



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVAS TESSITURAS PARA O CAMPO
DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA

SALVADOR

2021

GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVAS TESSITURAS PARA O CAMPO
DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Linha e Pesquisa Educação e Diversidade, sob a orientação da Prof.^a Dra. Theresinha Guimarães Miranda, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

SALVADOR

2021

Oliveira, Gracy Kelly Andrade Pignata.

Inclusão na educação superior : novas tessituras para o campo da docência universitária /
Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira. - 2021.
215 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Theresinha Guimarães Miranda.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2021.

1. Inclusão educacional. 2. Ensino superior. 3. Docência. 4. Pessoa com deficiência. I.
Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 371.9046 - 23. ed.

GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVAS TESSITURAS PARA O CAMPO
DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade.

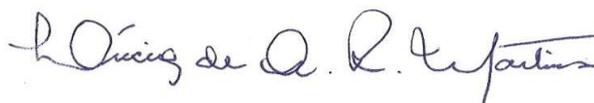
BANCA EXAMINADORA



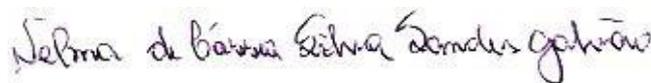
Orientadora: Prof.^a Dra. Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)



Examinadora: Prof.^a Dra. Susana Couto Pimentel (UFRB)



Examinadora: Prof.^a Dra. Lúcia de Araújo Martins (UFRN)



Examinadora: Prof.^a Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (UFRB)



Examinadora: Profa. Dra. Sheila de Quadros Uzêda (UFBA)

Salvador, 14 de dezembro de 2021.

*Dedico este trabalho ao amor da minha vida,
Carlos.*

AGRADECIMENTOS

Àquele que me cerca de bondade, misericórdia e não permite que meus pés vacilem. Ao Deus vivo, fonte inesgotável de sabedoria e graça, em que deposito minha confiança.

À minha filha Natália, por seu incentivo, por suas ideias e comentários enriquecedores, por participar ativamente da minha caminhada.

Ao meu marido Carlos, por seu amor, incentivo, prontidão, suporte e compreensão diante das inúmeras ausências.

Aos meus pais, José Esrael e Dirlene, pelas orientações, pelo afeto e por sempre primarem pela minha educação.

À minha irmã Meire Fabíola, por suas constantes orações e por dividir comigo tanto alegrias como adversidades.

À minha querida prima Neila Ceberg, que sempre me apoiou e compartilhou da minha vida.

À minha querida Dade, o amor mais puro, sensível e singelo que conheço.

À tia Fátima, minha segunda mãe, meu carinho e gratidão por todo amor e carinho.

À tia Mari (in memoriam). O coração está cheio de saudade, mas ainda nos reencontraremos na eternidade.

À minha cunhada Maria Rozângela, por seu apoio nas minhas andanças por Salvador e por todo amor.

À minha orientadora, Profa. Dra. Theresinha Miranda, com quem tive a honra de compartilhar essa trajetória de doutoramento. Sou grata por sua confiança e respeito ao meu trabalho.

À banca, por aceitarem o convite, pelas trocas e valiosas contribuições desde a qualificação.

Ao Prof. Dr. Leonardo Cabral, por sua gentileza e disponibilidade em contribuir com este trabalho. Pelos diálogos pós qualificação, por suas sugestões e dicas valiosas, minha gratidão e respeito.

À Profa. Dra. Susana Couto Pimentel, minha orientadora no mestrado, por sua constante generosidade. Sou eternamente grata pelo afeto, carinho, amizade e, sobretudo, pelas orações.

À Arlete, por sua amizade, incentivo e por seu fundamental encorajamento no momento mais adverso da minha vida. Não há palavras suficientes para manifestar o quanto lhe sou grata.

À Profa. Dra. Sátilla Ribeiro, colega de doutorado, pela partilha, incentivo e torcida vibrante em toda a nossa caminhada.

À Profa. Dra. Kelli Consuêlo, pelos momentos de amizade, aprendizagem e partilha na disciplina Trabalho Individual Orientado.

À Profa. Dra. Simone Leal Coité, pelo apoio, afeto, incentivo e disponibilidade em contribuir com este percurso.

À Profa. Dra. Anatólia Oliveira, pela concessão do meu pedido de afastamento, permitindo a continuidade de meus estudos. Sou grata por sua compreensão e apoio.

À Cíntia Toyoshima, por sua presença amiga ao longo destes anos. Obrigada por me ouvir tantas vezes (com paciência e serenidade) e por vivenciar comigo frustrações, lutas e dificuldades.

À Profa. Dra. Kátia Luzia, pela amizade, estímulo e afeto. Nossas conversas sempre foram edificantes, colaborando para o meu crescimento intelectual e espiritual.

Aos amigos e colegas de trabalho, Ari Fernandes, Liliana Oliveira e Carla, por todo carinho e incentivo.

À Profa. Dra. Carla Borges de Andrade, pela revisão da primeira versão do texto, por suas dicas valiosas e palavras de incentivo.

À Profa. Me. em Linguística Carla Cristina, pela revisão final desta tese, por seu zelo, perspicácia e olhar criterioso.

À Profa. Dra. Aline Pessôa, por ter sido extremamente compreensiva em meu retorno ao trabalho (após o período de um ano de afastamento). Sua acolhida foi capaz de suavizar o meu desafio de conciliar estudo e trabalho.

Ao Reitor da UFOB, Prof. Dr. Jacques Miranda, por autorizar a realização desta pesquisa na instituição, por sua confiança e respeito.

Aos docentes participantes do estudo, pela disponibilidade, partilha e respeito a este trabalho. Minha gratidão por confiarem a mim suas narrativas.

À Faculdade de Educação FACED/UFBA, por abrir as portas da Pós-Graduação e possibilitar meu amadurecimento intelectual e novas configurações profissionais.

Aos professores e técnicos administrativos da FACED/UFBA, pelas trocas, conhecimentos e gentilezas.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica. Entre esses, especialmente, gostaria de mencionar minhas alfabetizadoras Irene Antunes e Dirlene Farias (minha mãe). Às professoras do Ensino Fundamental e Médio, Eunice Nunes Vieira, Hélia Maria Gonçalves e Irene Sáteles. Às queridas professoras da Graduação em Pedagogia, Marilde Guedes e Adriana Mámore. Minha admiração e respeito a essas professoras que dedicaram suas vidas à formação humana.

A todos que de alguma forma contribuíram com esta tese, minha gratidão e carinho!

Non c'è nulla di nobile nell'essere superiore a qualcun altro. La vera nobiltà consiste nell'essere superiore a chi eravamo ieri¹ (Ernest Hemingway).

¹ Não há nada de nobre em ser superior a outra pessoa. A verdadeira nobreza consiste em ser superior a quem éramos ontem.

RESUMO

Esta tese consiste em um estudo sobre a docência universitária situada no contexto de inclusão escolar/acadêmica de estudantes com deficiência. Parte do pressuposto de que o processo de inclusão de estudantes, cujas demandas formativas são diversas, induz à reconfiguração da docência universitária. Essa perspectiva envolve três pressupostos fundantes: a interação com o estudante com deficiência conduz novas aprendizagens as quais podem (re)significar o exercício da docência na Educação Superior; o processo de inclusão pressupõe uma conduta didática em constante renovação e reconfiguração; o encontro com estudantes com deficiência contribui para a compreensão da docência na Educação Superior como ato educativo que envolve múltiplas dimensões (pedagógica, científica, política, valorativa). Assim, a pesquisa tem como objetivo central analisar como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes com deficiência. Trata-se de estudo de natureza qualitativa, fundamentado no Interacionismo Simbólico como matriz teórica principal e pela Teoria Fundamentada nos Dados – TFD, como abordagem metodológica. A imersão em campo, portanto, foi guiada pela TFD, bem como os dados obtidos mediante entrevistas intensivas analisados segundo fundamentos desta abordagem. Os resultados do estudo mostram que a inclusão é um convite ao exercício de uma conduta intersubjetiva, autorreflexiva e ético-profissional capaz de produzir uma experiência modificadora e transformativa na esfera da profissionalidade docente. Essa experiência modificadora pressupõe a internalização do outro, na posição de indivíduo único, que se expressa em sua singularidade. O estudo ainda indica que os fios que interligam as relações estabelecidas entre docentes e estudantes com deficiência são tecidos a partir de uma dimensão central, a qual seria responsável por fornecer as condições necessárias para situar e elevar as demais dimensões constituintes da docência a uma conexão dialógica. Essa dimensão central, que cunhamos de analítica, consiste no conceito fundante desta pesquisa. Esse conceito reitera a natureza relacional, dialógica e integrada do processo educativo que se (re)significa mediante as relações de reciprocidade na qual inclusão e docência se imbricam e se modificam mutuamente. Dessa forma, os resultados desta pesquisa formam um modelo teórico, delineado por propriedades e categorias, que confirmam a tese defendida neste estudo: a docência universitária se reconfigura face a inclusão de estudantes com deficiência, desde que as trocas intersubjetivas promovam uma identidade docente mais convergente com a dialeticidade da educação.

Palavras-chave: Inclusão Educacional; Ensino Superior; Docência; Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

This thesis consists of a study on university teaching in the context of academic inclusion of students with disabilities. It assumes that the process of inclusion of students, whose training demands are diverse, leads to the reconfiguration of university teaching. This perspective involves three fundamental presupposes: the interaction with the disabled student leads to new learning which can (re)signify the exercise of teaching in Higher Education; the inclusion process presupposes a didactic conduct in constant renewal and reconfiguration; the meeting with students with disabilities contributes to the understanding of teaching in Higher Education as an educational act that involves multiple dimensions (pedagogical, scientific, political, evaluative). Thus, the research has as its central objective to analyze how teaching in Higher Education is configured in view of the inclusion of students with disabilities. This is a study of a qualitative nature, based on Symbolic Interactionism as the main theoretical matrix and on the Grounded Theory as a methodological approach. The immersion in the field, therefore, was guided by TFD, as well as the data obtained through intensive interviews analyzed according to the fundamentals of this approach. The results of the study show that inclusion is an invitation to exercise an intersubjective, self-reflective and ethical-professional behavior capable of producing a modifying and transformative experience in the sphere of professional teaching. This modifying experience presupposes the internalization of the other, in the position of a unique individual, who expresses himself in his singularity. The study also indicates that the threads that connect the relationships established between professors and students with disabilities are woven from a central dimension, which would be responsible for providing the necessary conditions to locate and elevate the other dimensions that constitute teaching to a dialogical connection. This central dimension, which we call analytic, is the founding concept of our emerging. This concept reiterates the relational, dialogic and integrated nature of the educational process that (re)signifies itself through the reciprocity relationships in which inclusion and teaching overlap and change each other. Thus, the results of this research form a theoretical model, delineated by properties and categories, which confirm the thesis defended in this study: university teaching is reconfigured in the face of the inclusion of students with disabilities, provided that intersubjective exchanges promote a more convergent teaching identity with the dialectics of education.

Keywords: Inclusion Educational; Higher Education; Teaching; Person with Disability.

LISTA DE SIGLAS

ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ForPed – Programa de Formação Pedagógica de Docentes Universitários

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICADS – Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NAI – Núcleo de Apoio a Inclusão

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPI – Projeto Político Institucional

PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TILS – Tradutores-Intérpretes de Libras

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 01: Síntese dos Trabalhos Identificados no Período de 2010 a 2020 no portal eletrônico SciELO.....	30
Tabela 02: Distribuição quantitativa dos trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	35
Tabela 03: Distribuição dos trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que mais se aproximam do escopo deste estudo.....	35
Tabela 04: Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2018.....	42
Tabela 05: Número de vagas SISU 2018.1 para pessoas com deficiência por curso na UFOB	45
Tabela 06: Número de vagas SISU 2018.1 para pessoas com deficiência na UFOB.....	48
Figura 01: Representação ilustrativa da Dimensão Analítica	75
Figura 02: Ilustração esquemática da Teoria Fundamentada nos Dados.....	106
Quadro 01: Programas de Pós-Graduação stricto sensu que dispõe a UFOB	113
Quadro 02: Perfil dos Participantes da pesquisa	117
Tabela 07: Número de estudantes com deficiência na UFOB 2020.2	118
Figura 03: Ilustração esquemática da Codificação Inicial	120
Quadro 03: Exemplo da codificação inicial	121
Figura 04: Esquema ilustrativo da codificação focalizada	123
Quadro 04: Exemplo da codificação focalizada	123
Figura 05: Esquema ilustrativo da codificação teórica	125
Quadro 05: Esquema ilustrativo da codificação teórica	125
Quadro 06 : Exemplo de um memorando	127
Figura 06: Processo de geração da teoria substantiva	171
Figura 07: Interação entre docência e inclusão	172

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FACES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	26
2.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE INCLUSÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	26
2.1.1 Panorama, síntese e reflexões sobre os trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	27
2.1.2 Potencialidades e horizontes das pesquisas na área: uma análise das publicações disponibilizadas pelo SciELO	30
2.1.3 Pesquisas da área no contexto do sistema nacional de Pós-Graduação: um panorama baseado na análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	34
2.2 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: TENDÊNCIAS, DESAFIOS E DILEMAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE	40
2.2.1 Políticas de ação afirmativa e de inclusão na Educação Superior: avanços recentes e dilemas antigos.....	40
2.2.2 Movimentos das políticas de ação afirmativa e de inclusão educacional no contexto da universidade pública.....	54
3 FACES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO ATUAL	69
3.1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	69
3.2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EM BUSCA DE PERCURSOS FORMATIVOS INCLUSIVOS.....	96
4 FACES DA TRAVESSIA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A PESQUISA E SEUS ACHADOS CIENTÍFICOS	102
4.1 A PESQUISA EMPÍRICA: CONSTRUINDO NOVAS TRAVESSIAS.....	102
4.1.1 O interacionismo simbólico como lente teórico-epistemológica	107
4.1.2 Questões éticas da pesquisa.....	109
4.1.3 A pesquisa empírica: processo de geração dos dados	110
4.1.4 O contexto da pesquisa.....	114
4.1.5 Os participantes da pesquisa	116
4.1.6 O tratamento dos dados	119
5 A TESSITURA DA ESCRITA: DISCUTINDO E COMPARTILHANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA	131

5.1 EFEITOS E SENTIDOS PRODUZIDOS PELA DEFICIÊNCIA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	132
5.2 REFLEXIVIDADE E APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS	140
5.3 (RE)CONSTRUÇÃO E (RE)CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES NO CONTEXTO DE INCLUSÃO.....	159
5.4 EXPLICANDO O MODELO CONCEITUAL EMERGENTE	169
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
APÊNDICES	199
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ESTUDO	199
APÊNDICE B –TÓPICO-GUIA	203
APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	205
APÊNDICE D - CRONOGRAMA.....	206
APÊNDICE E– CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	208
ANEXOS	209
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	209
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS.....	212
ANEXO C – PARECER COMITÊ DE ÉTICA DA UFOB	213

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a docência universitária no contexto de massificação, expansão e democratização² da Educação Superior vincula-se às experiências elaboradas na gestão do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Oeste da Bahia (NAI/UFOB³). É desse lugar que emergem as principais questões que inspiram e tematizam este estudo, provocando o exercício de pensar os horizontes instigantes que a presença de estudantes com deficiência provoca na educação universitária, especialmente no coletivo de professores que atuam na Educação Superior.

De fato, os caminhos que vitalizam e instigam a pesquisa foram se constituindo nos espaços de compartilhamento promovidos pelo NAI, nas situações de diálogo e de troca que permitiram, a seu tempo, capturar algumas das dimensões epistemológicas e subjetivas que confrontam a docência universitária na relação com estudantes cujas demandas educacionais são singulares. Nesse percurso, ora no lugar de gestora, ora no lugar de pesquisadora, num esforço constante de aproximação, partilha e escuta, percebemos a necessidade de trilhar caminhos investigativos em que as memórias, percepções e subjetividades fossem reelaboradas e reinterpretadas à luz da literatura sobre o tema. Considerando o que diz Velho (2011), por maior que seja o nosso esforço de compreensão, no campo da interação social há sempre algo que nos surpreende e nos escapa.

Por esse motivo, as experiências que vivenciamos nesse período, foram revisitadas e (re)significadas a partir das reflexões, leituras e análises realizadas ao longo da escrita desta tese de doutorado. As experiências levadas ao exercício do pensamento abstrato é a amálgama da produção intelectual, que faz com que pesquisadores transformem inquietações em estudos bem articulados com relevante impacto social e científico.

² Consideramos que há uma forte associação entre os termos expansão, massificação e democratização da Educação Superior, cuja principal finalidade é reduzir desigualdades com relação ao acesso e à permanência universitária, por meio, principalmente, de promoção do aumento das vagas em cursos de graduação. Enquanto a massificação da Educação Superior pode ser entendida como o resultado da expansão, ou seja, como aumento de oportunidades de ingresso nesse nível de ensino para públicos historicamente excluídos; a democratização vai além e envolve a dimensão social e pública da educação, que se pauta no princípio da equidade, cuja perspectiva é a garantia das condições de permanência com qualidade nos cursos de graduação.

³ Configurando-se institucionalmente como um espaço de trabalho de natureza diagnóstica, mobilizadora, formativa e propositiva, o NAI responde, no âmbito da UFOB, pela coordenação e articulação de ações que visam a contribuir para a inclusão de estudantes e servidores com deficiência, cuja perspectiva é integrar e articular as diferentes atividades da instituição, como: projetos de extensão, pesquisa, intercâmbio e cooperação técnico-científica (UFOB, 2016).

Vale ressaltar que, a proximidade com o campo de pesquisa e o estudo de fenômenos com os quais estamos diretamente envolvidos não inviabilizam uma postura de confrontação intelectual, baseada no estranhamento crítico de determinada situação sociocultural que nos é familiar. Experiências de pesquisa próximas e cotidianas, nas quais o pesquisador é parte do universo social que é pesquisado, enriquecem muito a compreensão sobre situações sociais complexas (VELHO, 1978) como as que envolvem a cultura acadêmica.

A proximidade com o campo de pesquisa e a necessidade de constante estranhamento em relação ao que era familiar (SCHWADE, 2016) perpassou todas as etapas da nossa pesquisa de Mestrado. Essa experiência, marcada pelo exercício permanente e rigoroso de perceber o próprio campo de atuação⁴ como objeto de investigação, permitiu refinar o olhar e trazer para a presente tese de doutorado uma leitura mais densa sobre o cotidiano e o universo simbólico da instituição *lócus* de estudo deste trabalho.

Nessa base de entendimento, o caminho desta tese foi se constituindo de livros e leituras, mas também de diálogos, de encontros, de memórias. A familiaridade com o campo de investigação, mediante interações diárias em seu contexto, tornou-se estratégia privilegiada de pesquisa também no processo de doutoramento, dando maior legitimidade às reflexões desenvolvidas a respeito da problemática em estudo (LE BRETON, 2004).

Ao eleger, na pesquisa de Doutorado, a docência universitária imbricada ao contexto de inclusão de estudantes com deficiência como tema de pesquisa, assumimos um conjunto de desafios que naturalmente refletem fatores sociais complexos, sobretudo quando se incorpora ao debate um pensamento reflexivo a respeito da inclusão escolar/acadêmica como dimensão do trabalho docente. Trata-se de uma escolha que responde a cada pequeno acontecimento ou situação em que as reações à presença do estudante com deficiência eram movidas por desconhecimento, recusa ou compaixão. Vez ou outra nos víamos solitárias diante do compromisso de questionar decisões, confrontar ideias e lutar em favor de uma universidade mais inclusiva e acessível.

Tais situações e tensões nos fizeram indagar sobre qual seria o melhor caminho de embate de algumas ideias instituídas. De que forma poderíamos confrontar procedimentos há muito tempo estabelecidos e institucionalizados? Como seria a tarefa de tensionar o outro e

⁴ Na pesquisa de Mestrado escolhemos investigar o próprio campo de atuação, amparando-nos teoricamente na perspectiva de que ter familiaridade com os fenômenos sociais em estudo não pressupõe conhecê-los, uma vez que, ao buscar estudá-los cientificamente, deparamo-nos com uma outra ordem de significados (VELHO, 1978).

suas supostas ontologias? Nada melhor do que pesquisar. Pesquisar é acreditar que é possível forjar uma nova realidade; é resgatar a perspectiva de que o conhecimento transforma as pessoas e o mundo ao seu redor; é aventurar-se em busca de caminhos novos, sem se furtar da defesa por um mundo melhor, mais justo, mais humano e amoroso. A pesquisa é, portanto, um campo de possibilidades e de transformação humana.

Em nossa caminhada investigativa, nos últimos três ou quatro anos, percebemos que a escrita é uma das melhores formas de ajudar a transformar o mundo. Nela não existem fronteiras, mas um campo de possibilidades vasto à nossa espera, como “[...] uma onda de criatividade inimaginável [...]” (MORAES; TORRE, 2001, p. 3). Enquanto as nossas ações tendem a se repetir, a escrita sempre provoca o devir. A cada palavra que surge percebemos um olhar novo, um novo pensamento, uma nova esperança. Em certos momentos, a escrita provoca pensamentos que são capazes de nos surpreender, pois refletem a compreensão de experiências muitas vezes distantes. É como se transformássemos experiências em um fluxo vigoroso de aprendizagem.

