



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v17.i36.e896>

Recebimento em: 03/06/2025 | Aceite em: 25/11/2025

ARTIGOS

FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA REFLEXIVA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA A CONVIVÊNCIA PACÍFICA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Lúcia Oliveira AGUIAR

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Natal, RN, Brasil

anaaguiar@uern.br

<https://orcid.org/0000-0003-3626-2427> 

Stenio de Brito FERNANDES

Secretaria da Educação e da Cultura do Estado (SEEC/RN)

Natal, RN, Brasil

steniondre@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6300-9561> 

RESUMO: Esta pesquisa, objetiva compreender as experiências vividas e ressignificadas da formação docente, na perspectiva inclusiva como uma prática reflexiva para uma convivência pacífica no Ensino Superior. Abordagem qualitativa ancorada na pesquisa (au-to)biográfica como método de investigação a partir das narrativas de cinco docentes de determinados cursos, dando destaque para a Política de Inclusão de uma universidade do Rio Grande do Norte. Os resultados, possibilitou marcar as barreiras que a nossa formação inicial nos imprime, porém alertou para as superações por meio de uma revisão de si e do outro através da docência frente às práticas de sociabilidade e inclusão, ao que prescreve os princípios do respeito à diversidade humana, considerando a relevância da aprendizagem para a convivência pacífica em espaços institucionais de lado das representações de docentes da Educação Superior da universidade. Inferimos os trabalhos docentes como possibilidades para o processo de formação para a inclusão de discentes com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Prática reflexiva. Convivência pacífica. Formação docente. Ensino superior. Inclusão.

TEACHER FORMATION AND REFLECTIVE PRACTICE FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE FOR PEACEFUL COEXISTENCE IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This research, aims to understand the lived and redefined experiences of teaching formation, from an inclusive perspective as a reflective practice for peaceful coexistence in Higher Education. Qualitative approach anchored in (auto)biographical research as a research method based on the narratives of five teachers from certain careers, highlighting the Inclusion Policy of a university in Rio Grande do Norte. The results allowed us to highlight the barriers that our initial formation imposes on us, but they alerted us to overcome them through a review of ourselves and others through teaching in the face of sociability and inclusion practices, which prescribes the principles of respect for human diversity, considering the relevance of learning for peaceful coexistence in institutional spaces beyond the representations of Higher Education teachers at the university. We infer teaching work as possibilities for the formation process for the inclusion of students with disabilities.

KEYWORDS: Teaching formation. Higher education. Inclusion. reflective practice. Peaceful coexistence.

FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA REFLEXIVA EN UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN: Esta investigación, tiene como objetivo comprender las experiencias vividas y redefinidas de la formación docente, desde una perspectiva inclusiva como práctica reflexiva para la convivencia pacífica en la Educación Superior. Enfoque cualitativo anclado en la investigación (auto)biográfica como método de investigación basado en las narrativas de cinco docentes de determinadas carreras, destacando la Política de Inclusión de una universidad de Rio Grande do Norte. Los resultados permitieron resaltar las barreras que nos impone nuestra formación inicial, pero nos alertaron para superarlas a través de una revisión de nosotros mismos y de los demás medio de la enseñanza frente a las prácticas de sociabilidad e inclusión, que prescribe los principios del respeto a la diversidad humana, considerando la relevancia del aprendizaje para la convivencia pacífica en espacios institucionales más allá de las representaciones de docentes de Educación Superior en la universidad. Inferimos el trabajo docente como posibilidades del proceso de formación para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. Enseñanza superior. Inclusión. Práctica reflexiva. Coexistencia pacífica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa¹, objetiva estudar as experiências vividas e (re) significadas da formação docente, na perspectiva inclusiva como uma prática reflexiva para uma convivência pacífica no Ensino Superior. Utilizamos a abordagem qualitativa, e como método de investigação a pesquisa (auto) biográfica, ancorada nas narrativas de cinco docentes dos Cursos de Pedagogia, Administração, Educação Física e Medicina, dentro da trajetória da Política de Inclusão de uma Universidade do Rio Grande do Norte.

A pesquisa (auto) biográfica para a formação docente é compreendida como uma metodologia que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re) conhecimento da realidade das práticas pedagógicas escolares e principalmente do sujeito professor. Para este estudo, os cinco professores serão identificados como: Professor Narrador 1, do Curso de Administração, Professor Narrador 2, do Curso de Medicina, Professor Narrador 3, do Curso de Educação Física, Professor Narrador 4, do Curso de Pedagogia e Professor Narrador 5, do Curso de Pedagogia².

Somamos o inteirado no Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024, ao tratar da democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, como um dos compromissos do Estado Brasileiro, expresso na Meta 12 do PNE. Enquanto os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008), pontuam sobre a educação inclusiva constituída sob o paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola.

