

Percepção de professores de Ensino Superior sobre as repercussões de uma formação sobre inclusão em suas práticas docentes¹

Perception of Higher Education professors about the repercussions of an inclusion training course on their teaching practice

Percepción de profesores de Enseñanza Superior acerca de las repercusiones de una formación acerca de inclusión en sus prácticas docentes

Raphaella Lopes 
Universidade Federal do Pará, Pará, Brasil.
raphaella@ufpa.br.

Simone Souza da Costa Silva 
Universidade Federal do Pará, Pará, Brasil.
symon@ufpa.br.

Recebido em 19 de julho de 2024
Aprovado em 04 de outubro de 2024
Publicado em 20 de janeiro de 2025

RESUMO

A pesquisa teve o objetivo de identificar as mudanças percebidas pelos professores da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal em suas práticas docentes após participarem de uma formação sobre inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Participaram 29 professores, do referido campus, que frequentaram a formação e responderam individualmente ao questionário de Formação Docente para Inclusão de Alunos da Educação Especial II (FDIAEE-II). Verificou-se que houve mudanças na percepção dos docentes sobre as suas práticas com os graduandos, nas práticas pedagógicas dos professores (interação professor-aluno público-alvo da Educação Especial, metodologia, conteúdos e avaliação) e nas interações institucionais. Identificou-se que houve repercussões que extrapolaram aqueles que participaram da formação, como os professores que não fizeram parte do processo formativo. Concluiu-se que, a formação contribuiu com a construção de uma cultura institucional inclusiva e que há a necessidade de institucionalização da formação pedagógica sobre inclusão como uma estratégia

importante para que se garanta um processo contínuo, que colabore para permanência, participação e progressão dos graduandos público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Prática docente; Formação docente; Educação Especial.

ABSTRACT

The research aimed to identify the changes perceived by professors at the Federal University of Pará — Castanhal Campus, in their teaching practices, after participating in a training on the inclusion of special education students target audience in higher education. A total of 29 professors from this campus attended in the training and who answered individually to the instrument Professor Training for the Inclusion of Special Education Students II (FDIAEE-II) participated. It was found there had been changes in the professors' perception of their practices with graduating students; in the professors' pedagogical practices (interaction between professor and special education student target audience, methodology, content, and assessment); and in institutional interactions. It was also found that there was repercussions beyond those who attended the training, such as professors who were not part of the training process. Furthermore, it was concluded that the training had contributed to the construction of an inclusive institutional culture. And there is a need to institutionalize pedagogical training on inclusion as an important strategy to ensure a continuous process which contributes to the permanence, participation, and progression of Special Education undergraduates target audience.

Keywords: Teaching practice; Teacher training; Special Education

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo identificar los cambios percibidos por profesores de la Universidade Federal de Pará - Campus Castanhal - Brasil, en sus prácticas docentes, después de participar de capacitación sobre la inclusión de estudiantes objetivos de la Educación Especial en la Educación Superior. Participaron 29 docentes del mencionado campus, quienes asistieron a la capacitación y respondieron de manera individual al instrumento Formación Docente para la Inclusión de Estudiantes de Educación Especial II (FDIAEE-II). Se encontró que hubo cambios en la percepción de los docentes sobre sus prácticas con los estudiantes; en las prácticas pedagógicas de los docentes (interacción docente-alumno objetivo de educación especial, metodología, contenidos y evaluación); y en las interacciones institucionales. Se identificó que hubo repercusiones que fueron más allá de quienes participaron de la capacitación, como docentes que no formaron parte del proceso de formación. Se concluyó que la formación contribuyó a la construcción de una cultura institucional inclusiva y que existe la necesidad de institucionalizar la formación pedagógica sobre inclusión como una importante estrategia para garantizar un proceso continuo, que contribuya a la permanencia, participación y progresión de los estudiantes objetivos de Educación Especial.

Palabras clave: Práctica docente; Formación docente; Educación Especial.

Introdução

A inclusão escolar envolve os grupos que foram historicamente excluídos da educação, como meninas e mulheres, pobres, indígenas, minorias étnico raciais e linguísticas, refugiados e pessoas com deficiência (Unesco, 1990). As pessoas com deficiência², transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de serem um dos grupos da Educação Inclusiva, são público-alvo da Educação Especial – PAEE (Brasil, 2008). A Educação Especial deve estar presente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e uma de suas funções é realizar o Atendimento Educacional Especializado que “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008). Assim, observa-se que a Educação Especial não substitui a escolarização em sala comum dos estudantes PAEE.

O acesso dos discentes PAEE à educação em sala comum vem crescendo nos últimos anos. No Ensino Superior, houve 8.987.120 matrículas em 2021, o que equivale a um aumento de 32,8% no que se refere ao número de matrículas em 2011 (Brasil, 2021). Além do acesso através das matrículas, para viabilizar o princípio de que a Educação Superior deve contribuir para construção de uma sociedade inclusiva (Unesco, 2009), é preciso garantir a permanência, a participação e a aprendizagem no contexto de ensino dos estudantes PAEE (Brasil, 2015). Com esse propósito, faz-se necessário o desenvolvimento e a consolidação de Culturas Inclusivas, que se caracterizam por um:

Conjunto de valores e ações que devem ser desempenhados por todos os entes escolares, para que os estudantes com deficiência possam ser acolhidos e tratados com equidade em seus processos de escolarização. Tais valores e ações, já ancorados pelas políticas e recomendações legais dos últimos vinte anos, devem ser discutidos e construídos de forma intencional e coletiva, visando a minimização ou eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e pedagógicas. Ou seja, trata-se de se (re) pensar o ambiente escolar numa perspectiva ampla, tendo em vista o direito à educação como uma questão de Direitos Humanos (Bernardo; Vianna, 2022, p. 3).