Em certa altura de nossa escrita vieram memórias do início de nossa caminhada na área da Educação Especial, quando anos atrás nos deparamos com nossa inabilidade pessoal em lidar com a deficiência. A situação ocorreu no ano de 2013, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), durante uma apresentação sobre o regimento geral da instituição. Na ocasião, eu integrava a equipe de profissionais da coordenadoria pedagógica. A estudante em questão (pessoa com deficiência - baixa visão), cursava o Ensino Médio Integrado. Ao recordar aquela troca intersubjetiva percebemos que fala que nos interrompe abruptamente, em razão da ausência de acessibilidade de nossos slides, fez emergir a consciência reflexiva constitutiva de uma nova identidade profissional. Hoje percebemos que a situação relatada despertou o nosso olhar para a inclusão, e pôs fim a toda nossa indiferença em relação às diferenças. Ali adentramos ao mundo das singularidades do outro ou dos diversos outros. São esses outros que se tornam agora coautores deste trabalho e que enriquecem as páginas desta tese.

Ao reelaborar tal experiência, percebemos que a tensão e o desconforto daquela situação foi o início de um movimento de assimilação do outro e (re)significação de nós mesmos. Retratar esse momento, embora de forma breve e sem a exatidão de nossas memórias, é um modo de enunciar a lógica de elaboração desta tese, que é moldada pelos sentidos atribuídos pelos atores às suas experiências. Conforme será possível perceber ao longo do texto,

nosso estudo traduz a ideia de que as mudanças pessoais e sociais se dão pelo processo de reflexão e alteração do “eu”.

É sob essa perspectiva que lançamos nosso olhar sobre o processo de democratização da Educação Superior e seus aspectos mais relevantes, como o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. O processo de democratização da Educação Superior cumpre uma função fundamental no âmbito das políticas públicas, cuja ambição consiste na ideia de reverter o quadro no qual ir à universidade é uma opção reservada às elites (BRASIL, 2014). Portanto, refere-se a um movimento social cuja centralidade se dá em torno da ideia de fortalecimento da democracia, da justiça e da equidade social como dimensões coletivas.

Essa concepção de Educação Superior⁵ funda-se na visão dos direitos humanos, que compreende a exclusão educacional como uma prática injusta e desumana que atua em favor da produção das desigualdades sociais. É na esteira desse entendimento que este trabalho se insere, apontando os dilemas da docência universitária no contexto das políticas de democratização da Educação Superior, mais especificamente, aquelas que contemplam a inclusão de estudantes com deficiência na universidade.

A importância desse tema torna-se ainda mais evidente com a aprovação da Lei Federal nº 13.409, de 28 dezembro de 2016, que altera a redação da Lei nº 12.711/2012, reconhecendo o lugar das pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas das Instituições Federais de Ensino (IFES) do país. De acordo com a Lei nº 13.409, em cada IFES, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das suas vagas serão preenchidas, por curso e turno, por estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, que se autodeclarem pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016).

O sistema de reserva de vagas na esfera das políticas de ações afirmativas apresenta-se como um imperativo ético às universidades brasileiras, no tocante à necessidade de ressignificarem o processo de incorporação de atores sociais que, historicamente, foram

⁵ Neste trabalho preferimos adotar a terminologia Educação Superior ao invés de Ensino Superior. A opção encontra-se relacionada a abrangência de estrutura e configuração da primeira, cuja organização institucional é formada, de acordo com o Decreto nº 5.773/06, por: i) - faculdades; ii) - centros universitários; e iii) - universidades.

excluídos ou marginalizados desse nível de ensino (CABRAL, 2018). Assim, as políticas de ações afirmativas na Educação Superior representam um importante mecanismo de reconhecimento de que existem desvantagens de acesso e permanência de grupos socialmente sub representados. Em se tratando de pessoas com deficiência, não se pode desconsiderar a influência das diversas barreiras que historicamente atravessaram suas trajetórias escolares. Neste sentido, o sistema de reserva de vagas configura-se como etapa necessária ao projeto de democratização da Educação Superior.

Esse cenário de tensões e imprevisibilidades não deixa de impor novos desafios a universidade brasileira e, por conseguinte, ao docente da Educação Superior. Questões bem mais complexas passam a inquietar a docência, imersa nas novas configurações do espaço-tempo universitário, caracterizado pelo crescente acesso a contingentes de indivíduos historicamente excluídos. “Pensar e viver a Universidade, hoje, exige que, cada vez mais, estejamos abertos a um mundo em transformação. (...) à Universidade cabe preservar valores e constituir-se como local de defesa da humanização” (CAVALCANTE et al., 2011, p. 166).

No contexto desses movimentos reflexivos, emergiram as questões de pesquisa que norteiam o presente estudo:

1. A docência universitária é modificada pelo desafio de incluir estudantes com deficiência?
2. Que efeitos a presença de estudantes com deficiência produz na docência universitária?
3. O que os docentes da Educação Superior têm a dizer sobre os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência?
4. Afinal, as experiências relatadas indicam renovação das metodologias do ensino de graduação e da profissionalidade⁶ do docente universitário?

Para responder a tais questionamentos, objetivamos, de modo central, analisar como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes com deficiência. Para auxiliar neste empreendimento, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Apreender, nas narrativas dos docentes, inquietações, tensões ou (re)configurações produzidas a partir do encontro com estudantes com deficiência; 2) Identificar situações didático-

⁶ O termo “profissionalidade” diz respeito ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

pedagógicas que indicam como docentes universitários reagem a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito de sua docência; 3) Avaliar de que forma as experiências relatadas incidem sobre o ensino e a profissionalidade do docente da Educação Superior.

Cabe aqui explicar que, devido as múltiplas perspectivas sobre o conceito de inclusão, optamos neste trabalho por perspectivá-la, o quanto possível, no âmbito da acessibilidade, ao invés de tentar equacionar seus significados de natureza polissêmica. Além disso, entendemos que para construir uma análise consistente do objeto de pesquisa, a partir dos dados produzidos, é preciso transcender ao discurso da inclusão já naturalizado no contexto político-educacional, para extrair os significados, concepções e valores que movem os docentes na relação com a diferença.

Neste sentido, vincular o termo acessibilidade ao conceito de inclusão nos ajuda a realizar uma articulação “[...] entre a interioridade do indivíduo e as exterioridades sociais que ele encontra”, posto que o termo acessibilidade parece apontar para uma lógica de sentido mais concreta. “O conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado [...]” (MANZINI, 2005, p. 31). Assim, sua utilização parece ser bastante indicada para este trabalho, principalmente, porque nossa intenção é construir um esquema analítico em que os dados qualitativos produzidos na investigação sejam tomados como quadros de referência que desafiem os nossos próprios pressupostos e aprofundem o nosso olhar para além da literatura (FERNANDES; MAIA, 2001), buscando novas formas de interpretar e compreender o fenômeno em estudo e conceitualizá-lo.

Desse modo, esta pesquisa carrega um propósito ambicioso: construir novas análises sobre o exercício da docência universitária no contexto da inclusão e da acessibilidade de estudantes com deficiência, e expressá-las teoricamente ou mediante ordenamentos conceituais, com base nos dados produzidos e sistematicamente analisados por meio de um processo de pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2002). A busca por analisar processos de pensamento complexos e encontrar significados alternativos para compreensão de nossa problemática nos aproxima do procedimento analítico conhecido internacionalmente por *Grounded Theory*⁷, que é traduzido para o português como Teoria Fundamentada, ou mesmo, Teoria Fundamentada nos Dados.

⁷ Outras variações menos utilizadas do termo podem ser encontradas, como “Teoria Embasada”, “Teoria Emergente” ou “Teorização Enraizada”. Neste trabalho optamos por utilizar a sua tradução em português encontrada por nós na maioria das pesquisas, a saber: Teoria Fundamentada nos Dados.

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), é um método de investigação de natureza qualitativa, elaborado inicialmente pelos sociólogos norte-americanos Barney Glaser e Anselm Strauss (1967) na obra *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Trata-se de um método ainda pouco conhecido no âmbito das pesquisas em educação, porém, por seu rigor analítico e metodológico, tem demonstrado ser bastante pertinente na realização de estudos qualitativos que visam desenvolver interpretações e análises sistemáticas sobre fenômenos complexos. As raízes da TFD se vinculam ao Interacionismo Simbólico - perspectiva teórica voltada para o conhecimento dos sentidos e significados das situações e/ou objetos, no contexto das interações cotidianas que formam o tecido social.

O interacionismo simbólico consiste, portanto, numa abordagem paradigmática que “[...] possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas” (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2010, p. 148). Trata-se de uma corrente de pensamento interessante e promissora para pesquisadores que desejam compreender o caráter intersubjetivo e social das interações humanas que se desenvolvem no interior das instituições.

Buscando estabelecer uma relação entre o paradigma interacionista simbólico e o presente estudo, podemos mencionar nossas reflexões sobre intersubjetividade, constituição do *self*, relações com outro, estruturação simbólica das interações sociais, alguns dos elementos que fazem parte da tessitura desta tese. Neste sentido, o interacionismo simbólico demonstra ser a abordagem mais adequada para ancorar o caminho investigativo que pretendemos trilhar.

Nossa vinculação à escola de pensamento interacionista já vem desde os estudos desenvolvidos no contexto do Mestrado em Educação; o que se deve ao contínuo interesse por entender os sentidos e significados construídos e reconstruídos por atores sociais sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

A influência do interacionismo simbólico está presente na escolha dos teóricos e autores com os quais estabelecemos um diálogo mais estreito em nosso texto. Erving Goffman (2012; 2013), por exemplo, tem nos apoiado desde a escrita da Dissertação, e agora, mais uma vez, é convocado a participar de nossas reflexões a respeito da interpretação das ações coletivas e interações face a face, ocorridas no interior da universidade, e que, naturalmente, influenciam a realidade intersubjetiva de docentes e estudantes.

Goffman não focaliza em seu estudo as grandes estruturas dos sistemas sociais; seu interesse se localiza no campo das interações cotidianas que organizam a experiência dos

sujeitos no mundo. Ainda consoante Goffman, os fios que tecem a nossa análise ancoram-se nos processos intersubjetivos ocorridos no contexto da realidade compartilhada.

As análises de Goffman (2012) sobre a natureza das interações sociais revela-se propícia ao estudo, uma vez que, para compreender de que maneira os docentes da Educação Superior significam o seu processo de interação com estudantes na condição de deficiência, será preciso interpretar o modo como enquadram o mundo acadêmico contemporâneo e “estabelecem molduras de sentido” (MENDONÇA; SIMÕES, 2012, p. 193) a partir da organização da experiência dentro de um quadro social complexo.

O aprofundamento das leituras dentro da tradição sociológica interacionista, fez-nos transitar por alguns conceitos operados por George Herbert Mead (1972), sobretudo, no que diz respeito a constituição da identidade do eu, e o conceito de *self* (ou si mesmo). Nosso interesse é especialmente voltado para a noção de *self*, pois este é que organiza as ações interpessoais e a conduta social dos atores envolvidos em determinadas situações. Com base na ideia de *self* de Mead (1972) construímos algumas reflexões sobre o processo de interação entre docentes e estudantes com deficiência. É nosso interesse entender como a docência, aqui configurada no âmbito de sua identidade e profissionalidade, reage às especificidades de estudantes com deficiência.

Na tentativa de entrelaçar os fios que tecem a docência universitária como campo epistemológico multireferencial, estabelecemos algumas aproximações com os estudos de Nóvoa (1999); Zabalza (2004); Veiga e Castanho (2000); Lucarelli (2007); Bolzan (2008); Soares e Cunha (2010); Almeida (2012); D'Ávila (2012); D'Ávila, Madeira e Guerra (2018); Tardif (2002); Veiga (2006; 2012); Nóvoa e Amante (2015); e Cunha (2009; 2013; 2017). Esses autores nos ajudam a pensar a complexidade da docência no contexto da universidade contemporânea, especialmente no que tange as tensões referentes a expansão e democratização da Educação Superior.

Nesse caminho investigativo, cabe um debruçar também sobre a literatura brasileira desenvolvida no campo da Educação Especial, explorando a problemática da inclusão escolar/acadêmica sob os olhares de autores como Amaral (1995; 1998); Omote (1996); Diniz (2007); Diniz e Barbosa (2010); Pimentel (2012; 2018); Miranda (2012); e Cabral (2017; 2018), importantes referências para o exercício reflexivo proposto neste estudo.

A título de esclarecimento introdutório, consideramos neste trabalho deficiência um conceito complexo, que reconhece o corpo com lesão, mas que também aponta para a estrutura social que impede a pessoa com deficiência de se desenvolver em todas suas potencialidades

(DINIZ, 2007). Por sua vez, a docência universitária⁸ é aqui tomada como uma atividade especializada que se caracteriza pela diversidade de dimensões que se articulam a complexidade de elementos que compõem o fenômeno do educar e aprender na Educação Superior (D'ÁVILA, 2012; THERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016).

Levando em consideração a ausência de consenso e a dificuldade que persiste em relação ao uso do termo inclusão, como já dito anteriormente, cabe esclarecer que neste texto ele é tomado na perspectiva da acessibilidade e nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) e demais legislações dela decorrentes, como a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015. Nesses dois tratados de direitos humanos, a base da concepção da educação inclusiva é o reconhecimento do direito à diferença, cuja concretização revela-se na garantia da igualdade de fato, aquela que possibilita a plena e efetiva participação da pessoa com deficiência, sem restrições de qualquer natureza.

Assim, pois, lembrando os princípios estabelecidos nesses marcos regulatórios, reafirmamos que a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, a quem deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma que exerça plenamente, sem discriminação ou restrições, sua participação na sociedade, alcançando o máximo possível do desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015). Ou seja, as limitações e impedimentos que fazem parte da condição de deficiência não podem, em hipótese alguma, impedir o universitário com deficiência de experimentar um itinerário formativo bem-sucedido, que suscite novas perspectivas pessoais e acadêmicas.

Se este é um imperativo incontornável para as IES, também não deixa de ser para o docente do magistério superior, na medida em que os fenômenos contemporâneos e seus elementos políticos, sociais e econômicos afetam a docência e os modos como ela se constitui. Essa compreensão foi construída mediante os resultados que emergiram da pesquisa de Mestrado, em que analisamos a trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na universidade. Embora o foco da investigação tenha sido a compreensão do processo de pertencimento de estudantes com deficiência na instituição universitária e os aspectos que

⁸ Conhecido também como pedagogia universitária, docência universitária, docência na educação superior, esse campo de investigação científica tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica, também, psicopedagógica que se assomam à prática de ensino universitário (D'ÁVILA, 2012, p. 01).

constituem suas trajetórias acadêmicas, a análise das narrativas dos entrevistados fizeram emergir aspectos que nos aproximam desta pesquisa de doutoramento, especificamente no que se refere aos desafios que contornam o processo de inclusão na Educação Superior e seus principais atores (estudantes e docentes).

Os dados recolhidos e analisados na pesquisa de Mestrado, com a intenção de compreender, a partir das vozes dos sujeitos pesquisados, os significados que eles atribuem as suas trajetórias de afiliação acadêmica, evidenciaram que a afiliação⁹ do estudante com deficiência na universidade é um processo complexo, que pressupõe o direito de conciliar demandas pessoais e exigências acadêmicas, dentro de uma estrutura institucional em que barreiras atitudinais e pedagógicas se tornam desafios a mais a serem enfrentados, no processo de transição da Educação Básica para a Superior.

Em nossa dissertação apontamos para o importante papel das interações sociais e da participação dos estudantes com deficiência nas atividades acadêmico-científicas para construção do sentimento de pertencimento, bem como superação dos estigmas e preconceitos. Tais vínculos de convivência, quais sejam, o afeto e/ou as trocas que se estabelecem nos espaços institucionais, constituem estratégias fundamentais de permanência dos estudantes, aumentando suas chances de formação acadêmica.

Essa dimensão intersubjetiva e as tramas sensíveis que interligam o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência na universidade, chamou nossa atenção na pesquisa de Mestrado. Mas, sua análise ultrapassava o escopo de nosso estudo naquele momento. Assim, o doutoramento é uma oportunidade fecunda de enfrentamento dessa temática de amplo potencial reflexivo.

Consideramos que o encontro com um novo objeto de investigação é sempre algo instigante e desafiador, pois surge para o pesquisador como uma oportunidade de ressignificar e aperfeiçoar o que foi construído anteriormente. É com esse pensamento que pretendemos ampliar o espectro de análise da pesquisa de Mestrado, estruturando um estudo sobre uma problemática complexa e contemporânea (docência universitária e inclusão) que ainda carece de respostas inéditas e consistentes no âmbito da área de investigação em que se move a presente pesquisa.

⁹ O termo afiliação tem sua origem vinculada a sociologia americana de natureza interacionista. Mas, foi a partir dos trabalhos do sociólogo francês Alain Coulon que a noção de afiliação ganhou mais notoriedade. O conceito de afiliação do sociólogo francês relaciona-se aos processos intelectuais, institucionais e culturais que fazem parte da construção do pertencimento de estudantes à Educação Superior.

Ao buscar realizar o estudo sobre a docência universitária em sua relação com estudantes na condição de deficiência, é necessário considerar que estamos tratando de um contexto institucional marcado por ambivalências, rigor científico e exigências acadêmicas que fazem da universidade ainda um lugar árido quando o assunto é a inclusão.

Além disso, é importante lembrar que a lógica do ensino, da aprendizagem, e das interações intersubjetivas na Educação Superior é bem diversa da empregada nas demais etapas da educação. Enquanto na escola básica, a atuação docente é dedicada principalmente ao ensino, na graduação e na pós-graduação há evidente predomínio da pesquisa e do saber científico sobre o saber didático-pedagógico. Tanto é que os saberes específicos da própria ação docente (planejamento, metodologias e estratégias de organização da aula, avaliação etc.), responsáveis por consolidar o ensino, não constituem um campo científico de interesse para muitos pesquisadores que exercem a docência na universidade (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Entretanto, defendemos a ideia de que essa realidade tende a se modificar a partir do ingresso cada vez maior de estudantes com deficiência na Educação Superior pública. Os reflexos dessa nova presença na universidade não ficam restritos às dimensões da acessibilidade arquitetônica, instrumental e comunicacional, mas atingem também a cultura universitária, sua lógica de ensino - aprendizagem, tomadas de decisão e posições valorativas. Acreditamos que a inclusão do estudante com deficiência contribui potencialmente para construir uma autoconsciência pessoal e profissional mais condizente com os valores da equidade, inclusão e justiça social.

Mas, o que nos faz pensar assim? Quais trilhas conceituais percorremos para chegar aos pressupostos assumidos nesta Tese? As reflexões pontuadas ao longo do texto pretendem trazer algumas possíveis respostas.

Desse modo, para pensar a relação docência universitária e deficiência, estruturamos a Tese em três blocos temáticos que se entrelaçam e se articulam em torno da problemática que constitui a pesquisa. O primeiro, denominado de **“Fases da inclusão na Educação Superior”**, contempla três capítulos: “A produção do conhecimento sobre inclusão no contexto universitário”; “Políticas de ação afirmativa e inclusão de estudantes com deficiência: tensão entre democratização e qualidade da Educação Superior” e “Tendências, desafios e dilemas da inclusão na universidade contemporânea”. Os estudos deste bloco procuram alinhar questões pertinentes ao fenômeno da inclusão na Educação Superior. O capítulo introdutório deste bloco temático aborda a fase exploratória da pesquisa, apresentando o levantamento bibliográfico realizado sobre a problemática da inclusão e acessibilidade na Educação Superior brasileira,

bem como da docência universitária. Na sequência, destacamos a ampliação do número de matrículas de estudantes com deficiência e seus efeitos na universidade contemporânea. Para fechar este bloco temático, o terceiro capítulo discute os aspectos ético-políticos da inclusão na Educação Superior e sua imbricação na garantia das condições de acesso e permanência com equidade de universitários com deficiência.

O segundo bloco temático, intitulado **“Fases da docência universitária no contexto atual”**, apresenta reflexões sobre os novos sentidos da docência que emergem a partir da presença de universitários com deficiência. O texto “Desafios da docência universitária no contexto de democratização da Educação Superior” realiza uma discussão sobre a multidimensionalidade e abrangência do ensino de graduação na universidade contemporânea, especialmente a partir do acesso de novos segmentos estudantis. Neste capítulo, buscamos enfatizar que a presença cada vez maior de estudantes com deficiência na Educação Superior institui novas e desafiadoras demandas ao campo da docência universitária, alterando e reconfigurando suas bases epistemológicas, metodológicas e axiológicas. Nesta mesma linha de raciocínio, o capítulo que encerra esse bloco intermediário – “Docência universitária: em busca de percursos formativos inclusivos” – aborda os dilemas da formação docente na Educação Superior. O texto ainda discute os efeitos da ausência de uma formação específica de caráter didático-pedagógico na atuação do docente da Educação Superior, tensionada por demandas pertinentes à inclusão.

Os caminhos metodológicos trilhados ao longo da pesquisa empírica e os resultados obtidos serão apresentados em uma discussão teórica respaldada por autores vinculados à Escola Interacionista. Assim como nos capítulos anteriores, os textos desse bloco também são alinhados a uma temática específica que reflete o movimento reflexivo empreendido. Desse modo, ao que denominamos de **“Fases da travessia teórico-metodológica: a pesquisa e seu percurso investigativo”**, estão vinculados os capítulos temáticos “A pesquisa empírica: construindo novas travessias” e “A tessitura da escrita: compartilhando os resultados da pesquisa”. No primeiro, apresentamos os princípios teórico-metodológicos, questões éticas da pesquisa, bem como contexto e participantes do estudo. O segundo capítulo desse bloco temático traz a análise dos resultados da pesquisa dentro de um referencial teórico específico.

Por fim, são apresentadas as considerações finais em que partilhamos os saberes construídos ao longo da trajetória de doutorado, articulando-os aos resultados obtidos na pesquisa.

2 FACES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, o objetivo é contextualizar nossa discussão sobre docência universitária e inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Para tanto, consideramos necessário, primeiro, fazer uma apresentação do quadro geral da temática no campo da produção científica brasileira. Os resultados desse levantamento permitiram não só identificar algumas lacunas no conhecimento da área, como também construir um diálogo importante com diferentes autores sobre questões relacionadas à temática, destacando os aspectos convergentes e divergentes. Após apresentar o panorama científico a partir das produções identificadas, procuramos destacar, na seção seguinte, as tendências, tensões e dilemas da inclusão na perspectiva da acessibilidade no cenário da universidade pública brasileira.