Nessa linha interpretativa, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, sancionada em 06 de julho de 2015 e que entrou em vigor no dia 06 de janeiro de 2016, instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, para assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Convergindo com essa perspectiva, explicitamos que um dos pilares da educação para o Século XIX, o Aprender a Conviver, a Aprendizagem de Convivência Pacífica, apresenta como um dos seus eixos, o Relatório da Comissão Internacional para a UNESCO (Delors, 1998). Aponta o aprendizado fundamental na valorização do aprender a viver, a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, e a ter prazer no esforço comum.

Diante do exposto, levantamos a seguinte pergunta: como as experiências vividas e (re) significadas da formação docente possibilitam uma prática reflexiva na perspectiva inclusiva para uma convivência pacífica no Ensino Superior? Tem-se o propósito de identificar de que forma os docentes praticam a valorização do aprender a viver, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos e participar de projetos comuns em sala de aula com a presença de alunos com deficiência.

Para fins de exposição, este artigo está estruturado em dois tópicos. No primeiro, apresentamos o convívio e o aprender no cotidiano da formação docente na esteira da legislação: convenções, decretos e protocolos;

1 Este artigo ergue-se de um projeto de pesquisa de pós-doutorado desenvolvido através do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade do estado do Ceará.

2 No sentido de manter o sigilo dos docentes, tomaremos, para este estudo, as expressões Professor Narrador (PN) seguidos dos numerais de acordo com cada um dos que foram nomeados.

no segundo, refletimos sobre as narrativas de docentes como uma prática reflexiva de (auto)formação no Ensino Superior para a aprendizagem da convivência pacífica na perspectiva inclusiva.

O CONVÍVIO E O APRENDER NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ESTEIRA DA LEGISLAÇÃO: CONVENÇÕES, DECRETOS E PROTOCOLOS

Aclaramos que, a Constituição Federal de 1988 é precisa ao afirmar, no que tange à legislação educacional brasileira, que para a efetivação da educação como direito “de todos”, prevê o atendimento educacional especializado aos portadores³ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Arts. 206 e 208), respectivamente.

O Aviso Circular do Ministério da Educação, nº 277/MEC/GM (Brasil, 1996, p. 9) diz: “[...] Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no Ensino Superior”. Discute ainda ser, naquele momento, elevado o quantitativo de solicitações de pais, alunos e instituições no sentido da viabilização do acesso desses candidatos ao 3º grau.

A preocupação do Aviso Circular (1996) era com o ingresso, de fato, de extrema importância como primeiro passo no sentido de se ver o alcance para além do Ensino Médio, para pessoas com deficiência. Via-se, no entanto, que a operacionalização das estratégias já utilizadas, necessitava de ajustes para o atendimento a todas as necessidades educacionais apresentadas por esse alunado. Necessitavam de mais clareza quanto aos recursos que poderiam ser utilizados pelo vestibulando, no momento da prova, e critérios de correção a serem adotados pela comissão do certame.

Acresce, a inquietação da tomada de providências quanto aos recursos de salas especiais para cada tipo de deficiência, a forma adequada dos critérios para a obtenção de respostas e correção das provas dos vestibulandos, as diferenças específicas inerentes a cada deficiência, no momento da correção, para que se pudesse aferir o domínio do conhecimento por meio de critérios compatíveis com as características específicas desses alunos.

A partir dessas constatações foi transmitido pelo ministro Paulo Renato Souza, sugestões, visando facilitar o acesso de pessoas com necessidades especiais ao 3º grau. Bancas especiais, textos ampliados, lupas, equipamentos específicos para cegos, intérpretes, no caso dos estudantes usuários de Língua de Sinais, no processo de avaliação dos candidatos surdos, flexibilização dos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva.

Do ponto de vista da surdez, a indicação, no caso de alunos surdos, era para que os aspectos semânticos da mensagem fossem priorizados, dando a essas particularidades, maior relevância que o aspecto formal. Além disso, a busca de outras formas de operacionalização e inclusão no que diz respeito à avaliação de sua linguagem em substituição à prova de redação.

O Aviso Circular encerra sua mensagem apontando a necessidade de ações que venham possibilitar a flexibilização de serviços educacionais, de infraestrutura e a capacidade de recursos humanos, no sentido de melhor atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência, devendo possibilitar sua permanência.

3 O Termo Portador será utilizado toda vez que um documento estiver com data antes do ano 2006. Foi a partir da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, que o termo foi substituído por Pessoa com Deficiência.

Além disso, a Portaria nº 1793, do Ministério da Educação (Brasil, 1994) orienta complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência.

Recomenda, ainda, a disciplina “Aspectos Ético, Político, Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, dentre outras recomendações. A fim de atender à essa orientação, a Universidade criou, em 1996, a disciplina de Educação Especial, no curso de Pedagogia, onde se cumpria essa convocação.

De acordo com dados do Ministério da Educação, no ano de 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a Convenção da ONU, de 2006, sobre os direitos das pessoas com deficiência. Conforme a Convenção, essas pessoas devem ter seus direitos educacionais garantidos em todos os níveis.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil é signatário, em seu Preâmbulo, reconhece que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos proclamam e concordam que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades, ali estabelecidas, sem distinção de qualquer espécie.