Ademais, devem ser ofertados serviços, recursos e apoios educacionais da Educação Especial (Brasil, 1996), bem como o preparo dos docentes (Poker; Valentim; Garla, 2018; Prais; Rosa, 2021), visto que eles são uma das partes fundamentais do processo de inclusão e suas atitudes podem favorecê-la ou não (Silva, 2019). Para tanto, é premente que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham uma política interna de formação de professores e técnicos administrativos, serviços de apoio, recursos tecnológicos e humanos especializados para garantir os direitos dos graduandos PAEE (Calheiros; Fumes, 2016; Furlan et al., 2020; Santos et al., 2014; Santos; Melo, 2018).

Com relação aos docentes universitários, a formação em Educação Especial deve prepará-los tanto para inclusão dos graduandos PAEE quanto para abordagem e problematização dos conteúdos sobre Educação Especial, de forma transversal e interdisciplinar nos componentes curriculares (Calheiros; Fumes, 2016; Prais; Rosa, 2021; Souza, 2021). Com esse propósito, a formação deveria unir teorias educacionais, práticas e experiências docentes contextualizadas para o ambiente e as necessidades formativas

dos professores (Santos; Melo, 2018). No entanto, a Educação Especial ainda é um tema pouco abordado tanto na formação inicial quanto na continuada³ (Bazon; Silva, 2020; Souza, 2021) e, conseqüentemente, há poucos docentes que tiveram preparação pedagógica para inclusão de pessoas PAEE (Furlan et al., 2020). A maioria dos professores encontra muitos desafios em sua prática, “desde a sua postura diante de estudantes com deficiência até a sua capacidade de resignificar e modificar a sua prática tendo a inclusão como princípio pedagógico” (Antunes; Amorim, 2020).

A prática docente manifesta os conhecimentos adquiridos, que se constroem ou se transformam através da reflexão na e sobre a prática, de acordo com as demandas do contexto social (Lopes, 2023). As percepções dos docentes sobre as suas práticas foram analisadas por Guimarães, Massena e Siqueira (2021) com 14 docentes universitários formadores de professores de Química, Física e Biologia. Os resultados indicaram que os participantes compreendiam que há uma indissociabilidade entre o ensinar e o aprender para que os estudantes consigam se apropriar e construir o conhecimento. Esse entendimento os levou a terem práticas diferenciadas e inovadoras no cotidiano, a diversificação das metodologias e o uso da interação aluno-aluno como uma das estratégias de inclusão. No entanto, destacaram que ainda é escasso o suporte oferecido pelas universidades aos docentes no que se refere ao enfrentamento das dificuldades e conflitos no cotidiano. Adicionalmente, ressaltaram a importância da institucionalização de redes de intercâmbio de experiências docentes para colaborar no processo de inclusão. Por fim, concluíram ser essencial o compromisso coletivo da instituição e dos professores para melhoria da formação dos futuros docentes.

Junges e Behrens (2015) analisaram a formação pedagógica como mobilizadora de mudança da prática de 10 docentes de uma instituição pública municipal de ensino superior. Os professores tinham participado de 10 encontros mensais de um programa de formação pedagógica continuada. Eles relataram nas entrevistas que houve mudanças na percepção do que é ser professor universitário, no relacionamento com os alunos, na organização didática das aulas, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na reflexão sobre a prática e nas dificuldades encontradas por eles ao implementar uma mudança em sua prática pedagógica.

Em relação a percepção do que é ser professor universitário, observou-se que os participantes passaram a ter uma postura mais compromissada com a docência, que unia a teoria e a prática de forma contextualizada. No relacionamento com os alunos, os participantes contaram que se aproximaram dos discentes e perceberam que eles passaram a ter mais interesse, confiança e compromisso. Na organização didática das aulas, os docentes indicaram mudanças na metodologia, na variabilidade de recursos e atividades, bem como na atuação de forma interdisciplinar e contextualizada. Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, os professores informaram que diversificaram as atividades avaliativas e realizaram alterações na qualidade e quantidade delas. Ao refletirem sobre a prática, os participantes explicaram que compreenderam que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem, o que os levou a realizarem as mudanças em suas práticas. Nas dificuldades encontradas por eles ao implementar uma mudança em sua prática pedagógica, os docentes apontaram que encontraram resistência de alguns alunos à mudança e no modo de organização do sistema universitário, principalmente pela falta de tempo para participar das formações devido ao grande número de demandas de sua

função. Concluiu-se que a formação colaborou para mudanças nas concepções dos professores e que essas promoveram modificações na prática pedagógica. Adicionalmente, destaca-se o fato dessas mudanças constituírem um processo, sendo necessário o compromisso institucional e o envolvimento dos professores para a formação docente permanente (Junges; Behrens, 2015).

As repercussões de uma formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem durante a pandemia de covid-19 foram analisadas por Inocencio, Silva e Moraes (2023) com 32 docentes da Universidade Estadual de Londrina, que responderam a um questionário online ao final da formação. Posteriormente, 14 deles responderam outro questionário dois anos após a formação. No primeiro momento, verificou-se que todos os participantes indicaram que suas concepções sobre a avaliação foram totalmente ou parcialmente alteradas e 87,5% ponderaram que conseguiram colocar algo da formação em prática ou, pelo menos, parcialmente. Identificou-se ainda que eles fizeram uso de alternativas diversificadas de avaliação, tanto no ensino remoto quanto no retorno às aulas presenciais. No segundo momento, dois anos após a formação, 85,7% relataram que conseguiram colocar algo da formação em prática ou, pelo menos, parcialmente. Concluiu-se que a formação continuada para docência colaborou para modificar concepções e práticas sobre o processo de avaliação e ainda repercutia após dois anos da atividade formativa.