2.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE INCLUSÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Para inspirar nosso estudo, potencializar novas discussões e identificar possíveis lacunas na área investigada, empreendemos uma revisão de literatura sobre produção científica elaborada no país, tanto no que diz respeito a temática central da pesquisa, como no que se refere àquelas que tangenciam a problemática do estudo no que se refere à inclusão na Educação Superior. Para tanto, tomamos como base os trabalhos publicados no Banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente em seus Grupos de Trabalho GT4 – Didática; GT11 – Política da Educação Superior e GT15 - Educação Especial; as publicações da Revista Brasileira de Educação Especial e a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). É importante mencionar que o exame da produção científica não seguiu necessariamente essa ordem. Optamos por estabelecer como primeiro critério de busca a análise de bases de dados com rápida circulação do conhecimento científico. Realizamos uma revisão de literatura de natureza exploratória em bases de dados eletrônicas de acesso livre no país. Com a intenção de assegurar qualidade e rigor à revisão de literatura, procuramos explorar diferentes bases de dados, estabelecendo um recorte temporal extenso (2010-2020) a fim de

relacionar nosso estudo aos anteriores, numa perspectiva histórica e evolutiva. O refinamento de nossa busca deu-se por meio da definição de descritores-chave, a saber: deficiência e docência universitária; docência universitária e inclusão; docência universitária e Educação Especial; docência na Educação Superior associada à Educação Inclusiva.

Os resultados da busca, seleção e análise das referências selecionadas, são apresentados e brevemente discutidos nas seções, a seguir.

2.1.1 Panorama, síntese e reflexões sobre os trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi escolhida como primeira fonte de dados, por entendermos que os textos advindos de eventos da área costumam congregam o novo, o emergente e, na maioria das vezes, traduzem o pensamento da comunidade científica (MOROSINI, 2015). O processo de consulta realizado, primeiro no GT4 – Didática, apontou para 03 (três) trabalhos, cuja abordagem revela aproximações e interfaces interessantes com nossa investigação.

O estudo realizado por Cunha (2010) traz uma reflexão sobre a iniciação à docência universitária imbricada no processo de ampliação do acesso de novos segmentos estudantis na Educação Superior. De acordo com a autora, o início da carreira docente é marcado por uma preocupação crescente com a universidade em tempos de expansão, especialmente quando se têm como horizonte uma formação conforme anunciam os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos e Instituições.

Cunha (2010) apresenta discussões que tangenciam de certa forma com a problemática da presente Tese, pois suas análises versam sobre os desafios dos processos de ensinar e aprender no contexto da universidade contemporânea, aproximando-se dos mesmos cenários reflexivos em que estamos imersos. Apesar disso, sua investigação se concentra no campo da iniciação à docência universitária e os seus principais desafios.

O estudo de D'Ávila (2012) focaliza a didática como possibilidade de enfrentamento dos desafios da docência, demonstrando a importância da dimensão pedagógica na atuação do professor do Ensino Superior. A autora entende a docência universitária como um campo de investigação científica que tem desvelado várias problemáticas, tornando-se cada vez mais um campo profícuo de estudo. Em sua pesquisa destaca, especialmente, às lacunas pedagógicas e de ordem didático-pedagógica como uma das principais problemáticas relacionadas ao ensino

de graduação. Sem dúvida, o trabalho de D'Ávila (2012) fornece pontos de aproximação com nossas reflexões, sobretudo no que tange à docência universitária e o processo de formação do docente universitário.

Franco (2013) traz uma discussão que realça o papel da Didática no espaço contraditório e tenso de ensinar e aprender na universidade contemporânea. De acordo com a autora, a ampliação da presença de segmentos estudantis diversos, nos espaços escolares universitários, cria uma necessidade urgente de pensar novas e necessárias condições pedagógicas.

Importa ressaltar que as pesquisas identificadas no GT4 - Didática, embora apresentem objeto de investigação distinto do nosso, trazem reflexões importantes sobre o campo da docência universitária. O debate sobre ensinar e aprender na universidade contemporânea, permeado por tensões, desafios e inquietações face ao contexto da Educação Superior contemporânea, revela importante correlação com o escopo de estudo desta Tese.

Em relação aos estudos publicados no GT11 – Política da Educação Superior, identificamos 02 (dois) trabalhos que traduzem algumas das concepções político-epistemológicas presentes em nossa investigação. O primeiro, refere-se a pesquisa de Barbosa e Lima (2013), que abordam o tema da democratização e da expansão do acesso na Educação Superior brasileira a partir da implementação da política de reserva de vagas. O trabalho buscou analisar o Programa de Integração e de Inclusão Étnico racial (PIIER) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), como política de democratização da educação superior, e ainda, em que medida esse Programa tem atingido os objetivos de acesso e de permanência nos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres. Embora o estudo demarque como objeto de investigação o processo de inclusão étnico racial, há muitos aspectos fronteiriços à nossa pesquisa, sobretudo, no que se refere ao ingresso de estudantes via política de ação afirmativa e seus desdobramentos institucionais.

Quanto à relação expansão da Educação Superior e exercício da docência universitária (tema tangencial ao nosso trabalho) o estudo de Maués e Souza (2013) apresenta uma discussão bastante rica sobre a expansão da Educação Superior no Brasil e as políticas de formação de professores. Na pesquisa, as autoras analisam algumas das principais políticas de formação de professores no Brasil, buscando verificar em que medida apresentaram contribuições para a expansão da Educação Superior.

Nosso levantamento bibliográfico no GT15 – Educação Especial – aponta para uma produção científica com amplo espectro de temas. Os trabalhos apresentados nas reuniões científicas anuais da ANPED, evidenciam que os temas mais debatidos e de maior interesse

dos pesquisadores são aqueles situados no campo das políticas públicas relacionadas à Educação Especial e seus respectivos desdobramentos. As questões inerentes ao Atendimento Educacional Especializado, à formação inicial e continuada, às práticas pedagógicas dos docentes, bem como as problemáticas relacionadas à surdez e à Língua Brasileira de Sinais (Libras) também ocupam um lugar de destaque na produção do conhecimento da área.

É importante destacar, que a ênfase das reflexões nos estudos identificados é voltada para o tema da inclusão e acessibilidade no contexto da Educação Básica. Observa-se um interesse maior por questões relacionadas à escolarização de pessoas com deficiência na escola comum. Ainda há um número bastante reduzido de trabalhos que se dedicam ao estudo das questões inerentes à inclusão no âmbito da Educação Superior.

Assim, no mapeamento realizado no GT15 – Educação Especial, foram identificados seis (4) trabalhos cujo interesse se localiza no campo da Educação Superior. A pesquisa de Fischer (2010) que destaca os desafios e as possibilidades do processo de inclusão de acadêmicos com deficiência na universidade. Pieczkowski (2015) que discute a avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Agapito e Ribeiro (2017) que apresentam uma pesquisa com foco nas concepções de educação inclusiva e educação especial constituídas pelos estudantes nos cursos de licenciatura. E Amaral; Monteiro e Freitas (2019) que tratam da formação do professor e da prática de ensino no estágio supervisionado da licenciatura e os desafios da inclusão.

A análise dos dados reunidos a partir das publicações nas Reuniões Científicas da ANPED (GT4, GT11 e GT15) indicam que tanto a docência universitária quanto a inclusão e a acessibilidade na Educação Superior têm sido fonte de interesse, cada vez maior, de pesquisadores brasileiros. Contudo, as pesquisas produzidas não tiveram por objetivo articular estes dois campos epistemológicos. Esse é um dado relevante do ponto de vista da originalidade e do alcance que se espera deste trabalho de doutorado.

Porém, entendemos que é nosso papel realizar uma revisão de literatura que situe de forma mais precisa o lugar de nossa pesquisa nas publicações da área. Isso significa que é necessário estabelecer um *corpus* de análise mais abrangente e refinado, contemplando bases de dados e periódicos que abrigam a produção científica da área em estudo.

2.1.2 Potencialidades e horizontes das pesquisas na área: uma análise das publicações disponibilizadas pelo SciELO

Sem a pretensão de apresentar um estudo exaustivo, mas trazer uma ideia dos horizontes de nossa pesquisa, buscamos também dados disponibilizados pelo *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

O *Scientific Electronic Library online*, ou Biblioteca Científica Eletrônica conectada [traduzido para o português], é provavelmente a plataforma de acesso aberto mais conhecida pela comunidade científica brasileira. Trata-se, sem dúvida, de uma base de dados com relevante papel na divulgação da produção acadêmica. Para nós, uma das principais vantagens dessa ferramenta é possibilitar uma filtragem rápida e, ao mesmo tempo, extensa de novos conhecimentos gerados pelas pesquisas.

Assim, nossa busca no portal apontou para um volume bem mais expressivo de publicações¹⁰, conforme dados agrupados na Tabela 01. Os dados apresentados evidenciam que as investigações no campo da Educação Especial são exploradas sob diferentes perspectivas temáticas e teórico-metodológicas, mas com foco em temas já consagrados na área como: autismo; atendimento educacional especializado; adaptações curriculares; deficiência visual; surdez; Libras; acesso e permanência no ensino superior; discursos pedagógicos sobre inclusão; formação docente; práticas pedagógicas; políticas públicas, conforme pode ser observado, a seguir:

Tabela 01: Síntese dos Trabalhos Identificados no Período de 2010 a 2020 no portal eletrônico SciELO

Dimensão Temática	Autor/Ano	Periódico de Publicação
INCLUSÃO; SURDEZ; LIBRAS	BISOL, C. A. ET AL. (2010)	CADERNOS DE PESQUISA
	VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C.. (2010)	CIÊNCIA & EDUCAÇÃO (BAURU)
	LACERDA, C. B. F. DE; GURGEL, T. M. DO A.L. (2011)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. (2017)	EDUCAR EM REVISTA
	MARTINS, S. E. S. O.; NAPOLITANO, C. J. I (2017)	EDUCAR EM REVISTA

¹⁰ Na análise dos trabalhos publicados no SciELO, optamos por destacar, por meio de comentários, apenas os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, considerando a proximidade com o escopo da pesquisa

	MESQUITA, L. S. (2018)	EDUCAÇÃO & REALIDADE
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	REIS, EUFRÁSIO E BAZON (2010)	EDUCAÇÃO EM REVISTA
	OLIVEIRA, M. L.. ET AL (2011)	ENSAIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
	BAZON, F. V. M. ET AL (2018)	EDUCAÇÃO E PESQUISA
	MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. (2011)	EDUCAR EM REVISTA
ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	CASTRO, S. F. D.; ALMEIDA, M. A. (2014)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. (2017)	EDUCAR EM REVISTA
	MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A (2017)	EDUCAR EM REVISTA
	FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; SOUZA, M. P. R. (2018)	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. A (2016)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. (2017)	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
	MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. (2018)	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
	NOGUEIRA, L. F. Z.; OLIVER, F. C. (2018)	CADERNOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. (2010)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. (2012)	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
	DUART E, E. R. ET AL. (2013)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. (2014)	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)
	ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. (2015)	EDUCAÇÃO & SOCIEDADE
	CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. A (2015)	EDUCAR EM REVISTA
	CALHEIROS, D. D. S.; FUMES, N. D. L. F. A (2016)	AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CAMPINAS)
	MARTOS-GARCÍA, D.; VALENCIA-PERIS, A. (2016)	ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	OLIVEIRA, C. L. D. S.; GONÇALVES. A. C.; MENEZES, M. O. (2016)	PARADÍGMA
	OLIVEIRA, R. Q. ET AL. (2016)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	PEREIRA, C. E. C; BIZELLI, J. L.; LEITE, L. P. (2017)	EDUCAÇÃO & SOCIEDADE
	PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. A (2017)	EDUCAR EM REVISTA

	SILVA, J. S. S.; FERREIRA, W. B. (2017)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	ALMEIDA, J. G. D. A.; FERREIRA, E. L. (2018)	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
	GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. (2018)	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
	LOURENÇO, G. F.; BATTISTELLA, J. (2018)	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
	NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. (2018)	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
	POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. (2018)	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
	NEVES, J. D. V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. (2019)	REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO	MASINI, E. F. S. (2011)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	PEREIRA, F. J. R.; SANTOS, S. R.; SILVA, C. C. (2011)	REVISTA BRASILEIRA DE ENFERMAGEM
	MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. P. (2015)	ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO
	ARAÚJO, L. A. (2017)	EDUCAR EM REVISTA
	PEREIRA, C. E. C.; ALBUQUERQUE, C. M. P. (2017)	EDUCAR EM REVISTA
DEFICIÊNCIA VISUAL	REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. (2013)	CIÊNCIA & EDUCAÇÃO (BAURU)
	FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. (2015)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. (2017)	EDUCAR EM REVISTA
ESPECTRO AUTISTA	FISCHER, M. L. (2019)	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSÃO NA PÓS- GRADUAÇÃO	BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A (2019)	AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Fonte: Elaboração própria

Os resultados apresentados na Tabela 01, demonstram algumas fronteiras temáticas próximas à presente Tese, mas que acabam se diferenciando no aspecto da vinculação desta pesquisa ao campo epistemológico da docência universitária.

Cabe destacar, que a análise dos trabalhos se pautou na leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos dos textos, de forma que outros pesquisadores, ao realizarem seus estudos, podem chegar a conclusões diferentes das registradas aqui. Mesmo assim, os dados levantados

permitem inferir que a problemática a qual se refere nosso estudo apresenta pouca recorrência no campo das produções científicas da área.

A importância deste mapeamento reside no fato de identificar as temáticas mais recorrentes, mesmo que não diretamente associadas ao escopo de nossa pesquisa. Um dado interessante é que na Revista Brasileira de Educação Especial (Rev. Bras. Educ. Espec.), editada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e veiculada pela comunidade científica por meio do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), identificamos um volume reduzido de pesquisas na área da Educação Especial que apresentam como foco a inclusão na Educação Superior. Apenas 08 (oito) trabalhos foram encontrados, sendo que nenhum deles trata diretamente da docência, embora o foco de investigação tenha sido a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, como pode ser observado na sequência:

Lacerda e Gurgel (2011) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar o perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no Ensino Superior no Brasil. Os resultados da investigação revelam a necessidade de formação desses profissionais para atuarem no processo de inclusão bilíngue de estudantes surdos em nível superior.

Duarte et al. (2013) fizeram um levantamento com destaque para o número de estudantes autodeclarados com deficiência em processo de inclusão no Ensino Superior nas instituições públicas e privadas de Juiz de Fora, com a finalidade de ampliar as informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino brasileira.

Castro e Almeida (2014) desenvolveram uma investigação com o objetivo de identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do Ensino Superior.

Cianca e Marquezine (2014) trazem a temática de altas habilidades/superdotação (AH/SD), com o intuito de conhecer a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a respeito das AH/SD.

Já a pesquisa desenvolvida por Fernandes e Costa (2015) buscou analisar e descrever a percepção de estudantes com deficiência visual e sem deficiência (tutores) sobre a atividade de tutoria de pares. A investigação ocorreu em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do Nordeste Brasileiro.

Ciantelli e Leite (2016) desenvolveram uma pesquisa visando traçar um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade. Participaram da pesquisa profissionais

responsáveis pela gestão dos núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013.

Moura, Leite e Martins (2017), por sua vez, analisaram as expectativas de acesso ao Ensino Superior de estudantes surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Olivati e Leite (2019), buscaram descrever a experiência acadêmica de (06) seis estudantes com espectro autista, regularmente matriculados em uma universidade pública no estado de São Paulo. Enquanto, Capelli, Blasi e Dutra (2020), procuraram abordar a percepção de docentes com a entrada do primeiro estudante surdo profundo no curso de Medicina e o movimento provocado por sua presença no *Campus* da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ-Macaé.

A exposição da produção intelectual identificada, revela a escassez de pesquisas sobre o tema deste estudo. Diante disso, nos debruçamos também sobre o acervo de pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa escolha foi feita por considerarmos que o Catálogo é a ferramenta eletrônica que melhor oferece acesso a textos completos, e ainda, por se caracterizar como importante veículo de divulgação das pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação do país.

2.1.3 Pesquisas da área no contexto do sistema nacional de Pós-Graduação: um panorama baseado na análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é uma ferramenta que reúne e disponibiliza um acervo completo e atualizado com pesquisas de alto nível e qualidade científica. Logo, consideramos que esse banco de dados ilustra bem o cenário da produção científica no país, em termos de temas privilegiados pelos pesquisadores.

A consulta realizada no banco de dados da CAPES identificou a partir dos critérios definidos no mapeamento, 128 (cento e vinte e oito) trabalhos, conforme Tabela 02.

Tabela 02: Distribuição quantitativa dos trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Base de Dados	CAPES
Total inicial	128
Não tratam da relação docência e estudante com deficiência Educação Superior	108
Tratam da relação docência, formação, avaliação e estudante com deficiência na Educação Superior	20

Fonte: elaboração própria

As pesquisas identificadas indicam uma predominância de estudos direcionados à análise das condições de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior. O interesse maior dos autores parece se concentrar no objetivo de conhecer a realidade institucional e apontar os encaminhamentos necessários ao atendimento das demandas dos estudantes com deficiência.

Os resultados obtidos apontam para alguns dados relevantes, não só para o campo da pesquisa em Educação Especial - ao indicar possíveis lacunas de estudo - como também para o âmbito das ações institucionais, podendo auxiliar as IES no planejamento de um trabalho na perspectiva da acessibilidade, inclusão, aprendizagem e permanência do estudante com deficiência.

A Tabela 03, a seguir, ilustra os resultados obtidos após a última etapa de refinamento. Dos 128 trabalhos identificados, apenas 20 se aproximam de alguma forma à temática da presente Tese, o que corresponde a um percentual de 21, 87%. Para melhor visualização, as pesquisas estão dispostas numa progressão cronológica, conforme período analisado.

Tabela 03: Distribuição dos trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que mais se aproximam do escopo deste estudo

Autor	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	IES
Albino (2010)	Acesso e permanência na universidade federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência	Dissertação	UFRN

Nogueira (2010)	Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão	Dissertação	UNISO
Autor	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	IES
Benevides (2011)	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública	Dissertação	UFC
Santos (2011)	Auto confrontação e o Processo de Inclusão: (re)viendo a atividade docente na Educação Superior	Dissertação	UFAL
Passos (2013)	O Trabalho Docente Junto a Alunos com Deficiência nos Cursos de Licenciatura'	Dissertação	UNIVILLE
Rezende (2013)	Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial	Dissertação	UFSCar
Bernardelli (2014)	Processos de ensino e aprendizagem e a sua relação com transtornos mentais de estudantes de uma instituição de ensino superior	Dissertação	UNIPLAC
Pieczkowski (2014)	Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária	Tese	UFSM
Santos (2014)	As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	UFS
Batista (2015)	Concepções do Professor de Arte sobre Aspectos de Sua Formação para Atuar com Alunos Surdos	Dissertação	UNESP
Harlos (2015)	Formação de professores para educação especial no paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas São Carlos 2015	Tese	UFSCar
Matos (2015)	Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB	Dissertação	UFRB
Araújo (2016)	As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando educação inclusiva interroga a formação docente	Tese	UFPE

Martins (2016)	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos	Dissertação	UFRN
Autor	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	IES
Peron (2016)	As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do Sul do Brasil	Dissertação	UFFS
Galvadao (2017)	Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico	Dissertação	UNESP
Ferraz (2016)	Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício.	Tese	UFP
Mendes (2017)	O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Cursos de Licenciatura em Matemática do Sistema ACAFE	Dissertação	UNIVILLE
Oliveira (2017)	Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior: promovendo a permanência do aluno cego	Dissertação	UFAL
Oliveira (2020)	Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas.	Dissertação	UFRN

Fonte: elaboração própria

Em síntese, a revisão de literatura sinaliza para a relevância desta pesquisa, uma vez que apenas o estudo de Pieczkowski (2014) intitulada “Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária” aborda de forma direta a problemática da docência universitária desafiada pela inclusão de estudantes com deficiência. Em seu trabalho, a autora destaca as tensões produzidas a partir da política inclusiva de estudantes com deficiência na Educação Superior, especialmente na docência universitária.

A pesquisa Pieczkowski (2014), foi a única dentre todas as produções analisadas, nas diferentes bases de dados, que se dedica à tarefa de relacionar inclusão e docência para além das questões de ensino, formação e prática pedagógica. Sua pesquisa se diferencia das demais na medida em que busca “[...] pensar a inclusão, a docência na educação superior, o encontro

com “o outro” e os efeitos desse encontro no jeito de ser e conceber a docência, a democratização da educação superior e o conhecimento” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 189).

A autora busca ao longo da Tese tensionar a política de inclusão em suas muitas facetas, especialmente no que se refere aos discursos relativos à inclusão na contemporaneidade. Neste sentido, apoiada em referenciais teóricos pós-estruturalistas, dentre estes os foucaultianos, traz uma reflexão de natureza crítica sobre o movimento educacional pela inclusão. Na perspectiva da autora, o movimento em favor da inclusão, apesar de legítimo, pode acabar se configurando como uma justificativa velada para responsabilizar docentes pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, além de tentar mobilizá-los para a ideia de uma formação permanente, que faz com que sejam subjetivados e governados para aderirem (a qualquer custo) ao movimento.

A Tese de Pieczkowski, mostra-se bastante relevante, tanto do ponto de vista dos estudos desenvolvidos no campo da docência universitária, como em relação aos estudos construídos na área da Educação Especial. Em uma escrita refinada e bem fundamentada, a autora se debruça sobre essa temática densa e complexa, pontuando com precisão questões que não aparecem com frequência nos estudos da área, a exemplo de sua análise para além das questões ideológicas ao se dedicar em debater as contradições inerentes ao discurso da inclusão escolar.