Nos Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientados pela mesma Convenção, em seus Marcos Normativos, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão e que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob a alegação da deficiência.

Nessa direção, e amparado pelos princípios que norteiam a Convenção, bem como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), fica claro: o respeito pela dignidade inerente a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e o direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Por seu turno, A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 tem como base a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. Um dos aspectos importantes da referida Lei, se relaciona à nossa preocupação com o sujeito de direitos e implica a responsabilidade de todos na efetivação da inclusão. Vejamos:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

Podemos perceber sobre a pertinência dos fatores ambientais, psicológicos e pessoais e, sobretudo, a avaliação da condição da deficiência por uma equipe multiprofissional. Esse aspecto aponta, a nosso juízo, a responsabilidade de todos e de todas pelos processos de bem estar da coletividade.

Importante evidenciar a relevância das comunidades que lutam para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, bem como fundações, centros, instituições e associações que advogam pela inclusão. Esses espaços têm conseguido romper algumas barreiras e firmado ações públicas nos órgãos do governo.

É com vista nessas concepções que, afirmamos ser esse o aspecto fundamental e central de nossa discussão: o convívio e o aprender no cotidiano, a construção durante a relação de aprendizagem que, embora, indiquem os limites de nossa formação inicial construídas nos espaços de aprendizagem, escolar e não escolar, percebemos, repisados por ações e posturas classificatórias, instrumentais, mecânicas sobre o outro, que retiram da pessoa com deficiência o direito de pensar, de escrever, de se expressar em sua própria possibilidade de comunicação, em sua linguagem, em sua gramática do comportamento.

Na Educação Superior, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas práticas, envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e, no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Face ao que destaca o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua apresentação:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania.

Por sua vez, a Meta 12 do PNE, sinaliza para a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Soma-se à supracitada meta, que a democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, é um dos compromissos do Estado brasileiro. A Meta 12, do Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024 afirma que a elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

Destarte, os limites e impossibilidades para o cumprimento dessa meta, em se tratando da inclusão das pessoas com deficiência, por meio das rodas de conversa, os professores entrevistados foram consensuais em afirmar: “nós não fomos formados para ensinar na presença de alunos com deficiências. Não temos preparo, prática, estudo e condição emocional para atender a essa demanda”. “Nem sabemos como chegar perto de um discente com deficiência intelectual, por exemplo.” É cotidiano o sentimento de aflições, de inquietações dos professores.

Tais assertivas estão presentes, no cotidiano da academia e outras relativas aos seus desdobramentos, a saber: as dificuldades de adequação metodológicas, as leituras, as aproximações. Aludimos, com tintas fortes, no universo da academia, os olhares negando o outro a partir de sua condição de deficiência.

Miranda e Silva (2008) corroboram com nossa preocupação, em trabalho sobre a inclusão de pessoas com deficiência na universidade, aludindo ao que objetiva os dispositivos legais, deixando claras as recomendações da Lei sobre as condições que devem existir nas universidades no sentido da superação de barreiras arquitetônicas e curriculares. As autoras destacam três aspectos que devem ser assegurados, para que ocorra não só o acesso, mas a permanência com sucesso. São eles: Condições arquitetônicas, adaptações curriculares e profissionais preparados do ponto de vista central, em preparação contínua de uma prática para a humanização nos bancos escolares e acadêmicos.

Convergingindo com essas proposições, Volpi (1996) situa que é imprescindível que a universidade não se descuide da formação integral dos acadêmicos e que essa formação vá mais além da competência técnica, que resgate o compromisso com o humano. Ao passo que Freire (2008), em *Primeiras Palavras*, nos ensina que uma das tarefas do educador, educadora progressista, através da análise política e concreta, é desvelar as possibilidades para a esperança, não importam os obstáculos.

A Pedagogia da Esperança de Paulo Freire é central nessa discussão, pois nos ensina que a esperança está nas ruas, no corpo de cada um e que uma Pedagogia da Esperança enquanto necessidade ontológica ancora-se na prática. Ensinar exige risco, diz o educador Paulo Freire. Risco de se jogar para o outro e não ter medo de se ver no outro. Risco de nos depararmos com nossos limites, nossos preconceitos, nossas impossibilidades, nosso não-fazer, não-querer fazer. Educação exige aceitação do novo.

Paralelamente a esse ordenamento legal aqui explicitado, questionamos: como a docência se (re) significa com a presença de discentes com deficiência na sala de aula regular no Ensino Superior? Para tanto, na seção a seguir, abordaremos as narrativas de docentes da Universidade por meio das suas experiências vividas e (re) significadas na formação docente como uma reflexão da prática, aprender a viver, em sala de aula com a presença de alunos com deficiência na convivência pacífica no Ensino Superior na perspectiva inclusiva.