As práticas diferenciadas desenvolvidas por docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no processo de ensino de graduandos PAEE foram identificadas e analisadas por Matos e Pimentel (2019). Eles verificaram que: 1) 19% dos professores utilizaram recursos didáticos diversificados e que o uso de tecnologia assistiva auxiliou os estudantes, sendo ou não PAEE; 2) 50% dos participantes flexibilizaram o tempo pedagógico e indicaram que, quando essa flexibilização era acompanhada pelo “olhar sensível do docente”, oportunizava uma avaliação dos conhecimentos que respeitava as especificidades dos discentes PAEE; 3) 90% dos docentes diversificaram os instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas. Dessa forma, apesar de observar-se uma melhoria no processo de aprendizagem, identificou-se que há necessidade de formação continuada para que os professores, que não modificaram suas práticas, conheçam as especificidades dos alunos PAEE e realizem as mudanças que são fundamentais para o processo de inclusão no Ensino Superior.

Considerando o aumento do acesso de pessoas PAEE ao Ensino Superior (Brasil, 2021), que as pesquisas sobre a formação de docentes universitários sobre a inclusão de alunos PAEE são escassas (Lopes et al., 2023; Santos et al., 2016; Vitaliano, 2007), especialmente na Região Norte (Lopes et al., 2023), que são insuficientes os estudos sobre a prática inclusiva de professores na Educação Superior (Guimarães; Massena; Siqueira, 2021; Lustosa; Ribeiro, 2020; Matos; Pimentel, 2019), principalmente os que analisam como os processos formativos modificam essas práticas (Inocencio; Silva; Moraes, 2023; Junges; Behrens, 2015) e que não foram encontrados trabalhos que avaliassem as mudanças que ocorreram nas práticas dos docentes de Ensino Superior após participarem de uma formação sobre inclusão de graduandos PAEE, questionou-se se há e quais são as mudanças nas práticas docentes percebidas após participarem de uma formação sobre a inclusão de alunos PAEE no Ensino Superior. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é identificar as mudanças percebidas pelos professores da Universidade Federal do Pará –

Campus de Castanhal em suas práticas docentes após participarem de uma formação sobre inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Método

Esse trabalho é uma pesquisa de campo, descritiva e de abordagem qualitativa.

Participantes

Participaram dessa pesquisa 29 docentes da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal (UFPA-Castanhal). Eles foram identificados com nomes fictícios e o tipo de curso que atuavam (bacharelado ou licenciatura) a fim de garantir as questões éticas em pesquisa e preservar a identidade dos participantes

Os critérios de seleção para esse estudo eram ser docente efetivo, substituto e temporário, lotado e atuante na UFPA-Castanhal, que frequentou o programa de formação docente sobre a inclusão de alunos PAEE no Ensino Superior realizado no campus. Foram excluídos professores aposentados, cedidos ou de licença, técnicos administrativos, terceirizados, colaboradores externos da UFPA-Castanhal, docentes de outros Campi ou de outras instituições de ensino. Os participantes que não tiveram seus dados coletados completos também foram retirados da amostra.

Ambiente

A pesquisa foi realizada na UFPA-Castanhal, primeiro Campus da UFPA que estruturou o Núcleo de Acessibilidade, onde é oferecido, desde 2011, atendimento especializado à comunidade acadêmica público-alvo da Educação Especial.

Instrumento

O instrumento Formação Docente para Inclusão de Alunos da Educação Especial II (FDIAEE-II) foi construído pelo Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA). O FDIAEE-II tem por objetivo identificar as formações dos professores, como elas contribuíram para a inclusão de alunos da Educação Especial e avaliar o programa de formação docente sobre a inclusão de alunos PAEE no Ensino Superior, que os professores participaram no último ano letivo.

Procedimentos de Coleta de Dados

A Coordenação da UFPA-Castanhal e o Comitê de Ética (parecer nº 61066216.7.0000.0017) autorizaram a realização dessa pesquisa. Os professores que participaram desse estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e frequentaram um programa de formação sobre a inclusão de alunos PAEE no Ensino Superior, com encontros mensais, presenciais e ao longo de um ano letivo. Após o término da formação, os participantes responderam ao FDIAEE-II, de forma individual e presencial. A aplicação do instrumento foi gravada e realizada por um pesquisador, que esclarecia dúvidas e preenchia o instrumento, a fim de aumentar a probabilidade de que eles fossem devolvidos e completamente preenchidos (Babbie, 1999).

Procedimentos de Análise de Dados

Para a análise de dados, realizou-se as Análises lexicográficas clássicas e a Nuvem de Palavras com o *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Iramuteq)*. As Análises lexicográficas clássicas executam estatística simples com a identificação, reformulação, frequência e média dos textos, segmentos de texto e palavras (Salviati, 2017). A Nuvem de Palavras organiza um conjunto de palavras, com tamanhos diferentes, de acordo com a frequência destas no *corpus*, e as agrupa em forma de nuvem (Lins, 2017; Salviati, 2017).

O corpo textual foi composto somente pelas respostas dos 29 participantes para a questão “Você percebeu alguma mudança na sua prática docente após a realização desta formação? Se sim, quais?” do FDIAEE-II. Para apresentação das mudanças relatadas pelos docentes, realizou-se a leitura na íntegra dos segmentos de textos (ST) em que constavam os termos que mais se destacaram na Nuvem de Palavras. Posteriormente, organizou-se os ST em categorias construídas sob a inspiração de Junges e Behrens (2015), que podem ser visualizadas no Quadro 1, e exemplificou-as com trechos das falas dos participantes.