Mas, como bem afirma Ziman (1981), o papel do pesquisador é construir sua parte por cima do trabalho realizado pelos seus predecessores, numa colaboração competitiva com seus pares contemporâneos. Nesse sentido, cabe questionar em quais aspectos o nosso trabalho converge com a pesquisa realizada por Pieczkowski (2014), bem como em que sentido se diferencia, trazendo aprofundamentos e avançando em relação ao estudo desenvolvido. Esse exercício é importante para enriquecer o debate que nos propusemos realizar ao longo desta Tese.

Para início de conversa, não podemos deixar de assinalar importantes diferenças entre os estudos. Se por um lado partilharmos da ideia de que a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior produz efeitos na docência universitária, por outro, nossas similitudes param por aqui, pois nossa abordagem diverge em vários outros aspectos, como será explicitado a seguir, de forma resumida.

Pieczkowski (2014), desenvolve um trabalho em que procura tensionar o movimento da inclusão e seus desdobramentos discursivos como prática de governamentalidade¹¹. De acordo com a autora, o discurso da inclusão, travestido na Educação Superior de democratização e

¹¹ Governamentalidade é interpretado pela autora a partir do pensamento de Menezes e Turkiello (2012, p. 4) “[...] como um estado permanente de governo de si e dos outros”.

expansão, atua criando condições para a estruturação dos ideários neoliberais, que introduzem por meio de mecanismos de subjetivação pressupostos que visam “[...] controlar os indivíduos para que não escapem do olhar do mercado, do consumo e da produção e para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade” (p. 94). Assim, na sua análise,

O ingresso de pessoas com deficiência na educação superior me parece ser um mecanismo de busca de normalização, ou seja, dentre as pessoas com deficiência, criam-se novas categorias: as que chegam e as que não chegam à universidade. Acessar à educação superior ainda é concebido por muitos como um passaporte para ascensão profissional e desta forma, ao consumo (PIECZKOWSKI, 2014, p. 109).

A posição da autora no tratamento da temática se distancia do percurso teórico e epistemológico traçado em nossa pesquisa. Enquanto Pieczkowski (2014) destaca os discursos presentes nas políticas educacionais de inclusão e seus mecanismos de subjetivação e assujeitamento, nosso estudo é construído a partir da perspectiva intersubjetiva e simbólica, que implica na compreensão de um si mesmo que se cria e se recria *pari passu* às interações sociais que estabelece (CASAGRANDE, 2012). Em nosso entendimento, as performances dos docentes da Educação Superior não se constituem como uma resposta direta à dimensão social, pois, para nós, há uma instância reflexiva do sujeito, que imprime um nível de análise capaz de impulsionar, estimular e evocar ressignificações.

Ao assumir tal perspectiva, nossa intenção é evidenciar que o movimento da inclusão escolar/acadêmica emerge das expectativas generalizadas da sociedade atual, mas existe uma base subjetiva no *self* individual humano que é irredutível às determinações do grupo social. Essa base subjetiva é a instância reflexiva do sujeito que reage ao outro em sua própria experiência. Casagrande (2012) amparada em Mead, entende que a resposta do “eu” ao “outro” contém em si o elemento de novidade. De acordo com a autora, “[...] a possibilidade da novidade, da criação e recriação de si e da comunidade [...] exclui qualquer tendência ao determinismo social” (p. 11). Ou seja, não há como pensar a conduta social humana fora das relações definidas com outras pessoas, as quais emergem da re(ação) inédita do indivíduo a uma situação específica.

Como se pode observar, nossa perspectiva de análise não apenas se distancia do estudo desenvolvido por Pieczkowski (2014), mas evidencia como diferentes abordagens podem atravessar o mesmo tema e insinuar novas descobertas. Este estudo, portanto, busca contribuir com a produção intelectual brasileira, apresentando uma discussão que nos parece ainda

invisibilizada: a matriz intersubjetiva e relacional que envolve a docência no contexto da inclusão na Educação Superior.

Por todo o exposto, vale destacar que a revisão de literatura empreendida, assumiu um papel fundamental para revelar a pertinência de nosso estudo. A compilação dos dados mostra que dispomos hoje de uma vasta produção científica sobre a temática da inclusão e da acessibilidade, com destaque para a ampliação no número de estudos que se dedicam à problemática no âmbito da Educação Superior. Porém, a análise da produção bibliográfica indica que o estudo da docência universitária e a questão da inclusão de estudantes com deficiência tem recebido menor destaque na literatura identificada, o que produz, em certa medida, um viés de expectativa quanto à possibilidade deste trabalho contribuir para ampliar o espectro de estudos sobre o tema, ao trazer uma discussão sobre uma problemática considerada lacunar do ponto de vista da pesquisa científica, ou pelo menos, ainda pouco explorada.

2.2 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: TENDÊNCIAS, DESAFIOS E DILEMAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

Nesta seção, propomos apresentar uma discussão sobre tendências, desafios e dilemas relativos às políticas de ação afirmativa e de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, no contexto das mudanças em curso, cuja imbricação envolve a garantia das condições de acesso e de permanência com equidade desse público na universidade.

O ingresso cada vez maior de pessoas com deficiência na universidade pública, mediante a implementação de políticas de ação afirmativa, constitui-se tema complexo, emergente e de grande pertinência no âmbito da Educação Superior brasileira. Para entender a influência desse processo na docência universitária, é preciso, primeiro, analisar os desafios que configuram a inclusão educacional no contexto do ensino de graduação. Sem essa análise, podemos incorrer no equívoco de simplificar uma pauta de discussão que implica num cuidado especial quanto a materialização das políticas públicas de inclusão no contexto Educação Superior pública.

2.2.1 Políticas de ação afirmativa e de inclusão na Educação Superior: avanços recentes e dilemas antigos

A luta pela inclusão e participação social ocorre para as pessoas com deficiência bem antes do ingresso na universidade. Essa realidade é fruto de processos sócio-históricos que

designaram a essas pessoas o lugar de estigmatização e descrédito (GOFFMANN, 2013). Muitas carregam em suas trajetórias as marcas de violação de direitos fundamentais.

Por essa razão, ignorar o estigma, a discriminação social, as barreiras e impedimentos presentes em suas experiências de vida é fortalecer a crença de que existe uma desvantagem natural, que decorre de suas limitações funcionais e/ou de estrutura. Por outro lado, considerar o valor e a necessidade de políticas públicas específicas e de ações afirmativas, para esse grupo, é pautar-se na ideia de que existe uma desvantagem injusta entre pessoas com e sem deficiência, resultado de barreiras sociais inviabilizadoras da diversidade de estilos de vida (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2009).

Neste sentido, a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação das IES do Brasil, mediante Lei nº 13.409/2016, representa, no plano formal, o reconhecimento do Estado no tocante à situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, colocando em destaque as dimensões e variáveis sociais que perpassam o fenômeno da deficiência, cuja realidade difere daquela vivenciada por outros grupos tradicionalmente excluídos. E, no plano simbólico, uma ruptura com a crença que restringe os espaços de escolarização de pessoas com deficiência à Educação Básica.

Seguramente, a ampliação do número de matrículas de estudantes com deficiência na universidade por meio da implementação da reserva de vagas suscita importantes reflexões a respeito da universidade contemporânea e os novos desafios que produzem importantes repercussões no âmbito da docência na Educação Superior. A incorporação de novos grupos sociais na universidade coloca em destaque a necessidade de políticas universitárias que consigam articular o compromisso e a formação contínua, além do desenvolvimento profissional docente com as mais recentes exigências oriundas dessa diversidade de público no contexto acadêmico.

Pensar uma universidade que se adapta à inserção de novos públicos, dentre eles as pessoas com deficiência, é, sem dúvida, compreender a Educação Superior como bem público, destinado a todos indistintamente, um direito social básico, expressão de uma sociedade democrática e multicultural, na qual se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. Neste sentido, democratizar a Educação Superior é caminhar em direção à equalização de oportunidades de acesso e permanência, mediante o estabelecimento de políticas públicas específicas que ampliem o acesso e a permanência com equidade.

O Censo da Educação Superior no Brasil, em dados recentes, evidencia um crescimento no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento, altas habilidades e superdotação em cursos de graduação, destacando algumas tendências verificadas ao longo dos últimos anos (2009- 2018), conforme Tabela 04, a seguir:

Tabela 04: Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2018

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Esses dados refletem uma mudança em curso no âmbito da escolarização do público da Educação Especial no país. Embora nossa análise a respeito da trajetória de estudantes com deficiência não deva ficar restrita ao seu ingresso em determinado curso de graduação, os resultados apresentados são importantes instrumentos de monitoramento e avaliação das políticas públicas de inclusão na Educação Superior.

Apesar do crescimento de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior já se apresentar em censos anteriores, pouco se observa em termos de políticas públicas de permanência que favoreçam a conclusão do curso de graduação e a inclusão social por meio da efetiva inserção no mundo do trabalho. Cada vez mais se verifica a impossibilidade de pensar o acesso sem refletir sobre as condições de permanência, especialmente quando

falamos do público da Educação Especial em suas condições diversas de vivenciar a dinâmica acadêmica e social.

Ainda que a evolução numérica de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, nos últimos anos, seja apontada por alguns como um resultado pouco expressivo, entendemos que sinaliza para uma realidade bastante representativa, se compararmos com décadas atrás, quando o acesso a níveis mais elevados de escolaridade consistia num fato pouco provável. Não significando que, na análise dos dados, não seja necessário também apontar para a dificuldade persistente em relação ao ingresso desse público na universidade, sobretudo quando comparado ao universo de estudantes sem deficiência que acessam a Educação Superior no país.

A abertura da Educação Superior para públicos diversificados e com distintas necessidades confronta com a própria origem da universidade no Brasil, “que surge no começo do Século XIX, como resultado da **formação das elites** que buscaram a educação principalmente em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação” (STALLIVIERI, 2006, p. 3, grifo nosso). Essa realidade perdurou durante décadas, mantendo como alvo da universidade um público seletivo, dominado pelas elites brasileiras.

De acordo com Fávero (2006), a universidade não foi criada para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte; desde o início, foi pensada e aceita como um bem cultural oferecido a uma minoria. É certo que o processo de democratização da Educação Superior contribui não só para o reconhecimento de uma dívida histórica com os grupos marginalizados, mas, sobretudo, para a solução de um dos problemas mais agudos da sociedade – a injustiça social.

Embora o Brasil disponha de um ordenamento jurídico amplo e consistente quando o assunto é o exercício de direitos das pessoas com deficiência, a formação universitária ainda carece da formulação de políticas que articulem de forma inovadora o enfrentamento dos complexos desafios que se colocam no campo da inclusão na Educação Superior.

A temática da inclusão está presente em diversos marcos regulatórios, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB); da Portaria nº. 3.284 (BRASIL, 2003), do Aviso Circular nº. 277 (BRASIL, 1996); da Portaria nº 555, prorrogada pela Portaria de nº 948 (BRASIL, 2008); na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), assumida no país mediante o Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009; e, mais recentemente, a Lei nº 13.141/2015, conhecida como

Lei Brasileira de Inclusão, e Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação, só para citar alguns.

Apesar de amplamente contemplada nos marcos regulatórios brasileiros e internacionais, bem como nos debates e produções científicas, muitos dos objetivos instituídos com vistas à garantia de processos sociais e educacionais inclusivos ainda não foram minimamente atingidos. No estudo realizado por Cabral (2017), em que analisa a produção do conhecimento na área da Educação Especial nas IES, no período de 2006 a 2016, verifica-se que, em meio a avanços e conquistas, a inclusão e a participação do público-alvo da Educação Especial em IES ainda é “um dos mais desafiadores objetivos do século XXI”, conforme afirmação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (CABRAL, 2017, p. 374).

Além do estudo de Cabral (2017), é possível mencionar também a pesquisa desenvolvida por Dussilek e Moreira (2017), cujos resultados são muito próximos dos identificados pelo primeiro. Por meio de uma revisão de literatura com mapeamento de publicações acadêmicas produzidas no período de 2008 a 2015, os autores evidenciam que ainda persistem importantes lacunas entre as diretrizes estabelecidas nas políticas públicas e a realidade encontrada, ocasionando um descompasso entre o previsto na legislação e o direito à Educação de fato.

Mesmo diante de tais achados, não podemos desconsiderar as conquistas advindas das políticas de inclusão educacional desenvolvidas no país, que se fortaleceram nos últimos anos com os programas de expansão do Ensino Superior e das ações afirmativas nas universidades. A instituição federal *locus* desta pesquisa é um exemplo de como a expansão universitária é um mecanismo que, ao lado das políticas de ação afirmativa, contribui de forma relevante para o acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior.

A disponibilização de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos cursos de graduação da UFOB revela a importância da expansão e interiorização do Ensino Superior, bem como das políticas afirmativas, ao possibilitarem condições de continuidade dos estudos a um grupo que dificilmente teria oportunidade de se deslocar para os grandes centros. A Tabela 05, a seguir, apresenta a distribuição de vagas reservadas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UFOB. Trata-se do primeiro processo seletivo, da instituição, com previsão de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Tabela 05 – Número de vagas SISU 2018.1 para pessoas com deficiência por curso na UFOB

<i>Campus</i>	<i>Curso</i>	<i>Área básica de ingresso</i>	<i>Total de vagas</i>	<i>Ação Afirmativa (Lei 13.409/2016)</i>
Bom Jesus da Lapa	Engenharia Elétrica	Bacharelado	36	6
	Engenharia Mecânica	Bacharelado	36	6
Barra	Agronomia	Bacharelado	45	7
	Medicina Veterinária	Bacharelado	45	7
Luís Eduardo Magalhães	Engenharia de Biotecnologia	Bacharelado	36	6
	Engenharia de Produção	Bacharelado	36	6
Reitor Edgard Santos	Administração	Bacharelado	32	4
	Ciências Biológicas	Licenciatura	20	2
	Ciências Biológicas	Bacharelado	20	2
	Direito	Bacharelado	32	4
	Engenharia Civil	Bacharelado	32	4
	Engenharia Sanitária e Ambiental	Bacharelado	32	4
	Farmácia	Bacharelado	45	7
	Física	Licenciatura	16	2
	Física	Bacharelado	16	2
	Geografia	Licenciatura	16	2
	Geografia	Bacharelado	16	2
	Geologia	Bacharelado	32	4
	História	Bacharelado	16	2
	História	Licenciatura	16	2
	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	Bacharelado	80	10
	Interdisciplinar em Humanidades	Bacharelado	80	10
	Matemática	Bacharelado	16	2
	Matemática	Licenciatura	16	2
	Medicina	Bacharelado	80	10
	Nutrição	Bacharelado	45	7
Química	Bacharelado	16	2	
Química	Bacharelado	16	2	
Santa Maria da Vitória	Artes Visuais	Licenciatura	36	6
	Publicidade e Propaganda	Bacharelado	36	6
Total de vagas			996	-
Total de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UFOB			-	134

Fonte: UFOB, 2018

Esses dados revelam a importância dessa política afirmativa no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência em universidades públicas. Sabemos, no entanto, que apenas a oferta de vagas não é suficiente para atuar como um dispositivo capaz de transformar os processos de exclusão. É preciso ir além do acesso e empreender ações tanto no sentido de contribuir para o ingresso, como para a permanência de estudantes com deficiência na universidade. E isso envolve a combinação de dois fatores principais: fortalecer sua política de articulação com a Educação Básica e criar condições institucionais objetivas que promovam a aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência nos processos formativos de ensino, pesquisa e extensão. Prover as condições para a inclusão de pessoas com deficiência na universidade, cuja trajetória de vida é marcada pela exclusão e muitas vezes vulnerabilidade social, exige da comunidade acadêmico-científica um compromisso em torno de um projeto político único: a garantia da equidade entre pessoas com e sem deficiência.

A preocupação e o reconhecimento com a pluralidade identitária¹² e com as diferenças resultantes da multiplicidade de singularidades de sujeitos, no âmbito jurídico e social das políticas de ações afirmativas, “podem constituir-se como possível parte do processo de construção do contexto universitário inclusivo” (CABRAL, 2018, p. 28), mas não serão por si suficientes para assegurar trajetórias estudantis bem-sucedidas. O fato é que a inclusão de um público bem mais heterogêneo, em que muitos dos seus integrantes trabalham e estudam, são provenientes de camadas médias da população e, em alguns casos, ingressam através de cotas étnicas ou cotas de escolas públicas, distantes dos padrões anteriores da meritocracia (CUNHA, 2017, p. 819), desafia a universidade a repensar e ressignificar suas estratégias formativas.

A possibilidade de construir um sistema educacional justo, equânime e de qualidade mediante o fortalecimento das políticas de ações afirmativas e consequente processo de democratização da Educação Superior envolve “um aprofundamento do conceito de qualidade da educação superior e de como as reflexões políticas e posições epistemológicas incidem sobre os currículos e sobre as práticas de ensinar e aprender que se desenvolvem na universidade” (CUNHA, 2017, p. 818), bem como norteiam suas decisões institucionais, suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, seus processos avaliativos, seus recursos financeiros.

O desafio está em compatibilizar a expansão e democratização da universidade pública com a preocupação relacionada à qualidade da Educação Superior sem “negligenciar as

¹² Pluralidade identitária é compreendida no texto, a partir dos estudos de Cabral (2018), como elemento que constitui a diversidade de organismo social, por meio da condução de vivências e experiências de (trans)formação que resultam numa multiplicidade de sujeitos outros.

múltiplas identidades constituídas política, econômica, biopsicossocial e culturalmente” (CABRAL, 2018, p. 3), impondo especial atenção aos elementos que constituem a diversidade de perfis de estudantes que delineiam condições distintas de aprendizagem.

O processo de democratização da Educação Superior deve ser compreendido como algo muito mais complexo do que ampliar a oferta de vagas por meio de um sistema de reserva com recorte específico. Para equacionar lacunas históricas advindas de mecanismos de exclusão social, é necessário implementar condições objetivas e estruturais que assegurem material e simbolicamente a permanência estudantil.

Nesse contexto, as ações afirmativas representam uma das formas mais consistentes de “reparação” das injustiças sociais. “A universidade pública não podia continuar ignorando os milhões de brasileiros pobres que reivindicavam passagem para o que é um direito de todos: a educação superior” (SAMPAIO, 2011, p. 17), assim como a universidade não poderia permanecer ignorando as pessoas com deficiência em seu direito à equidade.

Entretanto, na medida em que analisamos o Censo da Educação Superior de 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹³, é possível verificar que os 37.927 (trinta e sete mil, novecentos e vinte e sete) estudantes autodeclarados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que se encontram matriculados em cursos de graduação, correspondem apenas ao percentual 0,5% do número de matrículas. Desse total de autodeclarações, 33,4% apresentam deficiência física; 23,8%, baixa visão; e 13,8%, deficiência auditiva.

Tais dados revelam uma presença ainda reduzida de estudantes com deficiência em cursos de graduação no país – tendência que deve sofrer alterações nos próximos anos com a adesão das IES públicas à política afirmativa de reserva de vagas para pessoas com deficiência. A expansão e democratização do acesso à Educação Superior, em especial pela aprovação da Lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência, tende a trazer cada vez mais impactos ao sistema universitário federal, desde seu ambiente interno, arquitetura curricular e políticas institucionais, bem como sobre o exercício da docência.

Na Universidade lócus desta pesquisa, identificamos no processo de implementação de cotas para pessoas com deficiência uma realidade muito próxima do cenário nacional,

¹³ Participaram do Censo da Educação Superior de 2015, 2.364 IES. Desse total, 2.069 privadas, 120 IES estaduais, 107 federais e 68 municipais (INEP, 2018).

evidenciando uma progressiva evolução no número de matrículas desse público nos cursos de graduação.

A Tabela 06, a seguir, registra o quantitativo de vagas reservadas às pessoas com deficiência nos cursos de graduação da Universidade, SISU 2018.1, considerando a nova legislação brasileira de cotas.

Tabela 06 – Número de vagas SISU 2018.1 para pessoas com deficiência na UFOB

Total de vagas SISU 2018.1	Total de vagas Ação Afirmativa (Lei 13.409/2016)	Total de vagas preenchidas por pessoas com deficiência
996	134	18

Fonte: NAI/UFOB, 2018

Observa-se, mediante dados apresentados, que 13,45% do total de 996 (novecentos e noventa e seis) vagas foram destinadas a candidatos com deficiência, o que representa uma quantidade significativa de vagas nos cursos de graduação. O desafio, entretanto, está em assegurar que essas vagas sejam preenchidas pelos sujeitos de direito. É necessário, ainda, superar os entraves que impedem que os estudantes com deficiência concluam o Ensino Médio e construam um projeto de vida do qual a universidade faça parte, sendo, portanto, um caminho de realização pessoal e profissional.

Apesar de uma presença ainda tímida, os dados apresentados demonstram que a Lei nº. 13.409/2016 possui um caráter compensatório importante na superação da exclusão educacional desse grupo específico no Ensino Superior. Porém, do ponto de vista da gestão acadêmica, questionamos se a Lei de cotas será suficiente para garantir que as oportunidades de acesso sejam, de fato, equânimes.