NARRATIVAS DE DOCENTES COMO PRÁTICA REFLEXIVA E (AUTO) FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR PARA A APRENDIZAGEM DA CONVIVÊNCIA PACÍFICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A partir da compreensão dos marcos normativos discutidos no tópico anterior, entendemos que um caminho longo precisava ser erguido, alternativas colocadas, apoio com capacitações, encontros, profissionais para acompanhamento dos conteúdos e atividades pedagógicas na sala de aula.

Cada um dos entrevistados, em momentos distintos sabem da urgência das ações em sala de aula. Nesse caminho, no ano letivo de 2016, iniciamos um trabalho de rodas de conversas fundamentado pelas narrativas purgativas de docentes. Iniciamos Um Diário de Classe Purgativa, nos termos de Miguel Zabalza (2004). Com isso, a prática de purgar e escrever sua própria inquietação e, em seguida, fazer a leitura foi pertinente à pesquisa.

Registramos seis rodas de conversa a fim de construirmos as narrativas (auto) biográficas de cinco docentes, da Universidade, 1 do Curso de Administração, 1 de Medicina, 1 de Educação Física e 2 de Pedagogia, em que registraram na esteira da interação dialógica e reflexiva os seus fazeres e saberes da docência.

Optamos pelas narrativas (auto)biográficas, pois na formação docente a supracitada metodologia é compreendida como uma das que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re)conhecimento da realidade das práticas pedagógicas escolares e principalmente do sujeito professor. A revisitação de memórias centradas no processo de aprendizagem ao longo da vida e a tomada de consciência do que foi formador, são recursos oferecidos ao professor para compreender sua trajetória de construção identitária e suas ações profissionais, possibilitando modificá-las (Josso, 2010).

A presença do percurso (auto) biográfico expressou uma ruptura consciente com paradigmas internalizados por vivências e leituras que privilegiavam a fragmentação, as generalizações e as leis universalizantes que anulam, em seus pressupostos, o ser humano regente da investigação científica. O ato de (auto) narrar-se, ou escrever acerca de si mesmo, é uma experiência formadora que contribuiu significativamente para a reflexão desses docentes durante as rodas de conversa.

Josso (2010) vislumbra sobre a (auto)biografia, como contribuinte à mudança pela invenção de si que é mediada pela sua consciência de ser, de estar, de acreditar, de ousar, de operar e que coloca esse sujeito da própria (auto) biografia como protagonista que analisa, através da reconstrução da sua memória, o passado vivido nas suas diversas formas, na trama que repercute no presente e cria novas possibilidades de enfrentamento, rumo a conquistas futuras.

Posto isso, os sujeitos nem sempre estão conscientes da perseverança que isso exigirá, pois como seres inacabados, necessitamos, continuamente, da autorreflexão para autogestão, isto é, exercício teórico e prático de iniciativa, tanto na dimensão interior como exterior. No transcorrer da pesquisa em tela, o processo de transição dos docentes de uma prática pedagógica mecânica, instrumental e tradicional, foram evidentes à um o olhar reflexivo sobre os processos de aprendizagem.

Josso (2010) assevera que o desafio da formação, portanto, é mover o sujeito de desejo para um querer e um poder ser que é gerador de mudanças e a sua objetivação é permeada por uma tensão permanente entre as transformações impostas pela vida em sociedade, nas interrelações sociais.

Este é um dos ganhos qualitativos desta metodologia de pesquisa, pois consiste na disposição do sujeito de sua própria investigação, expressar os valores que este emprega às suas experiências pessoais e profissionais, vividas na esfera individual no contexto da sua coletividade, mediadas pelas suas recordações que as tomam como referência no percurso da sua trajetória de vida e formação. Esse sujeito permite a si, pelo ato consciente um repensar, um desenvolver e um aprender sobre si mesmo, pelo qual é caracterizado, conforme explicita Josso (2010, p. 71):

Aprendizagens experienciais, constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático, em nossas dimensões de ser-no-mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares;

Aprendizagens instrumentais que unem os procedimentos e os processos, em todos os domínios da vida prática, numa dada cultura, num dado momento;

Aprendizagens relacionais que possibilitam aquisições de comportamentos, estratégias de trocas de comunicação com o outro, o saber estar com relação a si mesmo, ao outro e ao mundo;

Aprendizagens reflexivas que permitem a construção do saber-pensar em referenciais explicativos e compreensivos.

Entendemos que a consciência que emerge desse movimento vai exigir a libertação de hábitos e pensamentos rígidos que são absorvidos ao longo da vida pelo sujeito. Esse exercício é promissor para fluir a criatividade, a disposição e a determinação para enfrentar as resistências, sejam de ordem social, cultural, psíquica ou outra. Construir esse processo é um exercício que exige perseverança.

Por Paulo Freire entendemos que a ideia da Educação em comunhão, é uma educação mediatizada pelo mundo, onde ao educar se é educado, de que o ato cognoscente do educador se faz na cognoscitividade dos educandos, a compreensão do homem inconcluso. Desse modo, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento, inspira sistematicamente os docentes, sujeitos da pesquisa, em seu (re)encantamento com a experiência nos processos pedagógicos aos discentes com deficiência.