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias das Mudanças nas Práticas dos Docentes que Participaram do Programa de Formação

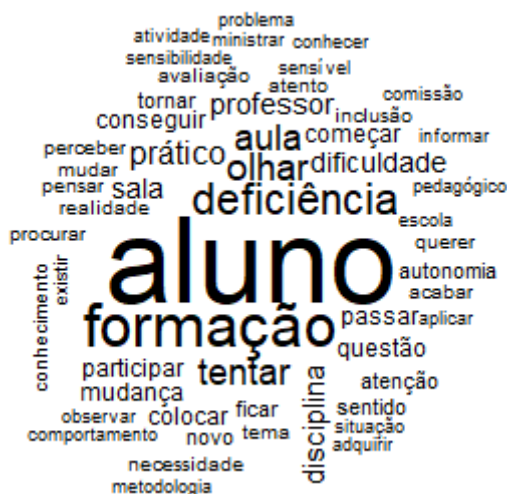
CATEGORIAS		DESCRIÇÃO
Percepção dos docentes sobre as suas práticas com os graduandos		Mudanças relacionadas a maneira como os professores entendiam e atuavam com os graduandos
Práticas pedagógicas dos professores	Interação professor-aluno público-alvo da Educação Especial	Mudanças relacionadas ao contato e a relação do docente com seus alunos PAEE
	Metodologia	Mudanças relacionadas a forma como os docentes apresentavam o conteúdo
	Conteúdos	Mudanças relacionadas a inclusão de novos conteúdos
	Avaliação	Mudanças relacionadas as atividades avaliativas
Interações institucionais		Mudanças relacionadas aos suportes institucionais e aos pares que não participaram do processo formativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Resultados e Discussão

Verificou-se que 25 professores relataram que perceberam mudanças em suas práticas após a participação no programa de formação. Por outro lado, quatro docentes explicaram que não observaram mudanças porque não tiveram alunos PAEE no período da formação. O *corpus* geral analisado pelo *Iramuteq* foi constituído por 29 textos (T), divididos em 75 segmentos de texto (ST) e emergiram 2.310 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 651 palavras distintas e 394 com uma única ocorrência. Verificou-se que os termos que mais se destacaram foram: aluno (50), formação (23), deficiência (15) e olhar (12), conforme a Figura 1:

Figura 1 – Nuvem de Palavras com a Frequência delas sobre as Mudanças que os Professores Perceberam após a Participação no Programa de Formação



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2024).

A apresentação das mudanças percebidas nas práticas dos docentes após participarem da formação, de acordo com os ST dos vocábulos que mais se destacaram na Nuvem de Palavras, foi organizada nas categorias: 1) Percepção dos docentes sobre as suas práticas com os graduandos; 2) Práticas pedagógicas dos professores; 3) Interações institucionais.

Percepção dos Docentes sobre as suas Práticas com os Graduandos

Os professores indicaram que procuraram utilizar o que aprenderam no programa de formação em suas práticas em sala de aula, independentemente de terem ou não alunos com deficiência⁴, como apresentou a professora Aline (bacharelado⁵): “Eu tentei colocar aquela situação que nós vivenciamos nessa primeira formação, o meu olhar mudou, completamente, com relação aos próprios alunos”. O uso dos conhecimentos adquiridos no programa de formação em suas práticas em sala de aula sugere que a atividade formativa contribuiu para transformação da prática docente (Lopes, 2023). Este resultado corrobora Inocencio, Silva e Moraes (2023), que encontraram mudanças nas práticas dos docentes que utilizaram algo ou parte do que aprenderam em uma formação pedagógica. Os professores da pesquisa de Matos e Pimentel (2019) também perceberam que as práticas diferenciadas auxiliavam os alunos, PAEE ou não.

Os docentes ressaltaram que, após a participação no programa de formação, tiveram um olhar que “mudou completamente”, um “novo olhar”, um “olhar mais atento”, um “olhar diferenciado”, “um outro olhar acerca das práticas pedagógicas”. Eles explicaram que passaram a observar mais, a ter mais atenção e que se tornaram mais sensíveis (ou tiveram mais sensibilidade) com os alunos com deficiência e com os demais discentes, como explicou o professor Ramon (bacharelado): “No sentido de ter mais atenção com os alunos

e a tentar projetar o que antes nós negligenciávamos na nossa rotina diária, principalmente em sala de aula”.

O “olhar sensível do docente” também foi um dos resultados encontrados por Matos e Pimentel (2019) entre as práticas diferenciadas desenvolvidas por professores da UFRB no processo de ensino de graduandos PAEE. Essa mudança na forma dos participantes da presente pesquisa olharem os estudantes PAEE sugere que eles perceberam a necessidade de respeitar as diferenças e a diversidade presentes no contexto acadêmico, corroborando os princípios da Educação Inclusiva, de que a Educação Superior deve contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva (Brasil, 2008; Brasil, 2015; Unesco, 2009) e de uma prática com a inclusão como princípio pedagógico (Antunes; Amorim, 2020).

Práticas Pedagógicas dos Professores

A apresentação dessa categoria dividiu-se nas subcategorias: 1) Interação professor-aluno público-alvo da Educação Especial; 2) Metodologia; 3) Conteúdos; 4) Avaliação.