No contexto brasileiro, no âmbito das ações governamentais direcionadas à Educação Superior, verificam-se algumas iniciativas no sentido de promover o acesso e a permanência de grupos historicamente desfavorecidos, a saber: as Leis nº 12.711/2012 e 13.409/2016, que estabelecem no mínimo 50% das suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, que se autodeclarem pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência; e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado pelo Decreto nº 7.234/2010, cuja finalidade é promover assistência estudantil nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico,

participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

É necessário reconhecer o valor acadêmico e social de programas dessa natureza. Porém, os impactos gerados em razão do processo de abertura da universidade para novos públicos estabelecem um compromisso muito maior, envolvendo “uma mudança paradigmática e política, que exige engajamento, coragem, humildade e criatividade” (CUNHA, 2017, p. 826). A democratização não se constitui numa política centrada apenas na expansão de matrículas e no desenvolvimento de ações afirmativas. Aspectos relacionados à redução dos investimentos financeiros, à incorporação de sistemas de avaliação vinculados às políticas de financiamento com controle de qualidade e a pouca atenção à formação contínua dos professores se entrecruzam à concepção de educação como bem público, cuja garantia se estabelece pela permanência bem-sucedida de seus estudantes.

A Educação Superior pública, tangenciada pelo compromisso social e “por uma ética coletiva do bem comum” (CUNHA, 2017, p. 824), é confrontada a construir caminhos inovadores que não se restrinjam à expansão quantitativa do seu sistema educacional. Desse modo, a implementação de políticas de ações afirmativas apenas é um dos elementos que compõem o complexo e desafiador processo de democratização da universidade.

Neste contexto, algumas mudanças são imprescindíveis e se vinculam às concepções curriculares do Ensino Superior, às dinâmicas de funcionamento e organização da universidade, ao desenho e formato de suas políticas e ações institucionais, bem como às suas estratégias formativas e de atuação docente. Todos esses aspectos têm repercussões importantes sobre o sucesso das políticas afirmativas, especialmente no que se refere ao processo de expansão com equidade. Desta maneira, aqueles que ingressam mediante algum programa de inclusão e ação afirmativa em instituições universitárias com reconhecida qualidade científica, devem ter asseguradas as condições de prosseguir e concluírem com êxito o curso de sua escolha.

O processo de incorporação de públicos bem mais diversos e com distintas demandas na universidade “constitui importante passo em direção à democratização do bem público universitário e, portanto, parte do direito à cidadania plena” (SAMPAIO, 2011, p. 18). Tal processo, por sua vez, impõe novos posicionamentos institucionais e epistemológicos por parte daqueles que se ocupam da Educação Superior, uma vez que uma efetiva democratização do contexto universitário transcende à ideia de ampliação de vagas e acesso de novos segmentos estudantis.

As políticas públicas, que articulam os programas de assistência estudantil e o programa Incluir, criados com o objetivo de fortalecer o processo de democratização da universidade pública, não podem ser pensados fora do conjunto de elementos que tecem a vida acadêmica e a dinâmica cultural da universidade, especialmente quando tratamos da permanência de estudantes com deficiência, não raras vezes excluídos da afiliação grupal, negligenciados em suas necessidades específicas e desacreditados de suas possibilidades intelectuais. Para esse público, ingressar e permanecer na universidade, sobretudo, na universidade pública, significa um esforço extraordinário que se traduz muitas vezes no sentimento de não pertencimento e na possibilidade real de fracasso e abandono (OLIVEIRA, 2017).

A ausência de ações efetivas direcionadas à garantia da permanência e de trajetórias estudantis potencialmente bem-sucedidas priva o estudante com deficiência das atividades acadêmicas que são base para a construção do sentimento de pertencimento, tão importante ao seu processo de formação. Assegurar a permanência, a participação e a formação acadêmica com equidade no contexto universitário requer compreender a inclusão como um princípio ético que, se assumido objetivamente nos âmbitos formal e material, tende a interromper com as assimetrias históricas entre pessoas com e sem deficiência.

Assim como “a sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade e, portanto, deve assegurar o direito de todos à educação de qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1231), a universidade democrática é constituída pelo princípio ético da inclusão, que se pauta na equidade formal e material de direitos.

Essa equidade de direitos se institui a partir da implementação de novos modelos institucionais e pedagógicos que, focados nas transformações do Ensino Superior e da sociedade, respondem com criatividade e compromisso aos desafios postos a partir da expansão educacional. Portanto, refere-se a uma mudança do ponto de vista conceitual, organizacional e pedagógico, no âmbito das comunidades educacionais, na perspectiva de ressignificar coletivamente seus valores e princípios, sem negligenciar os fatores inerentes à construção social da identidade do estudante no contexto universitário (CABRAL, 2018).

No seio desse raciocínio, a democratização do acesso à Educação Superior precisa vir acompanhada de políticas efetivas de permanência que assegurem aos estudantes com deficiência percursos formativos de qualidade e que possibilitem um horizonte profissional com condições objetivas de inserção social. Assim, configura-se a democratização da educação, especialmente pelo acesso com equidade ao conhecimento de elevada qualidade científica e social, o qual resulta da articulação entre o campo científico e o social. Essa

perspectiva traduz a tarefa precípua das políticas de ação afirmativa no processo de transformação da Educação Superior, a saber: “interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229), mediante a equiparação no acesso aos bens culturais e materiais necessários “para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea” (*ibidem*, p. 1226).

Trata-se de uma perspectiva de educação comprometida com a coletividade e com um posicionamento institucional sustentado na ideia de responsabilidade científica e social da universidade. Neste sentido, constituir-se científica e socialmente como espaço público de formação, produção e difusão de conhecimento, referenciado por valores como justiça e equidade de direitos é um imperativo de cunho ético e político no contexto da universidade contemporânea. A democratização da Educação Superior pressupõe uma atenção especial às demandas de sujeitos singulares que fazem parte da universidade pública.

Apontando tais ideias, é importante lembrar que o crescente acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior é, antes de tudo, fruto de uma conjuntura internacional que começou a ser traçada há cerca de quatro décadas, representada por um movimento sociopolítico transversal aos contextos de diversos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil faz parte (CABRAL; MELO, 2017), em que se buscam estabelecer amplas condições de inclusão educacional.

O processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência é considerado um aspecto inquestionável no cenário nacional e internacional, configurando-se, certamente, como um importante indicador de justiça social para uma sociedade que se propõe a compartilhar o discurso da educação como bem público e direito de todos. Esse direito pode ser encontrado nos aparatos legais – leis, decretos, portarias – que subsidiam um conjunto de princípios e intencionalidades que têm como objetivo a consolidação do processo de inclusão nos sistemas de ensino do país.

Apesar de todo aparelhamento legal que protege e legitima o princípio da educação como bem público e direito social, o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência ainda enfrenta problemáticas institucionais diversas, as quais se materializam em diferentes níveis e processos de escolarização. No contexto da Educação Superior, o que se percebe é que a inclusão educacional não se limita às questões de acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, pedagógica, programática, etc.), mas envolve, sobretudo, a complexidade que constitui e caracteriza esta etapa de ensino.

Refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, sendo este um campo complexo e permeado de contradições, pressupõe um olhar sobre os processos de formação humana e seus desdobramentos no âmbito das relações sociais. A inclusão envolve alguns imbricamentos, que se relacionam com questões éticas como o reconhecimento da dignidade da pessoa em suas diferenças. Envolve ainda, questões como equidade, acessibilidade, permanência e sucesso acadêmico. Somam-se a isso outras questões como as levantadas por Ferreira (2007, p. 45):

Incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Para responder as tais exigências, as universidades e instituições que atuam nesse nível de ensino precisam, antes de tudo, estar atentas às atitudes sociais da comunidade universitária em relação às pessoas com deficiência. Além de mudanças nas edificações, mobiliários, equipamentos, nos materiais didáticos, dentre outros, é necessário que os estudantes com deficiência tenham acesso a todas as atividades acadêmicas que lhes sejam de interesse. E isso passa, necessariamente, por questões de natureza atitudinal. Incluir na Educação Superior é mais que remover barreiras físicas e arquitetônicas, é assegurar o acesso ao conhecimento de qualidade.

Ainda que o discurso seja o de incluir pessoas com deficiência nas diferentes etapas da escolarização formal, predomina na educação a tendência em atender e valorizar aqueles que são mais competitivos, aqueles que se encontram potencialmente dentro de um padrão normativo, que lhes permite construir trajetórias estudantis com amplas possibilidades. Essa mentalidade “[...] em que se definem os espaços ‘naturais’ de cada um” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1230) e oferece aos estudantes com deficiência o lugar de coadjuvante no universo acadêmico, contribui para reforçar a ideia de que a exclusão na Educação Superior é um processo natural para aqueles que apresentam traços distintivos que os tornam “desacreditáveis” (GOFFMAN, 2012) socialmente.

Por essa e por outras razões, é possível afirmar que a inclusão na Educação Superior é, em essência, um fenômeno complexo que requer um conjunto amplo de modificações. Essas modificações precisam se desdobrar em políticas e ações institucionais efetivas, a fim de

atender às diversas demandas inerentes ao processo de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência.

Algumas políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação. É possível destacar a institucionalização do Programa Incluir, executado mediante aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Na esfera de atuação dos núcleos de acessibilidade são desenvolvidas ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade atitudinal, programática, arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, dentre outras, que, em articulação com os demais setores da universidade, devem promover uma ambiência inclusiva e que garanta o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Por certo, trata-se de uma política de extrema relevância no âmbito da Educação Superior, mas que necessita ser ampliada e fortalecida, especialmente com a perspectiva de ingresso cada vez maior de pessoas com deficiência nas universidades públicas do país, face à adesão das Instituições Federais de Educação à Lei de reserva de vagas (Lei nº13.409/2016). É preciso, portanto, reconhecer o valor do Programa Incluir, mas também suas limitações, tanto em termos de recursos financeiros e humanos, como no que diz respeito à responsabilidade institucional pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da Educação Superior, de forma a contemplar as especificidades dessa etapa de ensino.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, cabem aqui algumas considerações em relação à estruturação, finalidade e funcionamento do AEE no contexto da Educação Superior, uma vez que, se existe alguma certeza até o momento, é aquela que o vincula a oferta transversal nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isso implica, entre outras providências, a institucionalização do AEE nos marcos institucionais e regulatórios das IES, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Institucional (PPI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC). Essa previsão de oferta do AEE é fundamental para garantir a disponibilização de recursos de acessibilidade que promovam as adaptações necessárias, possibilitando ao estudante com deficiência o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes.

O Documento Orientador do Programa Incluir (SECADI/SESu, 2013) e os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior, bem como a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/INEP, 2013) estabelecem que o AEE nas IES

deve integrar os PPCs, sendo organizado institucionalmente no âmbito dos núcleos de acessibilidade para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Para tanto, precisa ser pensado de forma articulada à proposta curricular desenvolvida pelos docentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, convém ressaltar que a disponibilização de tecnologia assistiva, ainda que importantes ao processo de inclusão e acessibilidade na Educação Superior, não substituem o compromisso político e ético dos docentes e gestores institucionais com a inclusão educacional.

Uma universidade inclusiva e democraticamente justa é aquela que entende a necessidade de políticas públicas de ampliação de vagas e inclusão social na Educação Superior, mas que também trabalha no sentido de promover um itinerário formativo de qualidade para os que nela ingressam, possibilitando uma permanência com sucesso.

2.2.2 Movimentos das políticas de ação afirmativa e de inclusão educacional no contexto da universidade pública

Embora o discurso da inclusão na Educação Superior tenha se fortalecido nos últimos anos, existem nuances no espaço universitário que tornam o processo de inserção e permanência de estudantes com deficiência um fenômeno complexo. Os valores culturais e sociais do ambiente acadêmico são voltados preponderantemente para atender a grupos historicamente mais valorizados, com base em padrões e idealizações a respeito da condição humana dos sujeitos sociais. A questão torna-se ainda mais complexa quando essas tensões que interferem na constituição dos espaços e nas relações sociais não são devidamente problematizadas no âmbito da academia e do conhecimento teórico-científico. Destacamos veementemente que o processo educacional inclusivo exige um exercício permanente de (auto) reflexão pautado por referenciais éticos e políticos.

As diversas etapas de escolarização, de modo semelhante ao que acontece na Educação Superior, podem produzir processos de exclusão; porém, as situações que conformam a realidade do espaço universitário são ainda mais rígidas em seus ritos institucionais, favorecendo ainda mais o fortalecimento de estereótipos e julgamentos estéticos baseados em expectativas sociais que classificam os atributos individuais em aceitáveis ou não (GOFFMAN, 2013).

Essa realidade supõe, portanto, a necessidade de processos reflexivos e analíticos que introduzam novos olhares sobre o fenômeno da deficiência, entendido em suas diversas formas

de expressão humana. Todavia, se não forem criados espaços institucionais de diálogo e estudo que tematizem as questões inerentes à inclusão de universitários com deficiência, dificilmente ocorrerão as modificações conceituais e atitudinais tão necessárias à consolidação de uma ambiência institucional/docente inclusiva.

Tal perspectiva está relacionada à compreensão “de que as definições de uma situação são elaboradas de acordo com os princípios de organização que governam os acontecimentos – pelo menos os sociais – e nosso envolvimento subjetivo neles” (GOFFMAN, 2012, p. 34).

Assim, embora o envolvimento subjetivo do docente com as questões que permeiam o processo de inclusão e acessibilidade seja importante, desencadeando ricos processos de aprendizagem sobre a diferença/deficiência, a interpretação sociológica das interações sociais organizada por Goffman (2012) pressupõe que os princípios de organização os quais governam os acontecimentos têm primazia sobre os sentidos e quaisquer envoltimentos subjetivos do indivíduo.

Esse entendimento nos leva a crer que o caminho para tornar a inclusão uma realidade na Educação Superior se constrói em um ambiente acadêmico favorável a processos de reflexão individuais e coletivos constituídos a partir de tessituras pedagógicas que contemplem a inclusão como um princípio ético. De acordo com Santos (2000, p. 30) “estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros, que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade”. Trata-se de um pensamento que implica, certamente, uma ruptura com o paradigma tradicional de educação, que, notadamente, tem como marca uma inegável indiferença à diferença (idem).

O processo de negação da diferença no interior do sistema educacional não só reforça a hierarquização social, pois mantém as diferenças sociais e escolares de origem, como contribui para tornar a permanência acadêmica um desafio ainda maior. Reconhecer a diferença é um passo importante para assegurar a inclusão como princípio. Logo, umas das bases ideológicas para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas é o reconhecimento de que as pessoas com deficiência são diferentes, e para que se tornem iguais no que importa para uma vida digna, necessitam ser tratadas de maneira diferenciada, segundo suas distintas formas de ser e de se relacionar com o mundo e o conhecimento (MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010).

Denominamos então, à luz desse pensamento, que a inclusão se configura como um princípio, cujo ponto nodal é reconhecimento da diferença. Esta, por sua vez, é compreendida como uma condição que distingue e, ao mesmo tempo, integra a natureza humana. Tal

compreensão sugere uma análise ontológica do conceito de deficiência, posto que questões de ordem existenciais são evocadas para dar sentido ao encontro do ser humano com a sua essência. Para nós, essa análise conduz a uma inquietante questão no âmbito do debate contemporâneo sobre a deficiência, a saber: em que consiste a condição humana em seu modo de ser e se relacionar com o mundo?

Se analisarmos essa questão com base em seu sentido ontológico (sem a pretensão de apresentar uma resposta definitiva e única) é possível concebê-la como um modo de existência que conforma vidas singulares, cujo correlato é exatamente a realidade de que somos todos iguais na essência do que nos constitui humanos. Por este ângulo de interpretação, a deficiência passa a ser descrita como parte de uma existência que, apesar de radicalmente diversa, emana o estatuto de que somos todos iguais em essência (CARVALHO, 2015).

A afirmação de que somos todos diversos em nossa humanidade e iguais em nossa essência, é na perspectiva de Carvalho (2015), uma das formas de qualificar toda condição humana e firmá-la como tal, independentemente de suas singularidades. Não se trata apenas de aceitar o outro em sua configuração heterogênea, mas também de compreender que existe uma dependência mútua entre seres individualizados e ao mesmo tempo relacionados entre si, à qual é profundamente responsável por legitimar o fundamento ontológico da deficiência como condição humana.

Isso nos faz pensar a deficiência como um conceito “amplo e relacional” (DINIZ, 2003, p.1) que se constitui no âmbito das interações sociais. A deficiência não é a representação do exótico, tal como retratada na espetacularização midiática; não é a configuração de um corpo fora de ordem, símbolo da tragédia pessoal ou castigo divino, como pensavam as sociedades antigas; nem mesmo expressão de uma existência que contrasta à expectativa de funcionamento de sua espécie, como entende o modelo biomédico. A deficiência é, pois, a essência humana representada em sua diversidade, sendo a própria descrição de uma possível realidade existencial.

A compreensão da deficiência como um modo próprio de existência desafia o enquadramento interpretativo no qual o corpo perfeito, útil e funcional é aquele se delinea a partir de uma idealização e um julgamento de valor, cuja referência é o padrão de normalidade estabelecido social e culturalmente. Trata-se do que Omote (1996) define como caráter contingencial da deficiência, conceito baseado na ideia de que os impedimentos corporais, intelectuais e sensoriais são compreendidos como deficiência somente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado.

Como assinala Colin Barnes, em entrevista concedida a Débora Diniz (2013), os critérios segundo os quais as pessoas com deficiência são identificadas como social, biológica, intelectualmente inadequadas têm suas bases edificadas na crença mítica de corpo perfeito. Entretanto, existimos na e a partir da diversidade, pois “não há um ser humano típico – os impedimentos são variações do corpo, esse espaço que habitamos para existir” (DINIZ; BARBOSA, 2013, p. 1).

Face a esses argumentos, lembramos que a inclusão não é, nem poderia ser uma questão somente de reconfiguração da sociedade. A inclusão envolve aspectos valorativos e éticos, cujas dimensões se evidenciam no campo da ordem conceitual e simbólica, as quais se entrelaçam continuamente ao fenômeno da deficiência, refletindo no modo como “percebemos e respondemos às diferenças humanas” (VALLE; CONNOR, 2014).

Se compreendemos que todas as pessoas têm o direito a uma existência referenciada pelo princípio ético e axiológico da equidade, importa estabelecer um estreito vínculo entre o paradigma da inclusão e o campo epistemológico que explora a deficiência no âmbito dos direitos humanos. A base epistemológica desse modelo é a interpretação da deficiência como fenômeno sociológico, que traduz uma nova maneira de pensar a relação entre impedimentos (múltiplas formas de vivenciar o corpo) e as estruturas sociais (reações da sociedade ao corpo com deficiência).

Diante disso, é natural que se afirme que uma educação centrada nas limitações da pessoa com deficiência não pode ser considerada inclusiva, haja vista que a base conceitual do processo de inclusão é justamente a compreensão da deficiência como resultado de uma interação complexa, que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime e impõe barreiras às pessoas com impedimentos (DINIZ, 2007).

Essa afirmação é fundamental para o reconhecimento de que “a deficiência em si não ‘incapacita’ o indivíduo e sim a associação de uma característica do corpo humano com o ambiente” (BRASIL, 2015, p.15). Por isso, o paradigma da inclusão, no âmbito do debate contemporâneo sobre o conceito de deficiência, não anula o impacto da limitação funcional, mas defende que sua influência é correlativa à dinâmica de funcionamento da sociedade que pode, ao mesmo tempo, assegurar as condições de acesso ou impor barreiras que privam as pessoas com deficiência de uma existência humana digna e significativa. Nesse raciocínio, “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de ser e estar no mundo” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 65); é experimentar

uma existência absolutamente possível, face à diversidade que caracteriza a condição corporal humana. Nisto consiste o fundamento da educação inclusiva.

À medida em que a sociedade inverte essa lógica, contribui para fortalecer a ideia de deficiência como variação indesejável, quando contrastada à idealização de corpo perfeito, cuja referência é o ajustamento estético ao que se traduziu historicamente como padrão de normalidade. A normalidade traduz a expectativa de funcionamento corporal conforme marcadores (físicos, sensoriais e intelectuais) adequados ao padrão definido em determinado contexto cultural e social. A clássica definição de patológico como desvio da norma tem sido responsável por produzir um tipo de exclusão que fere as pessoas com deficiência no direito à própria existência, ao privá-las da oportunidade de convívio social.

Ao confinar as pessoas com deficiência ao mundo silencioso da casa ou das instituições especiais (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2009), fazendo crer que a limitação é patológica, a sociedade contribui para manter a ilusória expectativa de corpo perfeito e saudável. Na esteira desse pensamento, predomina a configuração simbólica de corpo esteticamente belo e essencialmente produtivo, de modo que sugere àqueles que não possuem os atributos desejáveis uma existência negada socialmente.

Mesmo na contemporaneidade, o conceito de deficiência ainda alterna entre duas abordagens antagônicas (DINIZ, 2007). Enquanto o modelo social define a deficiência como um conceito complexo e relacional, que envolve o processo de interação entre limitações funcionais e barreiras presentes no ambiente, o modelo biomédico caracteriza a deficiência como um fenômeno biológico isolado. Para esse último, as restrições impostas às pessoas com deficiência estão diretamente relacionadas à própria condição do indivíduo, face às suas limitadas possibilidades de ver, ouvir, aprender e se manifestar no mundo. Isso faz pensar a deficiência como elemento trágico, cuja magnitude escapa à esfera social, transformando-a numa questão restrita ao âmbito pessoal e familiar.

Trata-se de uma perspectiva que desvincula o indivíduo da sociedade. A ênfase colocada sobre o indivíduo em relação a sua condição evidencia a base conceitual da narrativa biomédica, da qual emerge o entendimento em que a exclusão é considerada um processo inerente ao fenômeno da deficiência. Portanto, é natural sua inclusão entre aqueles que fazem parte do rol de excluídos sociais.

Em contrapartida, o modelo social propõe o princípio da inclusão que presume o papel ativo da sociedade, à qual seria capaz tanto de obstruir a participação de pessoas com

deficiência, como de “prover os recursos necessários para possibilitar sua plena e efetiva participação” (BRASIL, 2015, p. 15).