Freire (1996) nos ensina que educar exige risco, o exercício da aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. Nos inspira aos caminhos da vida nas plurais dimensões onde se pode aprender e ensinar, a nos colocarmos no lugar do outro. Os docentes, professores e professoras, com suas histórias de vida, como territórios simbólicos, se abrem para explorar e descobrir maneiras e sentidos vários, procurar o indivíduo singular e plural, sua existência em meio às relações de aprendizagens.

Em concordância com Josso (2010) e Freire (1996), defendemos que as práticas educativas podem acontecer em múltiplos territórios não só físicos, mas nos territórios das biografias dos indivíduos, nas marcas de suas histórias de vida, ao permitirmos que se façam autores em situações que lhe trazem traumas, em experiências excludentes, em circunstâncias de negação pelo outro, quando se associam para resistir, lutar e intervir.

Na dimensão da relação entre o permitido pelas narrativas (auto)biográficas e a compreensão dos sujeitos inacabados e inconclusos, ao primeiro encontro com os alunos com deficiência, os docentes narram de suas apreensões e, de fato, se instalou um momento de medo, inquietação, insegurança e rejeição.

O Professor Narrador 1, do Curso de Administração, disse que “não sabia como lidar com a situação, pois não tinha sido formado para ensinar a discentes com deficiência”. No referido, curso há um aluno com deficiência intelectual e visual, para o que o Decreto Federal nº 3.298/1999, categoriza, como deficiência múltipla. Esse discente precisa que o professor faça adequações para facilitar a sua aprendizagem.

O Professor Narrador 2, do Curso de Medicina afirmou que “a lei prescreve, mas fora da realidade, a lei diz uma coisa e a sala de aula diz outra”. Nesse caso, devemos aliar teoria e prática em uma ação criativa, de possibilidades e de transformação da realidade. Esse docente argumenta que “é impossível para um estudante de Medicina, com deficiência motora, fazer os exercícios práticos do curso que exigem movimentos que o estudante não poderá realizar”. Sobre esse debate, Heleno afirma (2022, p. 370): “[...] não basta apenas receber alunos com deficiência nas escolas [...] É preciso que o Estado proporcione condições [...] formação aos professores e contratação de pessoal especializado, bem como aquisição de tecnologia assistiva [...]”. É urgente e necessário lutar pela garantia dos direitos de todos e pela igualdade.

Enquanto que o Professor Narrador 3, do Curso de Educação Física, aponta as dificuldades iniciais e a necessidade de adaptação à realidade atual. Salienta: “é preciso que a universidade se adeque à necessidade do estudante surdo, e que saiba lidar com esse tipo de deficiência”. As instituições de Ensino Superior, devem proporcionar aos estudantes surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula como em outros espaços educacionais, oferecendo equipamentos e tecnologias que promovam o acesso à comunicação e à informação.

Por sua vez, o Professor Narrador 4, do Curso de Pedagogia, destaca que ficou decidido a não adequar e que “o discente com deficiência queria mudar a metodologia que desenvolve”. Afirmou: “ ele tem que se adequar a minha metodologia de trabalho”. Em decorrência, acreditamos ser imprescindível que os professores busquem apoio e formação na área da inclusão, assim, facilitará a mediação com alunos com deficiência na sala de aula.

Quanto a esse aspecto Mantoan (2003, p. 43) esclarece que: “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Ademais, precisamos garantir não apenas o acesso, mas a permanência do estudante com deficiência em todos os níveis e modalidades da educação. Como vimos na narrativa do professor, no âmbito do Ensino Superior, é possível identificar barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas para que a inclusão, de fato ocorra.

Tais entendimentos geraram, durante dois semestres letivos de 2016, muita inquietação, reuniões com os departamentos acadêmicos e com os respectivos coordenadores dos cursos da Universidade. De fato, era evidente situações de constrangimento e um espaço de “quebra de braço” e resistência em sala de aula.

Diante da situação, percebemos que seria necessário e urgente, um trabalho sistemático de acompanhamento com os profissionais da área de pedagogia, de psicologia e de serviço social da universidade, através da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN)⁴, da Universidade. O processo de acompanhamento, de docentes e discentes, foi instalado a partir de reuniões realizadas com a DAIN e a equipe multiprofissional. Para tanto, organizamos cursos, oficinas, minicursos elaborados e desenvolvidos com destino à formação continuada.

Estávamos diante do que diz Paulo Freire que ensinar exige risco. Risco de se jogar para o outro e não ter medo de se ver no outro. Risco de nos depararmos com nossos limites, preconceitos, impossibilidades, nosso não-fazer, não-querer fazer. Educação exige aceitação do novo, leitura, estudo, vivência das provocações do mundo contemporâneo, do discurso e prática da inclusão e do acesso e permanência, com qualidade.