Interação Professor-Aluno Público-Alvo da Educação Especial

No contato com seus alunos com deficiência, os docentes contaram que refletiram sobre tornar o processo da educação inclusiva mais efetivo e esforçaram-se mais para entender o aluno, para “ter mais atenção com o aluno” e para se “colocar no lugar dos outros”:

Em virtude da primeira formação, eu tentei ser mais, como eu posso falar, me esforçar mais para tentar entender o aluno. [...] No caso, para ela, que eu tenho mais dificuldade, eu sempre a trato de maneira mais especial, em virtude do problema. Eu tento me concentrar mais quando eu estou falando com ela (Professor Alan, bacharelado).

Verificou-se que, além dos professores tornarem-se mais participativos no processo de inclusão ao tentarem colocar em prática o que estavam aprendendo na formação, eles reconheceram a sua dificuldade na interação com os estudantes PAEE, o que fica evidente na fala do professor Alan: “sempre a trato de maneira mais especial, em virtude do problema”. Esse relato demonstra uma concepção capacitista⁶, visto que considera um “problema” o que desvia da norma de padrões funcionais e estrutura de corpo (Gesser, 2020; Oliveira; Oliveira, 2023). Ao considerar que a aluna PAEE “sempre” precisará ser tratada de “maneira mais especial”, também foi possível identificar que houve uma “naturalização do pressuposto de inferioridade” das pessoas PAEE, que é um dos efeitos do capacitismo em nossa sociedade (Gesser, 2020).

Por outro lado, observa-se que eles passaram a utilizar estratégias para eliminar essas barreiras atitudinais do processo de ensino e aprendizagem, como se esforçar e se concentrar mais. Essa visão de que a deficiência está na interação com as barreiras que impedem a acessibilidade e não na pessoa PAEE, ratifica a atual concepção de deficiência (Brasil, 2009). A presença de tais contradições nos relatos dos professores sugere que a formação contribuiu para um processo de mudanças de crenças e valores relacionados à inclusão, mas que ele não foi finalizado porque é preciso que ele seja contínuo e permanente, o que ratifica a necessidade da institucionalização dessa formação docente (Calheiros; Fumes, 2016; Furlan et al., 2020; Santos; Melo, 2018).

Eles contaram ainda que não tinham mais dificuldade de falar com o aluno PAEE sobre a sua condição e que perceberam a necessidade de autonomia desse estudante. Os professores indicaram que os conhecimentos adquiridos possibilitaram a eles saberem como abordar a pessoa PAEE e refletirem sobre a substituição da superproteção pelo estímulo da autonomia dos graduandos PAEE, o que sugere que a formação favoreceu uma mudança que viabiliza a garantia dos direitos dos discentes PAEE (Calheiros; Fumes, 2016; Santos; Melo, 2018).

Hoje, eu penso que eu estou adquirindo essa consciência da autonomia, trabalhar a autonomia do aluno com deficiência. Eu me sinto ainda muito aquela grande mãe, de querer proteger. Enfim, porque eu me coloco no lugar deles para as necessidades, mas me colocar no lugar dele, não significa fazer por ele nem evitar que ele faça coisas mais difíceis. [...] Da mesma maneira aqui na universidade, chegar o aluno, ele tem que ter autonomia, ele tem que correr atrás, tem que procurar, tem que perguntar, tem que tirar dúvida, tem que ler, enfim. Então, esse sentido da autonomia eu tenho adquirido. Eu estou exercitando em mim, ainda não adquiri 100% (Professora Tarsila, licenciatura).

Esses resultados demonstram que os professores estavam mudando de um posicionamento capacitista, em que superprotegiam os estudantes PAEE, para uma visão que convergia para atual concepção de deficiência (Brasil, 2009), em que promoviam a autonomia desses discentes. Assim, corroboram que houve ampliação e/ou aprofundamento do conhecimento sobre a inclusão de estudantes PAEE no Ensino Superior, o que pode ter oportunizado uma melhoria na interação professor-aluno PAEE, na qualidade do ensino para os graduandos PAEE e contribuído para garantia da permanência, da participação e da aprendizagem, conforme prevê a legislação brasileira (Brasil, 2015).

Metodologia

Os professores disseram que conheceram novos fatores que poderiam influenciar na aprendizagem e compreenderam a necessidade de considerá-la em suas diferentes formas. Eles entenderam que poderiam favorecer a inclusão na medida em que construíssem novas metodologias de ensino, que ajudariam os alunos PAEE ou não. Assim, declararam que ficaram mais atentos “em flexibilizar e alterar caminhos pedagógicos, considerando especificidades, ainda que não tenha tido alunos [PAEE]” (Professor Augusto, bacharelado), mas que estavam ansiosos para conhecer um pouco mais e prepararem-se melhor.

Observou-se que houve mudanças na metodologia dos docentes com os graduandos, sendo ou não PAEE. Eles passaram a buscar compreender como ocorre o processo de aprendizagem na perspectiva dos discentes e ressignificaram, flexibilizaram e modificaram suas práticas, bem como pensaram em novas metodologias de ensino. Esses resultados ratificam os achados de Junges e Behrens (2015), Guimarães, Massena e Siqueira (2021) e Matos e Pimentel (2019), ao sugerirem que a formação pedagógica auxiliou os professores a perceberem que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes (Junges; Behrens, 2015), que o ensinar e aprender são indissociáveis (Guimarães; Massena; Siqueira, 2021) e que ambos levaram a mudanças nas práticas docentes (Guimarães; Massena; Siqueira, 2021; Junges; Behrens, 2015), sendo com aluno PAEE ou não (Matos; Pimentel, 2019).

Os docentes observaram que a explicação deles sobre o conteúdo passou a ser mais dinâmica e que se tornaram mais flexíveis:

Eu era muito mais rígida, eu achava que eles tinham que fazer e eu acho que mudou um pouco. Só que eu ainda não sei trabalhar isso porque eu não sei o quanto o aluno, realmente, está precisando ou quanto ele está se fazendo de fraco para não fazer uma atividade. Eu ainda não sei fazer isso (Professora Aline, bacharelado).