Desse modo, qualquer discussão conceitual que pretenda fazer uma discussão sólida no campo da inclusão educacional precisa trazer à tona a questão da insuficiência do modelo biomédico para compreender a complexidade do fenômeno da deficiência. O paradigma da inclusão não comporta uma proposição explicativa reducionista, que ignora o peso das estruturas sociais e dificulta o reconhecimento e o exercício de direitos já estabelecidos em marcos legais.

Vale ressaltar que a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, introduz no campo da legislação do país uma nova forma de pensar a deficiência a partir da abordagem biopsicossocial. Trata-se de uma concepção que busca romper com a “[...] rígida contraposição entre aspectos biológicos e aspectos socioculturais relacionados à deficiência”.

Enquanto o modelo biomédico ficaria centrado nas limitações individuais, o modelo social estaria demasiadamente voltado para o combate às causas e efeitos dos aspectos sociais. Assim, a abordagem biopsicossocial seria uma alternativa de equilíbrio, uma resposta à clássica dicotomia estabelecida entre modelo biomédico e social. A abordagem biopsicossocial propõe interligar a dimensão individual e a dimensão coletiva a partir dos aspectos sociais, ambientais, econômicos, pessoais e físicos, entendendo que cada dimensão interfere e atua sobre outra (SANTOS, 2018). Tais aspectos são considerados pela LBI fundamentais na elaboração dos direitos essenciais à proteção das pessoas com deficiência.

No texto da LBI identificamos algumas das premissas da abordagem biopsicossocial. A Lei trouxe na sua redação (BRASIL, 2015) os aspectos de natureza física, intelectual, sensorial, ambiental, econômica e social que atravessam o fenômeno da deficiência. Na versão comentada, a LBI procura destacar o desafio de adequar a avaliação da deficiência com base no conceito de funcionalidade disposto na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Essa nova perspectiva de avaliação e conceituação da deficiência teria a intenção de induzir a criação de uma cultura inclusiva e de relações equânimes entre as pessoas.

Essa nova forma de entender a deficiência pressupõe a combinação de direitos específicos e tratamentos diferenciados. A esse respeito é necessário advertir que tratar de forma desigual grupos sociais vulneráveis não significa produzir privilégios. “Seu esforço é no sentido de realização da fórmula clássica: que os iguais sejam tratados igualmente e os desiguais de forma

desigual, na medida de suas desigualdades” (RAMOS, 2007, p. 122). O tratamento desigual para sujeitos sociais em condições distintas é a base do princípio da equidade. Refere-se ao que se convencionou denominar de “discriminação positiva”, ou mesmo ações afirmativas, concebidas filosoficamente como imperativo social eticamente necessário ao estabelecimento de uma sociedade mais justa. O princípio da desigualdade de tratamento na esfera dos direitos humanos consiste num valor indeclinável compatível ao desenho das sociedades consideradas justas.

No âmbito do sistema educacional, as políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva ainda produzem uma série de conflitos nas Instituições de Educação Superior. Em que pese todo esforço da universidade em reconhecer o direito à diferença, mediante à implementação de ações de inclusão social, persiste o debate vigoroso em torno da ideia de uma política de conteúdo isonômico para grupos em desvantagem social.

A história da universidade sempre esteve vinculada à formação de elites. Mas, não apenas isso, ao longo do tempo, a universidade sempre se empenhou em se manter relativamente distante das tensões que determinados grupos sociais (com carências econômicas e culturais) poderiam lhe causar. Como instituição de excelência, de renomada qualidade científica e tecnológica, não poderia se curvar ao apelo da sociedade por democratizar seus espaços, sob pena de comprometer sua qualidade e prestígio histórico.

Todavia, no entendimento de Dias Sobrinho (2010, p. 1231), um sistema educativo que reforça preconceitos e amplia a marginalização social não pode ser considerado de qualidade, pelo menos não do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade, posto que “uma sociedade que nega a oferta de educação de qualidade para todos é uma sociedade injusta e democraticamente pouco desenvolvida”.

É nesse campo de tensões relativas à democratização da Educação Superior que as ações afirmativas surgem como uma política com função específica: corrigir e/ou prevenir situações de discriminação e desigualdade a certos grupos, mediante a garantia da equidade de oportunidades na perspectiva do respeito à diferença. A adoção de políticas de ações afirmativas no âmbito da Educação requer uma mudança radical no contexto da universidade, que não significa apenas a democratização da Educação Superior mediante ampliação de matrículas e expansão de vagas de inclusão social. Mesmo com consideráveis limitações, a exemplo da dificuldade em garantir a permanência de estudantes egressos de escolas públicas em cursos superiores com qualidade científica e social (DIAS SOBRINHO, 2010), essas

políticas são fundamentais ao processo de democratização da Educação Superior, entendida em sua dimensão social e pública.

Em um país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, o acesso à Educação Superior pública é um aspecto essencial na construção de uma sociedade mais justa (DIAS SOBRINHO, 2010). O processo de massificação da universidade envolve algumas decisões importantes, levando em conta que os novos segmentos de estudantes ingressantes na universidade são bem diversos daqueles que tradicionalmente acessavam os cursos superiores até poucas décadas atrás.

Os novos perfis de universitários certamente alteram o sentido formativo da universidade, sua estrutura organizacional e sua dinâmica de funcionamento, com repercussões importantes inclusive sobre a docência universitária. “Certamente, a massificação é o fenômeno que mais se destaca na transformação da universidade e o que mais teve impacto sobre sua evolução” (ZABALZA, 2004, p. 25), porque ele não atinge apenas os processos de acesso à Educação Superior, mas também as tramas ideológicas que constituem a cultura universitária. Essa é, sem dúvida, uma questão espinhosa, posto que envolve visões de mundo e princípios éticos/valorativos distintos.

A democratização da universidade pública, via políticas de inclusão ou ação afirmativa, ainda é um tema marcado por posições antagônicas. Nessa seara de debates ideológicos, há quem considere as políticas de ação afirmativa como um privilégio ou mesmo uma discriminação ao avesso, visto que ao se opor à ideia de mérito individual, contribui-se, segundo esse pensamento, para fortalecer o sentimento de inferioridade do grupo supostamente beneficiado que, de certa forma, passa a ser visto como incapaz de vencer por si mesmo.

De outra parte, há os defensores da ideia de ação afirmativa como um direito em pleno acordo com os princípios constitucionais, na medida que tende a corrigir uma situação real de discriminação. Nesse sentido, não se mostra contrária à ideia de mérito individual, pois consiste justamente no mecanismo capaz de fazer com que este possa efetivamente existir (MOEHLECKE, 2002).

Isso ocorre porque a superioridade da situação socioeconômica reflete quase sempre em melhores oportunidades de acesso à Educação Superior pública e a cursos de graduação de alto prestígio social. O estudante que desfruta de uma posição socioeconômica favorável estará sempre mais preparado do que aquele que não dispõe das mesmas condições e oportunidades. De tal modo que os estudantes os quais possivelmente irão atender aos requisitos institucionais

pautados na perspectiva de mérito são justamente aqueles que sempre desfrutaram dos privilégios da sociedade desigual.

O fato é que implantar uma política afirmativa no âmbito da universidade pública para estudantes não pertencentes a grupos historicamente representados na Educação Superior, produz inumeráveis tensionamentos. Essa realidade se torna ainda mais inquietante quando se trata do público da Educação Especial, face ao seu amplo espectro de demandas acadêmicas. Se estudantes pobres, afrodescendentes e indígenas – egressos de escolas públicas – enfrentam o peso da origem social e escolar em suas trajetórias estudantis, muito mais ainda os estudantes com deficiência, cuja história pessoal e escolar já são marcadas por estigmas e discriminação em razão do corpo com impedimentos.

A crescente presença de estudantes com deficiência na Educação Superior a partir da implementação de políticas específicas, a exemplo da Lei de reserva de vagas (Lei nº 13.409/2016), atinge não só as diferentes instâncias da universidade, como também seus atores sociais, que passam a incorporar novas e desafiadoras experiências no campo pessoal e profissional, reflexo da presença de sujeitos outros que representam um novo tempo para a universidade pública.

A inclusão provoca rupturas paradigmáticas, posto que envolve questões no campo da ontologia (o que é o mundo) da epistemologia (como conhecer o mundo) e da axiologia (como agir sobre o mundo fundamentado em valores). Tais rupturas conduzem a universidade ao desafio de rever e reelaborar seus modelos institucionais, organizacionais, curriculares e pedagógicos de modo a assegurar não só o acesso de novos segmentos estudantis, mas também condições de participação, aprendizagem e formação.

Essa nova configuração paradigmática requer, sobretudo, modificações no campo da formação humana, pois existem aspectos no campo da deficiência que não conseguem ser resolvidos sem que haja, para tanto, um deslocamento do olhar. Do olhar que procura por ausências, falhas e impedimentos para o olhar que analisa a esfera das relações sociais, na qual a deficiência deve ser compreendida como parte da diversidade humana; portanto, uma condição legítima (OLIVEIRA, 2017).

É certo que a chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos, mediante cotas de inclusão social, altera de forma significativa os sentidos e estruturas do sistema de Educação Superior no país. Mas, certamente, o processo de inclusão de estudantes com deficiência está entre um dos seus mais desafiadores empreendimentos, dadas as questões de caráter social, político e pedagógico que incidem sobre o que se convencionou chamar inclusão

educacional. Assim, para efeitos do nosso objeto de estudo, passaremos a destacar a partir agora de maneira mais direta, a questão do acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior pública e seus impactos sobre a docência universitária.

Para Medeiros, Diniz e Barbosa (2010, p. 11), “um valor fundamental das sociedades justas é o da equidade”, pois neste está implícita a ideia “de que as pessoas são diferentes e, para que se tornem iguais naquilo que importa para uma vida digna, devem ser tratadas de maneira diferenciada”. Assim, o paradigma da inclusão se apresenta para a universidade como um chamado à justiça social.

A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, deve ser interpretada como uma afirmação de direitos, que tem por base valores que impossibilitam “pensar a inclusão isoladamente” (SANTOS, 2013, p. 67). O debate sobre a inclusão no contexto universitário deve envolver não só preocupações com aspectos curriculares, avaliativos, pedagógicos e tecnológicos, mas também a incorporação de argumentos de natureza axiológica e deontológica, uma vez que no âmbito da Educação Superior as lutas são travadas, antes de tudo, no campo simbólico.

A inserção de uma cultura inclusiva em todas as esferas da universidade, tanto acadêmicas como administrativas, pressupõe uma abordagem no campo dos direitos humanos, compreendendo que o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior não são apenas uma demanda instituída a partir das políticas públicas promotoras da educação inclusiva. Tornam-se especialmente um imperativo ético correspondente aos ideais de uma sociedade que tem como referência valores democráticos de respeito e justiça social.

A Educação Superior não deveria ser um projeto apenas para aqueles de estratos sociais mais elevados, cujas trajetórias escolares são potencializadoras do acesso aos cursos de graduação de alto prestígio social; mas também uma aspiração para grupos historicamente discriminados, para os quais a ampliação do acesso ao ensino em níveis mais elevados abre um horizonte ainda maior de possibilidades pessoais e sociais.

As instituições públicas de Ensino Superior, centradas tradicionalmente na sua missão de fazer ciência, produzir tecnologias e formar profissionais em diferentes áreas de conhecimento, enfrentam na atualidade novos e urgentes desafios que, amparados por forças democráticas, impõem novas dinâmicas de funcionamento, organização e formação de seus atores sociais.

A clássica função da universidade de produzir conhecimento científico e tecnológico, preservando a cultura e a erudição, depara-se na atualidade, segundo Dias Sobrinho (2005), com novas tendências que se relacionam aos processos de transformação política, econômica

e social, aos quais a universidade não permanece imune. Os novos cenários políticos, sociais e econômicos produzem exigências e desafios difíceis de serem equacionados. Talvez o papel mais desafiador da universidade brasileira de hoje seja lidar com as próprias ambivalências, descobrindo soluções criativas para os seus problemas mais agudos.

A universidade pública brasileira enfrenta o desafio contemporâneo de incluir novos segmentos estudantis, assegurando, ao mesmo tempo, sua permanência em cursos de graduação de elevada qualidade, ampliando suas possibilidades de participação no conjunto da sociedade. A incorporação do público da Educação Especial na universidade é uma realidade cada vez mais perceptível, pelo menos em termos estatísticos, como visto anteriormente. Esse quadro contrasta em larga medida com a realidade de décadas atrás, quando as possibilidades de escolarização ficavam circunscritas basicamente ao âmbito dos ensinos fundamental e médio.

Os dados mais recentes fornecidos pelo Inep/MEC indicam uma tendência no cenário do Ensino Superior brasileiro que merece uma atenção especial e cuidadosa por parte daqueles que planejam e executam as políticas públicas de inclusão em nosso país. É preciso considerar que, a depender das condições do ambiente e das interações sociais nele estabelecidas, ao invés de promover a superação das desigualdades de oportunidade entre pessoas com e sem deficiência, podemos contrariamente maximizá-las.

A ideia de universidade inclusiva só se materializa, de fato, quando esta se modifica para atender as condições singulares e subjetivas de seu público. Uma perspectiva de inclusão que se restringe à inserção na universidade é, no mínimo, ilusória. O direito à Educação Superior não se reduz a questões de acesso, mas envolve a disponibilização de recursos e apoios específicos dos quais os estudantes com deficiência necessitam para aprender, pertencer e participar da vida universitária em todas as suas dimensões. A verdadeira inclusão não é aquela que procura incorporar as diferenças dentro de uma realidade marcadamente homogênea, mas a que se propõe a provocar rupturas na trama da discriminação social, enfrentando a lógica da normalidade em que se assenta o imaginário da sociedade, mesmo na atualidade.

As diversas manifestações de negação das diferenças se pautam em uma perspectiva de corpo idealizado, que por consequência imprime a ideia de deficiência como desvio ou variação indesejada. Mas, é justamente no reconhecimento de que as pessoas apresentam diferenças e singularidades que são produzidas as condições de igualdade fundamentais para a construção de uma vida digna (MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010) e de uma sociedade mais justa e equânime.

O debate sobre a inclusão ultrapassa as discussões geradas em torno da democratização e expansão da Educação Superior, pois remete a questões no campo das diferenças humanas e da produção de sentidos acerca da deficiência. Não se pode negar o peso da negação social, indiferença e preconceito que marcam as trajetórias de vida das pessoas com deficiência. É nesse contexto que entendemos, em articulação com o pensamento de Hoyos-Vásquez (2013), que a universidade tem a responsabilidade e a autoridade moral, acadêmica e científica de se constituir como instância crítica frente aos desvios da sociedade e do Estado, promovendo um processo educacional com base no reconhecimento do outro como interlocutor válido, no sentido ético-político da participação democrática gerada na cultura discursiva do próprio processo educacional.

Tal entendimento nos leva a pensar a inclusão como um processo que se constrói no âmbito de múltiplos tensionamentos, o que exige um esforço coletivo e articulado dos atores sociais envolvidos na Educação Superior pública a fim de instituí-la não só como um movimento político de natureza ética, mas uma experiência próxima e cotidiana.

A universidade como instituição socialmente referenciada precisa saber responder com competência a alguns dos dilemas mais urgentes relativos à democratização e expansão da Educação Superior pública, “**projetando-a como paradigma ético para o mundo**” (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p. 1, grifos do autor) e para seus atores sociais, na perspectiva de valorização de suas diferenças. Não parece, porém, que processos formativos excludentes em razão das diferenças e limitantes em relação às possibilidades de construção de itinerários acadêmicos bem-sucedidos se avizinhem em alguma medida à ideia de educação como imperativo ético.

Constituir-se estrategicamente como instância de consolidação de um projeto inclusivo é uma tarefa acentuada, mas compatível com as demandas da universidade brasileira do século XXI, que assume o papel de articular qualidade acadêmico-científica sem renunciar o “compromisso de proporcionar um processo educacional mais justo e democrático para a elaboração de conhecimentos e efetivação de políticas inclusionistas” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 197).

O acesso a níveis mais elevados de ensino tem o potencial de interferir nas desigualdades que instituem e fortalecem as diversas formas de preconceito. Não se pode afastar o fenômeno da deficiência dos condicionantes que produzem a exclusão e a desigualdade social, atrelando-o à ideia de destino natural. Para superar a histórica rejeição às pessoas com deficiência que se manifesta não só no campo da educação, como também nas demais esferas da sociedade, é

necessário tornar os níveis superiores de educação um itinerário ao alcance do público da Educação Especial.

Incluir aqueles que são diversos em suas formas de ser e estar no mundo, não significa para a universidade a renúncia de sua função acadêmico-científica. Muitos acreditam que a inserção do público da Educação Especial na universidade pode fragilizar sua missão institucional de elevar cada vez mais a qualidade de seus cursos. Sob tal lógica, repousa a ideia de que as pessoas com deficiência são inferiores, ou seja, não poderiam atender ao rigor científico e acadêmico exigido no âmbito do ensino de graduação.

De acordo com Goffman (2013), os modos pelos quais a sociedade lida cotidianamente com as pessoas com deficiência é resultado de uma interação complexa entre indivíduo e sociedade. Assim, os estigmas nascem no contexto de uma sociedade movida por expectativas normalizadoras. Pertencer a uma categoria cujos atributos não são comuns e creditáveis em determinada sociedade representa a possibilidade real de se tornar inabilitado para a aceitação social plena.

Numa sociedade em que as pessoas são categorizadas com base em seus atributos, é difícil firmar um projeto de universidade que respeite as diferenças e trabalhe a partir delas. O respeito à dignidade da pessoa humana é uma característica que emerge no contexto de uma sociedade comprometida com a superação da exclusão de pessoas em razão das suas diferenças. Enquanto a sociedade inviabilizar a participação das pessoas com deficiência em determinados grupos sociais, como a universidade, em função de seus atributos não corresponderem aos demais grupos (GOFFMAN, 2013), estarão sendo reduzidas as possibilidades de uma inclusão efetivamente consistente.

As oportunidades de interação que conformam práticas sociais entre seres humanos diversos e singulares podem contribuir para a aceitação mútua, posto que “normal” e “estigmatizado”

São parte de um e outro concomitantemente, a fortaleza de um pode ser a fraqueza do outro e vice-versa, portanto, existem paralelos e similaridades em suas funções sociais e não nexos adjacentes, mesmo porque, na linha de análise interacionista, e isto é fundamental, o normal e o estigmatizado não são indivíduos propriamente ditos, e, sim, perspectivas, pontos de vista, interpretações, interações (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 51).

A identidade de um é percebida a partir da identidade do outro, em um processo de individuação que só ocorre no campo da socialização. Quanto mais a pessoa tem oportunidades

de interagir com aqueles que lhe são diversos, mais chega à compreensão das suas individualidades, enfatizando-as ou modificando-as nos papéis sociais adotados.

Goffman (2013) referiu-se a essa questão em seus escritos. Segundo sua análise, à medida que as pessoas se relacionam mais intimamente, os rótulos depreciativos que se sustentam mediante expectativas normativas em relação ao outro tendem a ceder, abrindo pouco a pouco um espaço para a simpatia, compreensão e uma avaliação mais realística das qualidades pessoais.

Isso permite fazer algumas inferências: as oportunidades de convivência e interação entre pessoas com e sem deficiência podem se constituir no primeiro passo para o exercício de pensar e reconhecer a deficiência como parte da diversidade humana. Assim como, a superação de preconceitos e estigmas que ainda cercam o fenômeno da deficiência precisa ter como parâmetro os problemas decorrentes de contextos sociais pouco sensíveis à variação corporal das pessoas. Ignorar o estigma, a discriminação social, a violação de direitos fundamentais, as barreiras e impedimentos presentes na experiência de vida das pessoas com deficiência significa fortalecer a cultura da normalização e, sobretudo, fomentar a ilusão de que vivemos em condições de igualdade.

A identificação resultante do processo de individuação que ocorre nos processos de interação é, para Santos (2013), o elemento responsável por tornar o indivíduo capaz de perceber as diferenças e, dialeticamente, acolher suas inúmeras formas de manifestação, predispondo-se a incluir na medida que também se dá a identificação com o outro pelo processo de individuação.

Nestes termos, o desenvolvimento de estratégias inclusivas na Educação Superior não diz respeito somente ao reconhecimento das diferenças; mas, principalmente, a compreensão de que as diferenças advindas da condição de deficiência não se constituem como impedimentos para a construção de uma trajetória acadêmica bem-sucedida. Ao contrário, as barreiras atitudinais, pedagógicas, físicas e comunicacionais é que são produtoras de uma formação acadêmica muitas vezes precária e sem qualidade. É preciso conceber a formação acadêmica de universitários com deficiência sob novos paradigmas, os quais sejam coerentes com um projeto socioeducativo que se pauta em critérios como equidade, justiça e responsabilidade social.

Não basta a afirmação formal de direitos; é preciso ter a inclusão como uma de suas prioridades institucionais, criando estratégias consistentes para reverter o desequilíbrio que ainda existe entre estudantes com e sem deficiência, o que inclui promover acessibilidade,

eliminando as barreiras que restringem a qualidade do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior.

3 FACES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO ATUAL

Propomos, neste capítulo, uma discussão sobre a docência situada no contexto universitário e imbricada nas relações sociais, políticas e epistemológicas que constituem os processos de ensinar e aprender na Educação Superior, sinalizando para a multidimensionalidade e abrangência do ensino de graduação na universidade contemporânea, especialmente a partir do acesso de novos segmentos estudantis. Na primeira seção, buscamos enfatizar as novas e desafiadoras demandas do campo da docência universitária, no contexto de inclusão de estudantes com deficiência. Já na segunda seção, nosso foco desloca-se para os dilemas da formação docente universitário, apontando especialmente para os efeitos da ausência de uma formação específica de caráter didático-pedagógico na atuação do docente da Educação Superior.