No decorrer desses momentos formativos com os professores, houve um processo de amadurecimento com resultados positivos. Os docentes se perceberam limitados quando se reconheciam como educadores com lacunas na formação continuada diante de suas práticas e sem percepção da necessidade de atualização histórica, com vistas à uma formação continuada. Coadunando-se à esse entendimento Libâneo (2004, p. 34 e 35), assevera:

É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

⁴ O Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN) foi criado pela Resolução nº 2/2008 do Conselho Universitário - CONSUNI, de 18 de abril de 2008 e, em 2010, passa à Diretoria de Apoio à Inclusão, através da Resolução Nº 31/2010-CD. Em 24 de março de 2015, através da Resolução Nº 05/2015- CD, passa à Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas.

Compreendendo que a formação continuada transcende à formação inicial, os docentes passaram a superar os próprios limites, ao mesmo tempo, que procuravam metodologias para atender aos alunos de maneira pedagógica e inclusiva. À propósito disso, relembra o Professor Narrador 1:

É certo que não estamos deixando de observar uma série de outros elementos importantes e pertinentes, mas dizemos que participar desse processo de aproximação ao aluno, as suas necessidades, a escuta de sua deficiência, a escuta de como o seu corpo anuncia é um processo e nesse processo temos que refletir sobre o que está bem mais próximo ao educador que é a sala de aula e as diferentes alternativas e possibilidades no que diz respeito à busca do encontro com os desafios.

No relato, observamos que ele reflete sobre a situação a partir de sua formação profissional. Explica sobre sua prática considerando as lacunas de formação, como um dos problemas, percebemos a consciência do que está ausente em sua prática, a saber: conviver com os desafios, atender à diversidade de pessoas e resolver problemas.

Ressalta que há uma lacuna, um distanciamento em relação aos alunos com deficiência na sala de aula, mas, reconhece que se aproximar do discente é fundamental para o processo de conhecimento e aprendizagem sobre o outro. É o que realçam Silva e Pimentel (2022, p. 127): “As ações de acolhimento e as barreiras atitudinais assumem grande relevância para a autonomia e o desenvolvimento formativo exitoso do/a estudante [...]”. Entretanto, é notório que a comunidade acadêmica ainda não tem a clareza de que seu engajamento e sua participação sejam fundamentais na efetivação da inclusão.

Por seu turno, após traumas e dores, o Professor Narrador 5, do Curso de Pedagogia, ao iniciar sua experiência com um aluno surdo narrou:

Parei, voltei ao passado em minha Especialização em Fundamentos da Educação. Agora, na atuação como professora na universidade pública onde me deparei com um aluno surdo, e me perguntei: O que vou fazer da minha formação inicial? Como preciso pensar a minha formação inicial? Estou diante de uma situação no ensino superior – sala de aula no ensino regular; senti a sensação profissional de revisar a minha formação inicial: aluno surdo, diferente, outra cultura – até então pensava que tudo que tinha aprendido era suficiente; tive que romper com os grilhões da visão cartesiana que me amarrava e ir em busca desse outro, o aluno com surdez; fui atrás de qual metodologia me daria essa possibilidade; e, aí, fazendo a revisão de todos os estudos, como pesquisadora, passei a utilizar a metodologia da História Oral e (Auto) Biográfica – fiz a ponte entre a educadora com formação inicial a passos da formação continuada e ao conhecimento da cultura surda, cursando 180h a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promovida pelo município, onde situa a universidade; além do encontro com a cultura surda, aproximei-me de outras dimensões das deficiências: visual e Síndrome de Down. Todos esses lugares de encontro com o outro foram instigados por Barnabé, aluno com surdez. Tenho cursado libras e interpretação em libras/português/libras. O discente surdo me levou a buscar editais de instituições de fontes de fomento a nível federal e estadual para estudos e pesquisas para compreender a semântica, textos pictográficos e em libras. Outras experiências marcantes aconteceram, levando-me a aprender novas formas de ensinar e agir em respeito às singularidades do discente surdo e de tantos outros.

Pelo exposto na narrativa, o professor, reconhece a urgência de uma formação continuada quando coloca para si a dimensão da “falha”, das lacunas da sua formação inicial. Percebemos o mover do sujeito de desejo, para um querer e um poder ser, que é gerador de mudanças, e a sua não condição é permeada por uma

tensão permanente entre as transformações impostas pela atualização histórica e a falta de flexibilização dos processos.

Enfatizamos ainda, a disposição do docente, de ser agente de sua própria investigação, ao expressar o valor de continuar com uma formação para o fortalecimento de suas experiências pessoais e profissionais. Depreendemos, que o professor permite a si, pelo ato consciente de repensar, um desenvolver e um aprender sobre si mesmo, pelo qual se repensa.

No processo de crescimento, o Professor Narrador 1, do curso de administração, trabalhou com o discente com deficiência múltipla na disciplina de Contabilidade Geral II. Narra que presume sobre seu desafio maior no âmbito da dimensão da resistência por não ter tido uma formação para atender alunos com deficiência. Afirma que foi uma tarefa difícil, sair de casa para a universidade e ter que fazer as adequações, repisa: “com a convivência é possível tornar a tarefa fácil e fazer com que o aluno compreenda o aspecto teórico e consiga aplicá-la de forma numérica e/ou prática”.