Verificou-se que a formação motivou os professores a fazerem uma autorreflexão de suas práticas pedagógicas, o que resultou em alterações na metodologia e ratificam as mudanças nas práticas docentes, que se assemelham ao encontrado por Inocencio, Silva e Moraes (2023) e Junges e Behrens (2015) em professores após uma formação pedagógica. Por outro lado, quando a professora manifesta uma preocupação se o aluno PAEE “está se fazendo de fraco para não fazer uma atividade”, aponta que ainda há uma visão de incapacidade dos estudantes PAEE em realizar as atividades e/ou dificuldades do docente em identificar e realizar as adaptações necessárias para os estudantes PAEE. Esse resultado indica uma concepção capacitista e a presença da “naturalização do pressuposto de inferioridade” (Gesser, 2020; Oliveira; Oliveira, 2023), ratificando a necessidade de institucionalização para garantia da formação permanente (Calheiros; Fumes, 2016; Santos; Melo, 2018) e, conseqüentemente, mudanças nas concepções dos docentes e melhoria do processo de ensino e aprendizagem de discentes PAEE.

Ademais, os participantes ainda não se sentiam seguros para atuar com graduandos PAEE e avaliar se eles realmente precisavam ou não de flexibilizações. Esse sentimento parece estar relacionado à ausência de formação ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional e demonstra a necessidade de preparo, de formação permanente dos docentes (Poker; Valentim; Garla, 2018; Prais; Rosa, 2021) sobre as especificidades de alunos PAEE no Ensino Superior, a fim de contribuir para mudanças na prática docente (Calheiros; Fumes, 2016; Santos; Melo, 2018).

Para tanto, é primordial a institucionalização das formações nas universidades, visto que elas contribuem para mudanças fundamentais que garantam os direitos dos graduandos PAEE (Calheiros; Fumes, 2016; Furlan et al., 2020; Santos; Melo, 2018).

Conteúdos

Os docentes mencionaram que procuraram sensibilizar os graduandos sobre o tema inclusão, tratado de forma transversal nas disciplinas e nos estágios sob sua responsabilidade.

A cada disciplina que eu ia ministrar, procurava dar esse olhar acerca da inclusão. [...] Antes, eu não falava sobre a inclusão dentro das disciplinas. Então, a partir da formação, eu já passei a ter esse novo olhar. Tanto é que eu fiz atividades interdisciplinares com esse tema (Professora Leila, licenciatura).

Como eu sou responsável pelas disciplinas de estágio [...], eu fico muito preocupada em como esses alunos, que estão iniciando nessa etapa de contato com a sala de aula, vão trabalhar com esses alunos que tem deficiência. E eu fico preocupada em saber, primeiro, quais são essas deficiências? Como eu posso ajudar esses alunos a ensinarem essas outras crianças? Então, a partir disso, meu olhar está mais atento, se há alunos com deficiência em sala de aula, como é o entorno para ele, se a escola está fazendo seu papel em ter o apoio, em ter um profissional, o professor na sala de aula, para usar esses mecanismos da escola a meu favor e a favor do aluno na hora da sua regência (Professora Dalva, licenciatura).

Esses resultados indicam que o programa de formação colaborou para a abordagem da Educação Especial como um conteúdo trabalhado de forma transversal e interdisciplinar nas disciplinas e estágios do currículo, proporcionando condições para o cumprimento do que garante a legislação brasileira e as pesquisas nessa área (Brasil, 2008; Calheiros; Fumes, 2016; Praís; Rosa, 2021; Souza, 2021).

Avaliação da Aprendizagem

Os docentes relataram que passaram a ter mais flexibilidade nas atividades avaliativas e as diversificaram com o objetivo de abranger as especificidades dos alunos, respeitando suas diferenças:

Às vezes, nós montamos um cronograma de avaliação, um tipo de avaliação, que nós achamos que todo mundo se encaixa e se descuida de que algum aluno pode ter uma dificuldade para aquilo. Então, eu tentei variar um pouco mais as maneiras de avaliação, para que se algum aluno tivesse alguma dificuldade de escrever, que ele pudesse falar, se ele tivesse dificuldade de falar, que tivesse uma prova prática, e isso acho que me auxiliou bastante (Professora Alice, bacharelado).

A diversificação da avaliação pelos docentes converge com os achados de Inocencio, Silva e Moraes (2023) e Junges e Behrens (2015), que também as identificaram depois que os professores participaram de uma formação pedagógica. Matos e Pimentel (2019) verificaram ainda que a variabilidade das atividades avaliativas estava entre as práticas diferenciadas dos docentes da UFRB com os graduandos PAEE. Dessa forma, esses resultados sugerem que o programa de formação contribuiu para mudanças sobre

as práticas de avaliação (Inocencio; Silva; Moraes, 2023) e, consequentemente, para melhoria do processo de aprendizagem de alunos PAEE (Matos; Pimentel, 2019).

Interações Institucionais

Os professores informaram que adquiriram conhecimentos sobre acessibilidade de materiais pedagógicos e os serviços que o NAccess oferece à comunidade acadêmica nas formações. Eles consideraram que, apesar de ainda se sentirem inseguros para colocarem em prática, o programa de formação permitiu que conhecessem o caminho em casos de terem alunos PAEE: “Eu estou mais atenta ao comportamento dos alunos. Eu, pelo menos, não estou tendo segurança para aplicar nada, mas eu estou conhecendo e sabendo os caminhos [...]. Assim, nós já sabemos quem procurar se alguma coisa surgir” (Professora Amanda, bacharelado).