3.1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para realizar uma discussão mais sistemática acerca da docência universitária no contexto de democratização da Educação Superior brasileira, é necessário, primeiro, tecer uma breve análise sobre os aspectos teóricos e epistemológicos que a caracterizam como campo de estudo e formação. O texto apresenta referências fundantes e gerais sobre a docência como ação educativa, intencional e metódica, bem como da docência universitária em termos de suas especificidades e contornos. Questões históricas, legais, teóricas e epistemológicas são apresentadas para sustentar o pressuposto de que o processo de democratização, com a diversificação e diferenciação de estudantes e suas demandas formativas, induz à reconfiguração da atividade docente na Educação Superior.

A docência universitária, numa perspectiva ampla, pode ser compreendida como uma ação educativa, intencional e metódica, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, bem como conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, alicerçada nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender (BRASIL, 2015).

No contexto da Educação Superior, a docência desenvolve-se mediante a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão balizadas por conhecimentos específicos de determinado campo científico e por “uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes

que precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24).

Apesar disso, as inevitáveis demandas e tensionamentos advindos das emergentes transformações da sociedade exigem, tanto em termos teóricos quanto prospectivos, que essa configuração do conceito de docência e os significados que ele assume – sob diferentes influências – no contexto da Educação Superior, seja tomada no âmbito das normatizações e legislações sobre a matéria.

A Lei nº 9.394/96, considerada a principal legislação no campo da educação no país, compreende a docência universitária como a preparação para o exercício do magistério superior, devendo ser realizada prioritariamente mediante cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, essa legislação não define quem é o professor universitário (MOROSINI, 2000) e quais elementos envolvem a sua formação e identidade profissional.

Se para a Educação Básica a formação do professor é muito bem definida e delineada, o mesmo não acontece no âmbito da Educação Superior, em que fica evidente sua restrita definição (MOROSINI, 2000). Ao dedicar apenas um artigo da LDB ao tema da docência universitária, a legislação brasileira abre espaço para diferentes condicionantes em relação ao ensino na Educação Superior. Esse fato é bastante controverso, e produz múltiplos debates diante da crescente preocupação com a docência universitária na contemporaneidade.

Embora a docência universitária historicamente tenha “sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar” (MOROSINI, 2000, p. 11), é cada vez mais clara a necessidade de compreendê-la no contexto das atuais políticas educacionais. Para Soares e Cunha (2010) a docência na Educação Superior, deve ser compreendida como uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula, mas que se encontra imbricada pelas dimensões política, social, intelectual, psicológica e pedagógica.

Entendendo a docência universitária nessa perspectiva, como uma ação complexa, tecida nas malhas do exercício profissional, mediante o desenvolvimento de habilidades intelectuais, pedagógicas e emocionais, balizadas por questões éticas, políticas e epistemológicas (COITÉ; OLIVEIRA; CARNEIRO, 2019), assumimos uma linha de raciocínio que reflete uma perspectiva mais ampla e crítica da docência, pensada como um campo científico que se move a partir de uma gama de inescapáveis desafios.

A diversidade de atribuições e domínios (saberes/fazeres) próprios à área de atuação docente evoca a necessidade de apropriações relativas ao campo científico, mas requer também

aprendizagens pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das atividades de ensino no âmbito dos cursos de graduação. A dimensão didático-pedagógica, inevitavelmente, atravessa todo o processo de ensino-aprendizagem – seja ele desenvolvido na Educação Básica ou mesmo no campo da Educação Superior.

Embora a dimensão pedagógica seja um aspecto inerente à dinâmica de atuação da docência na Educação Superior, sua natureza tem se sustentado no exercício da pesquisa e no domínio do conhecimento específico de determinada área de atuação ou disciplina. Esse olhar crítico sobre a docência universitária aponta para a necessidade de ampliação das políticas de formação do professor do Ensino Superior que, por força de tradição e de lei, tem sido entendida quase que exclusivamente como atinente aos saberes do conteúdo de ensino (CUNHA, 2006), sem incidir sobre questões bem mais complexas que fazem parte da sociedade e cultura contemporâneas.

Enquanto isso, estudos desenvolvidos na área (CUNHA, 2009; SOARES; CUNHA, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2014) têm se dedicado a estabelecer uma importante articulação entre a docência universitária e as bases políticas e epistemológicas que a constituem como campo científico. Esse esforço se justifica face à pluralidade de exigências que a docência assume no contexto da universidade contemporânea.

Numa sociedade globalizada, complexa e contraditória (em razão dos novos contextos) impõe-se ao docente um arcabouço formativo ainda mais amplo que lhe possibilite construir e reconstruir os saberes da profissão. Nessa linha de pensamento, não se pode conceber a docência na Educação Superior apenas como uma ação restrita ao domínio de uma área científica de conhecimento, “baseada na erudição” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 13). Se assim for, corre-se o risco de revalidar uma crença até bem pouco tempo inquestionável, na qual o ato de ensinar associava-se diretamente à ideia de saber ministrar grandes aulas expositivas, cujo pressuposto é de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 2002, p. 13).

A contradição presente nesse pressuposto encontra-se justamente no fato de que a atividade docente no Ensino Superior se constitui por múltiplos e complexos elementos, envolvendo desde o planejamento e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, até às demandas inerentes à nova cultura acadêmica, instituída pelo conjunto de transformações que envolve a universidade pública brasileira. Nesse sentido, o domínio de uma área específica de conhecimento é apenas um aspecto do multifacetado campo da docência universitária.

De tal modo, a dinâmica de atuação que caracteriza a docência universitária, em seus desafios contemporâneos, contribui para “configurá-la como um campo complexo de ação”

(ALMEIDA, 2012, p. 69), de natureza teórico-prática, implicado naturalmente por tensões próprias ao mundo acadêmico. Tratá-la à parte do conjunto de demandas político-sociais que a constituem na atualidade representa uma tentativa frustrada de escapar da complexidade que faz parte da própria essência da docência como fenômeno social.

Daí a importância de estudos que busquem aproximar a docência universitária das implicações do contexto cultural e político da universidade contemporânea. De acordo com Veiga (2006, p. 86) “não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária”, sobretudo em função da configuração cada vez mais complexa do Ensino Superior e das exigências que lhe são impostas no contexto atual.

Por seu caráter complexo e sinuoso, o exercício da docência na universidade pressupõe uma formação que tome como referência “os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 21). Nessa perspectiva, a docência não se desloca dos elementos que pulsam no mundo social; pelo contrário, aproximam-na do contexto histórico-cultural no qual é produzida.

Desse modo, “a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 13). Adotar essa nova perspectiva de formação envolve três importantes princípios: a) o reconhecimento do ensino como uma atividade social ampla e complexa perpassada por saberes múltiplos; b) o entendimento da docência universitária como um campo teórico e científico interdisciplinar pautado por escolhas éticas e políticas; e c) a compreensão da prática profissional docente como uma atividade, antes de tudo, pedagógica - e que se desenvolve na articulação entre teoria e prática.

Com base nesse entendimento, é possível dizer que a formação para a docência universitária envolve um componente essencial, nomeado neste trabalho de dimensão analítica, que não se confunde com a ideia de professor reflexivo de Donald Schön (1995)¹⁴, mas diz respeito ao ato de exercer a função docente de forma intencional, política e pedagógica, ressignificando-se a partir do caráter dinâmico, inacabado e ambivalente do fenômeno educativo na modelagem da Educação Superior.

¹⁴ Propomos uma distinção epistemológica e conceitual entre as ideias de professor reflexivo e o que chamamos de dimensão analítica. Enquanto Schon (1995) estabelece a ideia de reflexão na ação e/ou prática reflexiva tendo como base conceitos teóricos, na dimensão analítica, propomos a construção da consciência reflexiva a partir da interação com o outro e de suas respostas intersubjetivas. Na dimensão analítica, o docente se torna objeto de reflexão para sua própria consciência.

A dimensão analítica caracteriza-se por um pensamento conceitual, cuja natureza implica na atitude de observar a si mesmo como sujeito imbricado na trama social do contexto universitário, reconstruindo-se e modificando-se a partir da interpretação da sua realidade. Não se refere ao simples ato de observar, mas fazer de si mesmo, na relação com o outro, objeto de rigorosa análise, no sentido cognitivo, crítico e autorreflexivo, sendo ao mesmo tempo observador e agente, numa espécie de individuação do próprio eu dentro do processo ativo de interação social.

Esse entendimento estabelece um diálogo estreito com a abordagem interacionista simbólica (MEAD, 1972; GOFFMAN, 2012), operando de forma mais evidente com a matriz teórica do sujeito social de George Herbert Mead (1863-1931)¹⁵, cuja concepção nos obriga a pensar sobre o campo das relações construídas nas interações entre sujeitos individuais e sociais, sobre o caráter primordial da consciência monitorada, na qual os indivíduos fazem de si mesmos objetos de análise, no sentido autorreflexivo, em que a consciência é monitorada pelos sujeitos nas atividades diárias. Ou seja, é apenas quando o indivíduo se percebe atuando em relação a si mesmo tal como atua em relação aos outros que ele se torna um sujeito para si mesmo em lugar de um objeto; e somente quando ele é afetado pela própria conduta social do mesmo modo pelo qual ele é afetado pela conduta dos outros, é que se torna um objeto para a própria consciência.

Essa perspectiva sugere a exploração do conceito de *self* ou “si mesmo”¹⁶ formulado por Mead (1972)¹⁷, quando este afirma que o indivíduo, ao agir socialmente com relação a outras pessoas, interage socialmente consigo mesmo” (HAGUETE, 1987, p. 27). O *self* para Mead (1972) é constituído do “eu” e do “me”. Enquanto o “eu” envolve a consciência espontânea, criativa e original do indivíduo diante das reações sociais formalizadas, o “me”

¹⁵ Mead é um autor pouco conhecido no meio acadêmico brasileiro. É considerado um dos fundadores do pragmatismo americano, e sua obra tem como destaque a abordagem da constituição social do *self*.

¹⁶ Assim como Odair Sass (2004), autor brasileiro que se dedica ao estudo da obra de Mead, também optamos em manter a grafia original do termo em inglês “*self*”. Os termos correspondentes no português e espanhol: pessoa, personalidade, eu, si mesmo ou persona não traduzem ao nosso ver o significado original do tema.

¹⁷ Mead trabalha com os termos em inglês “I” e “me”, sempre entre aspas, para definir a ideia de *self*. Nesse texto utilizamos “eu” e “me”, tradução mais comumente encontrada no português, embora também se encontrem expressões como “eu” e “mim”.

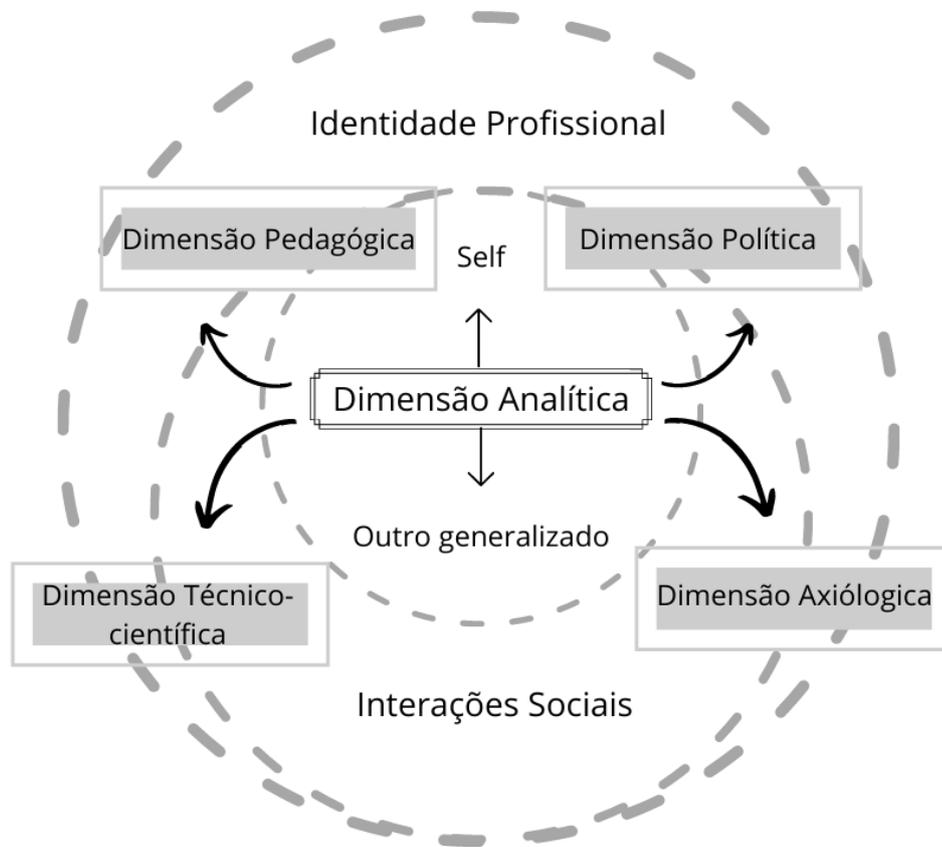
consiste na atitude adaptativa perante o mundo organizado sendo, portanto, a incorporação das normas e da conduta social, isto é, do(s) “outro(s) generalizado(s)”¹⁸.

Esses dois aspectos constitutivos do *self* na perspectiva de Mead são base para o entendimento da dimensão analítica no âmbito da docência universitária, na medida que possibilita compreendê-la no imbricamento das interações sociais que a constitui. No processo de significação da dimensão analítica, o *self* se torna o objeto da reflexão, exploração e inspeção da própria realidade em sua devida complexidade, num fluxo contínuo de individuação e, ao mesmo tempo, internalização do “outro generalizado” (MEAD, 1972).

Em outras palavras, significa dizer que o indivíduo é, dialeticamente falando, sujeito e objeto de sua autoavaliação, estabelecendo interação e afiliação grupal na medida em que afirma sua singularidade. “Ninguém pode ter acesso a si e à sua consciência, mais ainda, ninguém pode se dotar de um mim e de uma consciência senão pela mediação do outro e de suas respostas” (COELHO JUNIOR; FIGUEIREDO, 2004, p 22). Essa é a condição para que as estruturas do *self*, isto é, da consciência de si se constitua, pois a consciência do *self*, na perspectiva meadiana, desenvolve-se para o indivíduo quando ele assume os papéis sociais dos outros. Portanto, a atitude de se enxergar simbolicamente a partir do outro é a chave para a compreensão do *self*, bem como do que interpretamos como dimensão analítica da docência universitária. A Figura 01, a seguir, ilustra como é concebida a dimensão analítica neste trabalho:

¹⁸ De acordo com Casagrande (2012), o “outro generalizado” da teoria meadiana consiste numa representação simbólica da vontade coletiva organizada, que serve de orientação às atitudes dos distintos indivíduos implicados no processo social. Trata-se da dimensão normativa da comunidade social que se estrutura na forma de um horizonte de ação, expressa em objetivos, valores, regras, costumes, sentidos e reações organizadas.

Figura 01 - Representação ilustrativa da Dimensão Analítica



Fonte: Elaboração própria.

A ideia meadiana de *self* como autocompreensão, permite-nos avançar em relação aos estudos desenvolvidos no campo da docência e pedagogia universitária, no contexto de expansão da Educação Superior. É peculiarmente a adoção do conceito de *self*, o alinhamento teórico necessário para refinar a indagação investigativa que lançamos neste trabalho. Ao compreender que o outro, ou seja, o “não eu” (outro generalizado, diversos outros) é elemento constitutivo para a formação do *self*, ressaltamos o valor das interações sociais do indivíduo para expressar a si mesmo, pois, embora ele possa ter plena consciência dos sentidos e significados das suas ações, só o tem a partir “da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa” (HONNETH, 2009, p. 131).

Esse processo de se constituir a partir do outro é subsídio para a construção do pensamento sobre a dimensão analítica. A dimensão analítica reside justamente na ideia de que

o docente, ao assumir a atitude de se colocar na perspectiva do outro, no lugar do outro, internalizando o papel social que este outro possui no contexto social, exercita a reflexão, coloca-se na condição de aprendiz e extrai experiências que transformam sua identidade. É, portanto, a noção de um “outro” e de um “nós” que faz emergir a ruptura com a centralidade do próprio ego (CASAGRANDE, 2012). Portanto, as identidades sociais e profissionais são construídas nesse processo de socialização e encontro com o outro (DUBAR, 2005).

Assim sendo, a dimensão analítica configura-se como o elemento responsável pela ressonância e articulação entre as demais dimensões da docência universitária (pedagógica, política, técnico-científica, axiológica), uma vez que desenvolve, a partir de uma lógica dialética, a mediação entre sujeitos individuais e o campo mais amplo das interações sociais. Ao conceituar o que chamamos de dimensão analítica, tomamos por base a psicologia social de G. H. Mead (1972), a respeito dos processos de reconhecimento intersubjetivos entre os indivíduos. Sustentamos assim, a tese de que o processo de inclusão, com a diversificação e diferenciação de estudantes e suas necessidades formativas (dentre estas, pessoas com deficiência), induz à reconfiguração da universidade e, por conseguinte, do docente da Educação Superior.

A presença de novos públicos na universidade requer em nossa perspectiva a constituição de uma docência atual, cuja configuração não se sustenta apenas no domínio de conhecimentos científicos específicos e na capacidade de erudição. É o emergir de outra docência, com a qual ainda não sabemos muito bem lidar, pois envolve obrigações reguladas por expectativas normativas produzidas num contexto contemporâneo de disputas, tensões e agudas transformações.

A institucionalização da Lei de reserva de vagas, com ingresso progressivo de estudantes com deficiência, provoca inevitavelmente mudanças na universidade como um todo. E isso envolve as atividades inerentes à docência universitária, no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Levando em conta que estamos falando de docentes com trajetórias formativas diversas, e que precisam lidar com as progressivas mudanças no perfil dos estudantes universitários, não seria forçoso dizer que estamos diante de um contexto que exige novas tessituras em relação aos saberes e fazeres docentes. Essa docência atual da qual nos referimos, se configuraria, antes de tudo, a partir da superação e do deslocamento de uma visão docente introspectivo-individual, baseada na ideia de um si mesmo puro que observa e julga o mundo

externo objetivamente (VITORINO; SILVA, 2018), pois o próprio processo de interação e diálogo com o outro carrega em si um viés coletivo.

A propósito disso, Isaia e Pivetta (2014, p. 112), entendem que

o professor da educação superior precisa colocar-se em constante aprendizagem, exercitando a reconstrução reflexiva da sua experiência docente ao longo da vida. Colocar-se como aprendente pressupõe ir ao encontro do outro, relacionar-se e, destas inter-relações estabelecidas na docência, extrair os pressupostos que delineiam o trabalho cotidiano do professor, transformando o sentir, o pensar e o agir.

O processo de interação entre docente e estudante, especialmente com o estudante com deficiência, desperta a consciência reflexiva ou pelo menos interpela o docente a reconhecer a complexidade do ensino de graduação no cenário atual, que pressupõe, por exemplo, ensinar em contextos acadêmicos inéditos, ou ainda “[...] ensinar numa lógica distinta da homogeneidade” (LEITE; RAMOS, 2012, p. 12).

A necessidade de desenvolver uma consciência reflexiva e crítica sobre sua postura em relação ao outro e sobre sua atuação profissional poderia contribuir para o emergir dessa docência atual, bem mais centrada nos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em seus sentidos partilhados. Desse modo, o exercício da docência, no contexto de expansão e diversificação do público da Educação Superior, pressupõe uma autocrítica e uma consciência reflexiva pautada por critérios como ética, equidade e respeito à subjetividade humana. Trata-se do que podemos denominar como reconhecimento mútuo ou recíproco – aspecto em que a identidade do sujeito é reconhecida na comunidade na medida que o sujeito também se reconhece a partir de um processo de alteridade à identidade de outros.

Assim, pois, o docente “só pode alcançar uma consciência do significado social de suas ações quando estiver ciente do sentido de seu comportamento em relação a outro indivíduo — ou seja, quando for capaz de ver a si mesmo (...) por meio dos olhos de outro” (VITORINO; SILVA, 2018, p. 76). Trata-se do que Mead (1972) compreende como inteligência reflexiva, no sentido abrangente, e nós como dimensão analítica, no sentido estrito, cujo recorte estabelecido é o campo da docência universitária.

O reconhecimento da identidade do outro (formada intersubjetivamente) é o veículo mediador do processo educativo, uma vez que a base de nossa existência é por essência a interação com o outro. Para tanto, é crucial ao docente assumir uma postura voltada para a compreensão da natureza inerentemente intersubjetiva do processo educativo. É preciso compreender que as ações de ensinar e aprender acompanham “a dinâmica da vida em

sociedade” (VITORINO; SILVA, 2018, p. 76), e estão impregnadas de escolhas normativas e valorativas.

Para dar conta da nova dinâmica educativa da Educação Superior é preciso estar aberto, ser receptivo e flexível às novas maneiras de se constituir professor. (ISAIA, 2007, 2008; ISAIA; PIVETTA, 2014). Mesmo no contexto do rigor científico do mundo acadêmico, é preciso agir com base em escolhas valorativas eticamente referenciadas, que possibilitem o reconhecimento do outro em suas individualidades. Mesmo quando esse outro, no campo da interação social, é alguém socialmente estigmatizado, que não corresponde aos atributos considerados comuns e desejáveis. É preciso aprender a lidar com essas questões no contexto de uma sociedade que estabelece meios rigorosos de categorizar e classificar as pessoas a partir de juízos de valor que nem sempre revelam pertinência ética. E isso não se dá fora de processos formativos baseados na autocrítica, consciência reflexiva, ética, equidade e respeito às subjetividades humanas.