O Professor Narrador 1, ressalta sobre os avanços dos discentes, “o aluno demonstrou absorção de alguns conceitos pertinentes às temáticas, trazendo discussões cotidianas relevantes para o contexto que era trabalhado em cada conteúdo”. No tocante ao processo de ensino-aprendizagem, Mendonça, Viana e Nascimento (2023, p. 8) chamam a atenção:

A avaliação da aprendizagem se destina a subsidiar a aprendizagem. Nessa vertente, ela é concebida como uma ação processual, formativa, dialógica, com ênfase inclusiva para todos os alunos. Assim, o ato de avaliar perpassa pela constatação da realidade, mediante a avaliação diagnóstica, que permite delinear as limitações e possibilidades iniciais dos discentes. A sondagem inicial precisa ser analisada qualitativamente e contextualizada, para que seja possível qualificar os dados revelados, relacionando-os com as expectativas do professor para uma realidade específica.

Ainda nesse contexto, o professor continua: “o discente é bastante articulado e consegue fazer ligações através de fatos, metáforas, evidenciando a situações reais”. Destaca: “o que mais me chamou a atenção é a força de vontade que o mesmo expressa, sobretudo, em produzir artigos através da iniciação científica”. Em vista disso, o aluno com deficiência precisa de apoio do professor em sala de aula para o processo de aprendizagem, o professor deve entender o ritmo do discente e procurar adequar os materiais didáticos de acordo com a especificidade de cada.

Na voz do Professor Narrador 3, refletimos que as adequações se deram essencialmente no processo avaliativo, quando afirma: “o discente com surdez requer trato diferenciado na forma como a avaliação é feita. Uma observação que merece ser considerada é a participação do aluno nas discussões. O mesmo gosta muito de expor seus pontos de vista é muito ansioso em relação a realização das tarefas”. Nesse entendimento, Mendonça, Viana e Nascimento (2023, p. 8) anunciam: “O professor, na perspectiva da avaliação formativa, exige uma postura que não se encerra na instrumentalidade, mas um posicionamento ativo e o planejamento de uma metodologia de ensino intencional para as aprendizagens [...]”. Por isso, é importante diversificar a maneira de ensinar e avaliar, tendo como objetivo que todos aprendam de acordo com as suas necessidades específicas.

Para o Professor Narrador 2, apesar dos diagnósticos comprovarem limitações no estudante com deficiência motora no Curso de Medicina, relata: “ele foi desafiado por mim através das proposições metodológicas por

meio das adequações curriculares.” O Professor Narrador 1, por meio de aulas expositivas e audiovisuais, administrava os conteúdos para toda turma, desta forma, narra: “passei a acreditar que motivava o discente a estudar e superar as suas limitações já que nele existia uma grande responsabilidade de estudar a disciplina de Matemática Financeira. Continua: “o esforço e a dedicação em querer aprender eram notórios nas ações do discente e interagia muito bem com os colegas”.

Nesse mesmo raciocínio, o Professor Narrador 1, explicita: “É um aluno questionador, responsável e bastante ativo no processo de ensino e aprendizagem”. “Por essas e outras razões o mesmo conseguiu êxito na disciplina.” A partir do exposto, é possível ver a importância do professor na sala de aula, a procurar conhecer os interesses de cada aluno, prestar atenção e motivar a adquirir o desejo de aprender e seguir em frente com segurança.

Os professores entrevistados foram consensuais em afirmar, que os discentes conquistaram todo êxito, pois o processo de aprendizagem, em dupla via, docente e discente, se deu pela aproximação e conhecimento sobre cada deficiência, seus limites e as adequações necessárias, por exemplo, na questão da fonte das letras, na hora da explicação, na realização das provas e nos horários extras sala de aula para reforçar o aprendizado, na organização do *power point* inclusivo, no aprendizado com o intérprete da Língua Brasileira de Sinais, com o Ledor, com o áudio transcritor, com as adequações pedagógicas, de equipamentos e tecnologia assistiva.

O que essas situações de sala de aula vão oferecendo de pistas? Que percurso poderemos retomar, linha a linha, escrito a escrito, emoção a emoção, palavra a palavra? Que outros caminhos podem indicar esse instrumento fantástico de aprendizagem nos processos de formação para o convívio da paz? Esses questionamentos, continuarão a nos inspirar e provocar.

Nossas pistas devem ser simples e carregadas de humanidade e libertação de si e do outro pelos caminhos, como salienta Freire (1996, p. 23) quando ensina que quem forma, informa e (re) forma ao formar, e quem é formado transforma-se e forma ao ser formado. Anuncia:

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

Convém-nos lembrar de que o caminhar para si é um processo complexo, cuja formação conduzida pelo sujeito acontece de forma conflituosa, sob “[...] uma tensão permanente entre as transformações impostas pelo coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais”, acredita Josso (2010, p. 72). É, pois um processo estruturante-desestruturante-estruturante, diz a autora.