Guimarães, Massena e Siqueira (2021) enfatizam a escassez de suporte nas universidades para apoiar os docentes em momentos de dificuldades e conflitos que podem surgir na implementação de estratégias inovadoras e diferenciadas. É possível que o desconhecimento dos serviços oferecidos pela instituição possa contribuir com esta percepção de falta de apoio. Na presente pesquisa, os participantes das formações tiveram a oportunidade de conhecer os suportes que a UFPA-Castanhal oferecia e entender como poderiam utilizá-los, caso necessitassem.

Adicionalmente, os professores que participaram da formação destacaram que o programa de formação proporcionou mudança de comportamento na comunidade docente, inclusive daqueles que não conseguiram participar dos encontros.

Tem uma coisa muito interessante que não está no seu objeto de pesquisa, mas eu acho que mudou o comportamento da nossa comunidade de professores aqui, mesmo não participando [...]. Eu acho que tudo começou com esses debates iniciais, com as vezes que você foi nas reuniões da universidade. Eu acho que isso foi cutucando o pessoal. Hoje, já existe [...] uma comissão de professores que atendem os alunos⁷ para saber se eles estão tendo dificuldades. Eu acho que isso foi uma coisa estimulada por esse movimento. Então, por mais que os professores não estejam, às vezes, conseguindo ir às formações, mas todos tem interesse, todos querem fazer um melhor trabalho, nós percebemos isso. Às vezes, no dia a dia não conseguem encaixar, largar alguma coisa para ir, mas eu percebo que teve uma diferença de comportamento (Professora Amanda, bacharelado).

Observou-se que a repercussão do programa de formação extrapolou os seus participantes, visto que eles compartilharam seus aprendizados com seus pares e incentivaram soluções para as barreiras de acessibilidade de alunos PAEE e os demais graduandos. Esse dado apresentou um impacto que ainda não havia sido descrito nas pesquisas e demonstra que os efeitos da formação pedagógica podem ser geométricos, isto é, ser além do que havia sido mensurado em outras pesquisas e/ou havia sido esperado para a atividade formativa que foi realizada.

Dessa forma, constatou-se que a formação contribuiu para mudanças nas práticas dos professores, assim como ocorreu na pesquisa de Inocencio, Silva e Moraes (2023), e viabilizou o surgimento de novas práticas docentes favorecedoras da inclusão (Matos; Pimentel, 2019). Para mais, sugere-se que pode ter ocorrido uma melhora na qualidade do ensino e contribuído para garantia dos direitos dos estudantes PAEE (Brasil, 2015; Calheiros; Fumes, 2016; Santos; Melo, 2018) e o enfrentamento de alguns desafios que existem no processo de inclusão no Ensino Superior (Antunes; Amorim, 2020; Matos; Pimentel, 2019), bem como apontando novas possibilidades de repercussões.

Identificou-se que houve docentes que não conseguiram participar das formações devido às condições de trabalho e outros que continuavam desejando ampliar seus conhecimentos sobre inclusão de graduandos PAEE, o que demonstrou que há uma demanda de formação para essa área na IES. Esses resultados ratificam a necessidade de institucionalização da formação continuada do docente de Ensino Superior, que é fundamental para garantia de políticas institucionais que assegurem esses processos formativos de maneira permanente, principalmente sobre inclusão de graduandos PAEE (Calheiros; Fumes, 2016; Santos; Melo, 2018). Tal institucionalização precisa contemplar recursos humanos e financeiros para realização das formações e incentivos para participação dos docentes. A descentralização dos recursos para que os NAccess dos Campi de interior possam realizar essas formações; a presença das ações formativas no calendário acadêmico, carga horária para os professores participarem; e que a progressão funcional docente tenha uma carga horária obrigatória para as formações em Educação Especial, são algumas possibilidades. Por fim, apesar de não ser possível mensurar todas as contribuições da formação, identificou-se que ela favoreceu a construção de uma cultura institucional inclusiva (Bernardo; Vianna, 2022), na medida em que ofereceu um espaço para o diálogo entre os agentes envolvidos, a partir do qual se constrói possibilidades de práticas e rompimento de crenças em torno das pessoas PAEE.

Considerações Finais

A presente pesquisa identificou, nos relatos dos professores, que houve mudanças na prática docente após a participação em um programa de formação sobre inclusão no Ensino Superior, ao longo de um ano letivo. Eles indicaram também alterações na prática profissional de seus pares que não participaram da formação e que tais mudanças alcançaram os graduandos PAEE e demais alunos. Ademais, observou-se que o programa de formação docente sobre inclusão no Ensino Superior viabilizou práticas favorecedoras de uma cultura institucional inclusiva e que a institucionalização das atividades formativas é uma estratégia importante para um processo contínuo, com recursos humanos e financeiros para sua realização e incentivos para participação dos professores. Assim, será possível contribuir para melhoria da qualidade do ensino ofertado às pessoas PAEE, bem como para sua permanência, participação e progressão.

Esse trabalho possui limitações por ter sido desenvolvido apenas em um ano letivo e em uma unidade de uma instituição de ensino superior. Entretanto, ele contribuiu ao apontar os impactos da formação na prática docente, ao investigar uma lacuna identificada

em estudos anteriores e ampliar as publicações nessa área, assim inspirar essas práticas em outras IES. Sugere-se que pesquisas futuras acompanhem, ao longo do tempo, as mudanças na prática de docentes, decorrentes da participação em processos formativos.

