacitação. Sob o ponto de vista do aluno, está o reconhecimento da não valorização do magistério.

Desse modo, entende-se que, para haver no país uma educação que abranja a população como um todo, o governo precisa investir em materiais pedagógicos, na qualificação de professores e em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência nas diversas instituições de ensino.

Para tanto, os governantes devem estar atentos para promover uma prática inclusiva, e, para tanto, Sant'Ana (2005) considera fundamental a criação de um serviço interdisciplinar de apoio aos docentes da educação superior para a construção, definição e colaboração na implementação de medidas educativas mais adequadas, facilitando a permanência do aluno com deficiência no ensino superior. Portanto, é fundamental a implementação de políticas educacionais que explicitem, em seus programas, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para se equiparem adequadamente para o atendimento aos alunos com deficiência.

Contemplando a inclusão: formação e relações de aprendizagem

A convivência com a diversidade favorece a construção de novas relações e experiências indispensáveis e fundamentais para a formação humana contemporânea e para o desenvolvimento intelectual de professores, profissionais e alunos, ampliando para eles a compreensão sobre os conceitos de justiça e direito. Nesse sentido, a inclusão não afeta somente a pessoa com deficiência e sim todos os envolvidos no processo de aprendizagem, por ser “[...] uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem” (CAMARGO, 2017, p. 1).

Uma universidade verdadeiramente inclusiva, conforme Espadinha (2010), passaria pela criação de uma interface única de pessoas ou de serviços para todos os estudantes. Para explicitar tais aspectos, inserem-se a seguir alguns relatos de professores e alunos da instituição pesquisada sobre a proposta de inclusão de alunos com deficiência e que trazem alguns os avanços para se estudar.

“Penso que a inclusão de alunos com deficiência nas instituições superiores representa um novo ganho, uma vitória. Significa que a educação gradativamente vem criando condições para que esse aluno aprenda e consiga prosperar com os ditos ‘normais’”. (P1)

“O amor dado por eles nos fazem ser seres humanos melhores. Com o passar do tempo, fui vendo que esses alunos conseguem, sim, aprender. Conseguem transpor barreiras.” (P2)

“Ter uma boa relação também ajuda muito. Eles precisam ter segurança, cumplicidade. Nossa relação professor-aluno é muito necessária. No ensino superior, inclusive!” (P3)

“Para mim não foi nada fácil essa jornada. Eu encontrei ajuda em livros e cadernos emprestados pelos colegas. Gravava e fazia tudo em casa.” (A2)

“Estou estudando. Espero que tudo dê certo! Que meu esforço seja recompensado. Eu me sinto diferente dos meus colegas, mas ao mesmo tempo sei que sou capaz! Me sinto importante e em condições para lutar e estar junto com os demais colegas na universidade, no serviço e na sociedade, em todos os lugares que eu precise me deslocar!” (A3)

“Tendo uma boa relação de amizade com o professor, você entende o que ele quer. Como futura professora, vou tirar essa lição. É bom estudar, saber como ensinar o aluno com deficiência, mas também é importante saber conquistar esse aluno. O ato de educar é uma conquista, uma busca.” (A4)

A partir desses relatos, é possível ressaltar alguns aspectos que, em sua grande maioria, se relacionam com as relações interpessoais, que se complementam com a convivência entre professores e alunos. Nesse sentido, evidencia-se que professores inseridos nesse contexto têm uma crença que vem se modificando e se mostra positiva sobre a capacidade dos alunos com deficiência para aprender, de se desenvolverem dentro do âmbito acadêmico, superando barreiras, a partir das relações estabelecidas em sala de aula.

No mesmo sentido, observa-se uma semelhança entre os relatos dos alunos: o sentimento de medo e de esforço. Considerando tais aspectos, pode-se identificar uma escola

que carrega em suas bases alguns elementos comuns que despertam sentimentos semelhantes em alunos que necessitam ser incluídos para terem, de fato, acesso a uma educação de qualidade, assim como todos os outros estudantes. As relações construídas em sala de aula tornam-se, portanto, fundamentais para aproximar os alunos não só dos conteúdos escolares, mas também da escola como um todo.

Compreende-se que os sentimentos dos docentes, bem como seus comportamentos em sala de aula, são aspectos necessários e importantes para a inclusão dos estudantes com deficiência (MARTINS; CHACON, 2019). Assim, no que diz respeito à aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência, o ensino envolve processos que vão além de questões cognitivas.

Considerações finais

É possível afirmar que a pesquisa de que trata este artigo ampliou o debate acerca das orientações legais, das políticas públicas educacionais para a formação de professores no contexto neoliberal e seus efeitos para o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino. É importante ressaltar que o neoliberalismo, como projeto político, ao disseminar um pensamento hegemônico e se manter vivo no sistema capitalista, desafia o campo educacional que define as políticas públicas para o setor, pois essas podem ser direcionadas tanto para uma cultura de controle e desempenho, incorporando características mercadológicas como eficiência e eficácia, como para a continuidade da busca por direitos sociais que a todo tempo correm o risco de serem retirados. Daí a necessária e constante luta com base na resistência para manter a qualidade da formação de professores.

O estudo mostrou também, por meio da revisão literária, que o processo de formação continuada de professores no decorrer dos anos tem sido destaque principalmente após a LDBEN de 1996. Concluiu ainda que, de forma parcial, a inclusão de alunos com deficiência precisa contemplar a capacitação de professores, tanto os que atuam na educação básica como os na educação superior, o que possibilita a visibilidade da formação continuada de docentes, em um alinhamento, portanto, com a legislação e a política educacional do governo

federal. Mas é preciso desvelar as influências do campo econômico na educação inclusiva e analisar, com mais propriedade, a formação continuada de professores. Só assim será possível elucidar a importância dessa formação continuada em prol da melhoria da qualificação do professor e, conseqüentemente, do desenvolvimento educacional.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/. Acesso em: 18 abr. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. **Lei Brasileira de inclusão**. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146 <Acesso em 11 jan. 2020>.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 2, de 1 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CE, 2015.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2021.

ESPADINHA, A. C. **Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia**: Estudo de caso centrado em alunos de baixa visão. Dissertação (Mestrado na Faculdade de Motricidade Humana). Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro/ Editora Terra e Paz, 1996.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de professores**: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/6377/637766273008/637766273008.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158902070/313158902070.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PEREIRA, L. M. R.; MOURA, L. F.; ALBUQUERQUE, E. M. A inclusão de alunos com necessidades especiais na educação regular. **Revista Includere**, Mossoró, RN, v. 3, n. 1, p. 118 -130, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/about>. Acesso em: 25 nov. 2021.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 23, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/>. Acesso em: 13 ago. 2009.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: Concepções dos professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

VERDUM, P. de L. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

VIANNA, L. M. B. P; TARDELLI, P. G. A. S; ALMEIDA, L. I. R. Inclusão e Mercado de Trabalho: uma análise das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em ingressar no mercado na Grande Vitória (ES). **Revista Destarte**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 95-109, 2012.