Revelam os diferentes aspectos simbólicos e subjetivos do si e do outro. Podemos refletir, neste estudo, como aponta Josso que as aprendizagens advindas e adquiridas das interações que se operam no âmago do ser, enquanto sujeito singular, ao saber-viver consigo; e, plural, ao saber-viver com os outros em seus percursos de vida em sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No presente artigo, as Rodas de Conversa foram nomeadas de “aprender a viver juntos, para conhecer, ser e fazer” inspirados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI. As narrativas (auto) biográficas dos cinco docentes, foram importantes para identificar o encontro com sujeitos, da e para a inclusão, através do exercício da reflexão sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Dizemos ser importante, na experiência deste trabalho, o percebido sobre como pensam e agem, docentes, em sala de aula frente a uma sala heterogênea. A conclusão do pensamento dos docentes pesquisados é fundamental. O que concluem sobre o processo experienciado em sala de aula a partir dos desafios de hoje? Como pensam e agem diante da presença de um aluno que não pode ver, ouvir e andar, de discentes cegos, surdos, que usam cadeira de rodas, autistas, deficiência intelectual e/ou motora?

Vislumbra-se que as ações pedagógicas, em sala de aula, pedem por um olhar afetivo, deseja a dimensão do sensível, querer a prática da superação de nossas barreiras atitudinais, requerem procedimentos coletivos, ações em conjunto e diálogo nos termos de Freire, transformação, formação e processos dialógicos.

As limitações que a nossa formação inicial nos imprime, alertou para as superações a partir de uma revisão de si e do outro através da prática da escuta, das narrativas das histórias de vida, das narrativas (auto) biográficas, da memória e da dimensão da alteridade. Nos remeteu, a importância do (re) significado da docência frente às práticas de sociabilidade, ao que prescreve os princípios do respeito à diversidade humana, considerando a relevância da aprendizagem para a convivência pacífica em espaços institucionais, por meio das representações de docentes da Educação Superior da Universidade e da sociedade.

Praticar a inclusão dentro de um procedimento do convívio para a paz e, no caso deste trabalho, aponta para a dimensão do conhecimento de si e do outro, cabe repisar. Impõe uma busca constante, atenciosa e cuidadosa, sobre as necessidades do outro. Solicita sensibilidade profissional quanto rever práticas, rever um viver em sociedade, pensar em um trabalho de participação coletiva.

São homens e mulheres que enfrentam desafios geográficos, familiares, econômicos, psicológicos para estarem presentes às aulas, participando de cada etapa da construção do conhecimento. Foram anos de luta, de espera, de acreditar/desacreditar na possibilidade de ingressar no Ensino Superior. São pessoas que trazem um conhecimento construído no dia a dia de cada um e no contato com os alunos, com familiares e pessoas de suas localidades.

Este é hoje, um dos grandes desafios para os docentes formadores: ajudar estes discentes encorajando-os, estimulando-os a seguirem no curso que escolheram ou refletindo com eles a possibilidade de ingressarem num curso que haja identificação entre suas habilidades, aptidões e interesses. Só assim, poderemos ter uma expansão do ensino superior com qualidade e com oportunidades para aqueles que o busca.

São tantas as narrativas, as histórias de vida, as trajetórias percorridas que nos alerta para o compromisso em trabalhar com estas pessoas, como professores, para não frustrarmos seus sonhos, seus desejos, suas expectativas e estarmos ao lado deles, construindo esta nova realidade pedagógica e vivencial.

No entanto, acresce a semente cultivada nesses professores através das narrativas da luta pela construção do sujeito cidadão em processo permanente. Narrar e traduzir o vivenciado por cada um dos professores deste

estudo significa o risco, como diz Paulo Freire, de se expor, de se revelar, de narrar de suas fragilidades, de não ofuscar e não escamotear a prática docente sob o risco de perder sua identidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Aviso Circular**, 277, Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria**, 1793. Brasília, MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos **Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial** – Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

DELORS, Jacques. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 37 ed., 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo freire. (2a.ed.) São Paulo: Guerra e Paz, 1996.

HELENO, Alex Rezende. Educação inclusiva: legislação, escola e sociedade. **Revista Educação Inclusiva – REIN**. ISSN 2594-7990, edição contínua-volume 7, número 2, p. 363-374, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/530/1272>. Acesso em: 30 de abr. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? e como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, Andreia Vieira de; Viana, Tania Vicente; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. Avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e269037, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/214481/196680>. Acesso em: 20 de mar. 2025.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. Um olhar sobre a realidade pessoas com deficiência no contexto da universidade. In: DCHICHI, C.; SILVA, L.C. **Inclusão Escolar e Educação Especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: UDUFU, 2008.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana. A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0012, p.121-138, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/s67gJtctqKBykNL6mZhqwC/?format=pdf>. Acesso em 29 de abr. 2025.

VOLPI, M. T. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de classe**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. – Porto Alegre: ArtMed, 2004.