Referências

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1465–1481, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13800/9333>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafrá; SILVA, Gabriela Freitas Souza da. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise de currículos de licenciaturas em ciências biológicas, química e física. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5064>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BERNARDO, Fábio Garcia; VIANNA, Claudia Coelho de Segadas. Em busca do desenvolvimento e da consolidação de Culturas Inclusivas nos espaços escolares: contribuições de professores e de estudantes com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e5/1–21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66454/46783>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da

República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 239-255, maio 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeoba/v25n46/0104-7043-faeoba-25-46-00239.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 27-57.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. et al. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 25, n. 02, p. 416-438, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. *In*: OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete (Orgs.). **Psicologia escolar e educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020. p. 93-113.

GUIMARÃES, Thiago Santos; MASSENA, Elisa Prestes; SIQUEIRA, Maxwell Roger da Purificação. Percepções de formadores de professores sobre as suas práticas pedagógicas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas-SP, v. 7, p. e021021, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8657945>. Acesso em: 29 nov. 2023.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Nota do NAPNE** – Por uma educação Anticapacitista. Quer fazer a diferença?. Porto Alegre, RS, 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/alvorada/nota-do-napne-por-uma-educacao-anticapacitista-quer-fazer-a-diferenca/>. Acesso em: 19 maio 2024.

INOCENCIO, Larissa Cristina; SILVA, João Victor da; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Formação continuada sobre avaliação no ensino remoto: repercussões nas práticas docentes universitárias. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023do1008, 2023. Disponível

em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023do1008>.

Acesso em: 29 nov. 2023.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285–317, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>.

Acesso em: 29 nov. 2023.

LINS, Cynthia de Freitas Melo. **Apostila de Iramuteq**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2017.

LOPES, Luarilene Cardoso da Silva. **Formação continuada de professores: uma perspectiva de (res) significação da prática docente**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/3326>. Acesso em: 25 set. 2024.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante. et al. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e23/1–37, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69480>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1523–1537, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 08 nov. 2023.

MATOS, Aline Pereira da Silva; PIMENTEL, Susana Couto. A prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 77-95, 2019. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5663>. Acesso em: 08 nov. 2023.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Rupturas com a colonialidade do ser deficiente: por uma pedagogia decolonial anticapacitista nos preceitos de Paulo Freire. **Revista de Educação Interterritórios**, v. 9, n. 18, p. 1-29, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/258979/44636>.

Acesso em: 28 fev. 2024.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 127–134, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Hallison Fernando. Formação didático-pedagógica na educação superior: das exigências legais aos desafios reais da inclusão educacional. **Cenais Educacionais**, v. 4, p. e10231, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10231>. Acesso em: 04 maio 2022.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina: 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, Darlene Silva dos; MELO, Geovana Ferreira. Formação docente: desafios para a Pedagogia Universitária. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 3, p. 514–526, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47531>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SANTOS, Renara N. Luz. dos. et al. Formação em Educação Especial dos docentes da UFPA-Castanhal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/formacao-em-educacao-especial-dos-docentes-da-ufpa-castanhal>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SANTOS, Soraya D. G. et al. Retrato da formação e da experiência pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física no Estado de Alagoas/ Brasil: Inclusão em foco. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, S1A, p. 510–522, 2014. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2014-3_1/RPCD_2014-3_1-0510.pdf. Acesso em: 06 nov. 2017.

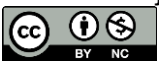
SILVA, Geane das Chagas. Revisão integrativa sobre a percepção docente quanto à inclusão. **Conjecturas**, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/59>. Acesso em: 19 maio. 2024.

SOUZA, Calixto Júnior de. A (in)visibilidade da Educação Especial no currículo: os Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 804–819, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14916>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 795, de 23 de janeiro de 2019**. Aprova o Regimento do Instituto de Medicina Veterinária (IMV) da Universidade Federal do Pará. Castanhal, PA, 2019. Disponível em: https://www.imv.ufpa.br/images/Documentos/Regimento_do_IMV.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Divisão de Assistência Estudantil (DAEST)**. Atribuições. Castanhal, PA, 2023. Disponível em: <https://www.imv.ufpa.br/divisao-de-assistencia-estudantil>. Acesso em: 19 maio 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 abr. 2011.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. Paris, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2017. VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399–414, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2013.  This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

¹ Este artigo é um recorte da tese da primeira autora.

² O atual conceito de deficiência considera que a deficiência “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009). Portanto, a deficiência está nas barreiras que impedem a acessibilidade da pessoa com deficiência.

³ A formação inicial é composta por cursos que capacitam para uma determinada profissão e a formação continuada envolve qualificações realizadas ao longo da trajetória profissional (Cunha, 2014).

⁴ Optou-se por substituir a expressão “aluno PAEE” por “aluno com deficiência” (e seus sinônimos: graduando, discente e estudante) na descrição dos resultados das respostas dos participantes porque deficiência foi o terceiro vocábulo com a maior frequência na Nuvem de Palavras. No entanto, o termo “aluno PAEE” manteve-se presente na discussão desses resultados com a literatura.

⁵ Por questões éticas, informou-se somente se os docentes atuavam no curso de bacharelado ou licenciatura.

⁶ Capacitismo. O termo vem do inglês *ableism* são as atitudes preconceituosas que discriminam e ou subestimam a capacidade das pessoas por causa da sua deficiência (IFRS, 2023).

⁷ A referida comissão é designada como Divisão de Assistência Estudantil, é composta por professores e técnicos e dentre suas atribuições constam: “Organizar e executar as ações de apoio social, pedagógico e psicoeducacional aos discentes [...] Prestar atendimento individual e/ou grupal aos discentes” (UFPA, 2019, 2023).