Pimenta e Anastasiou (2002) compreendem que os docentes só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua formação. Aliás Nóvoa (1992), já advertia que a formação é um processo permanente de reflexão sobre si e sobre sua atuação, e que esta "não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal" (p. 25).

Acreditamos que o primeiro passo na direção de um trabalho docente inclusivo é justamente perceber-se aberto ao contínuo aprendizado, a partir dos processos de interação com os outros. O encontro com as diferenças e identidades das pessoas com deficiência é, portanto, uma possibilidade de mudança, de (re)significação, de aprendizagem e de formação para o docente da Educação Superior.

Na construção desse processo, cabe entender que na heterogeneidade conflituosa da sociedade (STRAUSS, 1999) e da sala de aula, sempre lançamos, sobre os outros, as expectativas construídas sob a mediação de categorias normativas das quais partilhamos (ZANATTA, 2011), sendo que tais expectativas nem sempre vão repercutir de maneira adequada no complexo jogo do processo de ensino-aprendizagem. Isso implica a necessidade de um conhecimento de si e do outro que permita a constante renovação normativa de sua conduta. “O caráter social da vida humana e a interdependência existente entre a formação do *self* (si mesmo) e a constituição da sociedade” (VITORINO; SILVA, 2018, p. 85) reforçam a necessidade de uma autoconsciência baseada na ética e no respeito à subjetividade do outro,

especialmente quando esse outro difere daquele que o observa. “Quando a pessoa entende o significado de suas próprias ações e reações, ela chega à autoconsciência” (VITORINO; SILVA, 2018, p. 76), podendo adotar uma atitude bem mais empática em relação ao outro, assim como uma consciência reflexiva baseada em laços intersubjetivos eticamente delineados. Neste sentido, o *self* nunca é algo que se constrói individualmente, mas os atores sociais se constituem em face de outros no plano da interação simbólica.

Sobre esta afirmação repousam algumas das premissas defendidas nesta tese, quais sejam: a) a oportunidade de conviver e incluir o estudante com deficiência conduz novas aprendizagens que podem (re)significar o exercício da docência na Educação Superior; b) o processo de inclusão pressupõe uma conduta didática em constante renovação e reconfiguração, o que implica numa formação docente que toma por referência o contexto de mudanças e desafios produzidos a partir do acesso de estudantes com deficiência nas IES e; c) o encontro com a diferença/deficiência contribui para a compreensão da docência na Educação Superior como ato educativo, que envolve o componente interpessoal, uma vez que a deficiência “jamais passa em ‘brancas nuvens’, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza” (AMARAL, 1995, p.112). Assim, pois, a deficiência interfere na ordem natural dos fatos (FOUCAULT, 2005), produzindo novas formas de interação que fogem ao previsível, ao esperado, ao provável.

Isto significa que o “eu” sempre contém um núcleo intersubjetivo. As perspectivas e pontos de vista são fruto dos processos de interação, que dependem de quadros de referência e bases cognitivo-afetivas elaboradas a partir da organização da experiência (VELHO, 2008). Nesse processo de organização da experiência, os atores sociais estarão sempre vivendo situações de desencontro interacional (...), estarão sempre vivendo riscos de desencontro e julgamentos equivocados” (VELHO, 2008, p. 147-8), bem como de autorreferenciação conflitante, face à complexidade e contradições da realidade social.

Assim, se a pessoa não se conscientiza do que a sua ação significa para o outro, ela não será capaz de compreender a própria identidade e, mais que isso, compreender e respeitar a identidade do outro (VITORINO; SILVA, 2018), podendo acentuar diferenças e até mesmo conotações equivocadas e imprecisas em relação a esse outro.

A maneira como a pessoa percebe e responde às diferenças no processo de negociação da realidade entrelaça-se a sua história de vida pessoal e situações sociais constituídas no contexto da heterogeneidade cultural e social. Nessa perspectiva, Goffman (2013) compreende que, à medida que as pessoas têm a oportunidade de se relacionarem de forma mais próxima

mediante experiências de compartilhamento e cumplicidade, as expectativas normativas em relação ao outro cedem, dando pouco a pouco espaço à simpatia, compreensão e à avaliação realística das qualidades pessoais.

É a partir desse conjunto de pressupostos que a dimensão analítica se constitui, tendo como ponto central a compreensão de que o indivíduo, ao fazer de si mesmo objeto de análise no processo de interação social, move-se em direção ao reconhecimento e aceitação mútua. “Reconhecimento do outro e reconhecimento de nós mesmos através dos outros” (ZANATTA, 2011, p. 44), ambos são essenciais ao exercício da docência, especialmente quando falamos do processo de interação com um outro que foge às expectativas normativas do grupo social; quando esse outro “representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito” (AMARAL, 1995, p.112).

Trata-se de um grande desafio reconhecer-se em um outro considerado fora de ordem, “que lembra a fragilidade que se que negar” (SILVA, 2006, p. 427). Contudo, não podemos esquecer que a especificidade da docência é justamente o trabalho com o ser humano, cuja natureza é diversa e constituída de múltiplas condições (intelectuais, sensoriais, físicas, dentre outras).

De tal modo, a docência universitária no cenário contemporâneo de expansão com acesso, cada vez maior, de novos contingentes de estudantes é impelida a desenvolver um trabalho muito mais amplo, em face da nova realidade da Educação Superior brasileira. Esse parece ser um tensionamento inevitável para a docência universitária na contemporaneidade. Se, antes, o domínio de uma área específica de conhecimento era base para o exercício bem-sucedido da docência, na atualidade é necessário saber aliar as atividades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão ao processo formativo contínuo que possibilite a constante renovação, aprendizagem e ressignificação do trabalho docente, conforme as necessidades impostas pelo contexto social e histórico.

De acordo com D’Ávila, Madeira e Guerra (2018), a docência universitária deve ser pensada como um campo de estudo e pesquisa altamente especializado e complexo que, necessariamente, pressupõe o entrelace entre suas várias dimensões, sendo elas: i) a dimensão relativa ao domínio de conhecimentos específicos do campo científico, envolvendo a formação profissional e os saberes da experiência; ii) a dimensão política, que compreende as questões voltadas à profissão docente; iii) a dimensão pedagógica, que se refere à compreensão do processo didático; iv) a dimensão social, que diz respeito à compreensão da realidade social em que se encontra inserida; v) a dimensão coletiva da docência, que foca na formação continuada

de professores universitários como possibilidade de aprofundar as questões pedagógicas coletivamente; e, ainda, vi) a dimensão sensível da docência, cuja base é a busca em saber relacionar o sentir e o pensar.

Essas dimensões reafirmam a ideia de que a docência universitária se configura como uma área de estudo complexa e dinâmica e que, portanto, o “ensino baseado na transmissão de conteúdos abstratos, uma pedagogia referenciada na figura do professor e a abordagem enciclopédica” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 25) não dão conta de atender às especificidades da Educação Superior na atualidade. Embora a socialização do conhecimento sistematizado seja um importante componente da docência, as questões sociais, políticas e éticas, na perspectiva da emancipação humana e equidade de direitos, precisam ser rigorosamente contempladas no âmbito da formação inicial e continuada do docente universitário.

Uma das especificidades da prática docente é o saber pedagógico. Refere-se a uma afirmação cada vez mais necessária, especialmente quando tratamos da presença de novos segmentos estudantis na universidade, a exemplo de estudantes com deficiência, em que uma docência restrita à erudição e à transmissão magistral de conteúdo pode concorrer para a instituição de uma série de problemas de ordem pedagógica, didática e sociopolítica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Com o acesso de estudantes com deficiência na universidade, questões relativas à mediação didática, metodologias de ensino e avaliação passam a se revestir de uma complexidade ainda maior. Se, antes, a transmissão magistral de conteúdos abstratos era a base para o exercício da docência universitária, hoje compreende-se a necessidade de integrar ao antigo *habitus* profissional, novos quadros de referência em que os laços intersubjetivos – sejam afetivos, cognitivos e/ou sociais – possam emoldurar a atividade de ensino.

Veiga e Castanho (2000, p.190), argumentam que

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Essa afirmação sinaliza para uma proposta de educação de fato democrática e inclusiva, que se delinea a partir de uma formação docente pedagogicamente comprometida com a aprendizagem e o sucesso acadêmico dos estudantes, de forma a potencializar suas condições de desenvolvimento e participação social. Em outros termos, poderíamos deduzir

que o objetivo democrático da Educação Superior amplia um pouco mais o papel do docente universitário na perspectiva de fortalecer seu compromisso social e seu papel na produção de um conhecimento socialmente válido.

A natureza intersubjetiva da docência e os aspectos que transitam o caminho da docência superior no contexto das políticas de inclusão e democratização da universidade, incidem sentidos outros à docência universitária e ao conjunto de dimensões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior. A formação para a docência, nesta etapa de ensino, que ocorre de forma geral em programas de pós-graduação *stricto sensu*, tem sua ênfase em aspectos relativos ao campo da pesquisa e da produção científica, enquanto que “a parte relativa aos conhecimentos político-pedagógicos deixam de ser consideradas, ou se são é mais um esforço pessoal de cada professor na busca de uma melhor atuação” (MAUÉS, 2015, p. 222). Assim, consideramos que um dos principais desafios da docência universitária na contemporaneidade é saber aliar o domínio de conhecimentos específicos de cada área com os compromissos científicos, éticos e políticos do ensino de graduação na universidade pública (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

O conhecimento pedagógico confere ao pesquisador-docente as referências metodológicas e as aproximações entre teoria e prática fundamentais à ação educativa, especialmente aquela que tem por finalidade contribuir para a emancipação humana e para a construção de um projeto de sociedade mais justa. Esse processo também envolve a dimensão axiológica (valorativa) da identidade docente¹⁹, uma vez que não há como negar a influência dos valores nos processos de ensino - aprendizagem (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015).

Ao mesmo tempo que ação docente precisa refletir o corpo de conhecimentos construídos ao longo da trajetória acadêmica e profissional, são as escolhas valorativas que constituem o substrato necessário à formação de experiências coletivas que têm por base o respeito às diferenças e à dignidade humana. Nem sempre o processo formativo para a docência se desenvolve a partir de um processo reflexivo que procura se conectar às bases cognitivo-valorativas, cujo caráter é necessariamente benéfico ao ser humano, à sociedade e ao ambiente coletivo.

Sendo, pois, a docência universitária uma ação educativa intencional, sua configuração conceitual encontra-se imbricada num território de disputas epistemológicas, sob a influência

¹⁹ Identidade é compreendida aqui na perspectiva de Dubar (2005, p. 10), como modalidades de identificação das pessoas entre elas e de cada uma relativamente a si mesma. Na perspectiva do autor não existe Identidade sem alteridade, pois a identificação do eu se dá pelo outro.

mútua das interações que constituem os atores sociais em dado contexto histórico. Esse entendimento sugere a exploração do caráter simbólico dos processos sociais, dos quais emergem as concepções de docência. São exatamente as trocas simbólicas e culturais que alicerçam “as visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas” (CUNHA, 2006, p. 259). Assim, nossas experiências individuais não escapam à influência da visão ontológica e das expectativas do grupo social no qual estamos inseridos. “Os indivíduos moldam seu mundo até certo ponto”, diz Strauss (1999, p. 27), posto que as contingências sociais também impactam na formação da sua identidade.

Assim, a docência universitária pode ser pensada como um campo ou área de estudo em construção, cujos alicerces constitutivos são a reflexão individual e coletiva, as relações intersubjetivas e interdiscursivas, bem como o conhecimento pedagógico compartilhado, o qual se consubstancia no ato de aprender a ser professor em suas diversas áreas de atuação e em seus respectivos domínios (LUCARELLI, 2007; BOLZAN, 2008; BOLZAN; ISAIA, 2010).

Nesse entendimento, a docência universitária é compreendida como uma área além das questões circunscritas à titulação, produção científica e progressão na carreira, sendo constituída, sobretudo, no âmbito das interações sociais e experiências formativas de caráter valorativo e ético.

Esse campo de estudo conhecido como docência ou pedagogia universitária, encontra-se assentado por uma base epistemológica ampla, que transcende as questões de cunho técnico e científico, à medida que envolve uma multiplicidade de saberes e fazeres que refletem escolhas éticas e valorativas, as quais se organizam a partir de processos sociais articulados em determinado tempo e espaço. Portanto, não há como separar a docência dos laços históricos, políticos e culturais que alicerçam seu campo epistemológico, posto que ela é marcada por inescapáveis contingências sociais e intersubjetivas.

É nesse sentido que Gatti (2003, p. 196) afirma que:

é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Essa perspectiva de análise compreende a docência universitária como um campo referenciado por códigos culturais complexos que se inter cruzam aos saberes profissionais, subjetividades, dilemas e tensões que se manifestam no plano da interação simbolicamente

mediada. É por isso que a docência universitária deve ser pensada não só como um espaço de sistematização do conhecimento científico, investigação e desenvolvimento da ciência, mas também como um lugar de formação de coletividades, onde se compartilham projetos de vida, valores e afetos, constituídos a partir de uma rede complexa de interações e subjetividades.

Desse modo, entendemos que as estruturas cognitivas e afetivas elaboradas a partir da organização da experiência docente podem ser reposicionadas face aos dilemas e desafios que caracterizam o universo acadêmico e que definem as interações sociais e relações com o outro.

Morin (2010) adverte que a cultura científica é aquela que separa as áreas de conhecimento, acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas que não leva em conta as questões existenciais que marcam a realidade humana, pois não se alicerça numa concepção de formação que estimula a interação pessoal e a reflexão sobre o destino humano e suas grandes interrogações. As questões éticas, valorativas e intersubjetivas, balizadoras das epistemologias que dimensionam o campo da pedagogia universitária acabam ficando de fora do exercício profissional em que prevalece “a lógica de um saber científico estabilizado” (D’ÁVILA, 2016, p.104).

Essa inquietação a respeito da hegemonia do saber científico e do racionalismo acadêmico no campo da Educação Superior torna-se ainda mais contundente à medida que a universidade, orientada por políticas de inclusão, busca se democratizar. Conforme argumenta D’Ávila (2016), o racionalismo acadêmico conduz a práticas extremamente tradicionais, cuja consequência é o silenciamento da dimensão sensível e lúdica nas práticas de ensino, evocando a ideia de que na educação universitária não há espaço para subjetividades, tampouco para uma didática de natureza sensível. Para D’Ávila (2016, p.109), o saber sensível “é um saber presente em um nível sutil do ser, que não é explicável, mas apreendido pela intuição através e pelo corpo. São antecipações empíricas que abrem caminhos para a apreensão inteligível dos objetos de conhecimento”.

Porém, as análises da autora, decorrentes de suas experiências como pesquisadora na área da educação universitária, apontam para uma outra realidade em que se constata que as aprendizagens duradouras são justamente as que provêm de experiências educacionais que integram o pensar, o sentir e o agir humanos.

Uma epistemologia centrada na razão abstrata é insuficiente para dar conta das transformações que vêm ocorrendo no cenário da Educação Superior brasileira. Entendemos também que nesse novo contexto é preciso reinventar o papel da universidade e, por conseguinte, do professor.

A prática docente baseada no ensino como transmissão de conteúdos científicos, cujas raízes se alicerçam basicamente no prestígio profissional ou no perfil investigativo do professor (CUNHA, 2016), não consegue atender à natureza complexa e multifacetada da universidade contemporânea, constituída de novos segmentos estudantis. Os fundamentos epistemológicos que tradicionalmente deram sustentação ao “ensino prescritivo legitimado pelo conhecimento científico mostram-se insuficientes” (RIVAS; CONTE; AGUILAR, 2007, p. 06) no contexto da universidade pública contemporânea.

A docência que se alicerça somente no prestígio profissional e investigativo do professor aponta para um modelo de educação voltado predominantemente às elites intelectuais, sociais e econômicas, o que contrasta em grande medida com a função pública da universidade em seu caráter eminentemente político e valorativo.

A complexidade que constitui a docência superior atualmente pressupõe a formação de uma profissionalidade que tenha como eixo articulador o processo de aprender. Bolzan e Isaia (2010, p. 14) consideram que “os alicerces constitutivos à pedagogia universitária são a reflexão individual e coletiva, as relações intersubjetivas e interdiscursivas e o conhecimento pedagógico compartilhado que se consubstanciam no ato de aprender a ser professor”. É neste sentido que as autoras entendem a docência como uma ação intercambiante que se move entre os processos de ensinar e aprender, podendo perfeitamente ser revisitada e reconstruída, para conseguir responder aos desafios da Educação Superior. Basta pensar no quão desafiador é atender “[a] jovens com as mais heterogêneas origens sociais, étnicas ou culturais e os mais díspares projectos de vida e aspirações sociais” (TEODORO, 2006, p.17), mantendo o rigor científico inerente aos métodos de produção do conhecimento.

As incertezas e imprevisibilidades que afetam a universidade no contexto contemporâneo alteraram o espectro de formação e atuação do docente da Educação Superior, produzindo reflexos sobre a constituição de sua profissionalidade - uma vez que esta é mediada coletivamente. Ou seja, é preciso reconhecer que o processo de formação docente, por estar vinculado à realidade concreta, é inacabado e envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, em seus respectivos domínios (BOLZAN; ISAIA, 2010).

A construção da profissionalidade docente é, portanto, compartilhada e envolve trocas, aprendizagens, construção e reconstrução de ideias, reorganização de saberes em torno do ato educativo. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência, em nosso entendimento,

abre caminho para o desenvolvimento da profissionalidade docente na perspectiva da equidade, posto que as demandas de inclusão transportam em si a necessidade de reflexão e aprendizagem.

Parece-nos claro, em coerência com os argumentos apresentados até aqui, que o campo da docência universitária é atravessado por nuances valorativas, sociais, afetivas e interpessoais, as quais fazem do ensino mais que uma atividade técnica, teórica e acadêmica. O ensino de graduação tem sido alvo de importantes debates, especialmente nas últimas décadas, quando se passam a questionar de forma radical e insistente seus fundamentos epistemológicos e concepções teóricas constitutivas.

A compreensão da docência como ato político e pedagógico intencional encontra maior expressividade no contexto atual em que se afirmam valores e direitos com evidente flexibilidade social. Estes são representados, sobretudo, na elaboração de políticas afirmativas que atuam na perspectiva da democratização da Educação Superior. O acesso de grupos vulneráveis à Educação Superior pública é parte de um processo amplo de inclusão social, cujas raízes se fundamentam na concepção de educação como bem público e direito social. A democratização da Educação Superior é uma espécie de resposta à uma sociedade marcada pelo “círculo vicioso da desigualdade socioeducativa” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229).

Porém, “[...] se a profissão docente continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos” (NÓVOA, 2009, p. 20), é mais provável que questões como inclusão, equidade e democratização da educação permaneçam no campo do discurso. Enquanto os ritos da docência na Educação Superior se assentarem apenas na lógica da produtividade acadêmica e em suas métricas avaliativas, as quais agregam prestígio e reconhecimento científico, questões relacionadas ao domínio do campo pedagógico tão necessárias à mediação da aprendizagem no Ensino Superior, tornam-se explicitamente periféricas.

O discurso proferido por Nóvoa (2007), na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, nos traz uma reflexão instigadora:

Isolado, no Portugal rural dos anos trinta, o professor Dionísio das Dores Gonçalves exercia o seu ofício com grande autonomia profissional, centrando o seu trabalho nas aprendizagens, preocupando-se com o comportamento pessoal e social de cada aluno e, acima de tudo, procurando reflectir de modo sistemático sobre as suas práticas pedagógicas. As perguntas, provocatórias, surgem inevitavelmente: Será que não

estamos perante um “professor reflexivo” muito antes de os professores reflexivos se terem tornado moda nos nossos discursos? E será que muitos dos professores de hoje não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material pronto-a-vestir, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que este professor dos anos trinta? (p. 5).

As palavras de Nóvoa tocam em questões que podem ser encaradas como dilemas atuais do ponto de vista da docência superior. A docência universitária, nos moldes atuais, ainda permanece sob a influência de correntes epistemológicas que reduzem a profissionalidade docente à acumulação de capital científico, “tudo isso em meio a um silêncio sobre a dimensão do ensino no fazer e ser docente” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 319), bem como sob a ausência de uma formação docente capaz de estabelecer um diálogo estreito entre as dimensões didático-pedagógicas e as especificidades de cada campo disciplinar. Assim, “ser docente no ensino superior não é apenas uma questão de domínio de conteúdo, de expertise em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e se configura por escolhas éticas e políticas” (idem).

A multidimensionalidade e abrangência da ação educativa, especialmente a partir do acesso de novos segmentos de estudantes, impõe a formação de identidades multirreferenciais que articulem os saberes da docência aos conhecimentos científicos advindos das atividades de pesquisa. O fato é que os “professores encontram-se numa encruzilhada”, portanto, “os tempos são para refazer identidades” (NÓVOA, 1999, p. 20). É neste contexto de incertezas e desafios que “a adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente” contribuindo “para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele” (idem).

Lidar com questões como flexibilização curricular, acessibilidade, tecnologia assistiva e adaptação de materiais didáticos, embora seja uma realidade cada vez mais presente no contexto da Educação Superior, muitas vezes extrapola os contornos conceituais que delineiam a atividade docente na universidade. É importante fazer essa reflexão para compreender que o docente universitário, no decorrer de sua trajetória formativa e profissional, muito provavelmente, não teve a chance de se familiarizar com estudos relacionados ao tema da inclusão e da acessibilidade. Essas aproximações com o conteúdo da inclusão educacional na universidade é algo recente, que carece de maior aprofundamento no campo do desenvolvimento profissional docente, entendendo-o como um processo contínuo que não se reduz a etapas fragmentadas de formação.

O reconhecimento das identidades diversas de estudantes com deficiência, em suas distintas formas de ser e estar no mundo, pressupõem novas estratégias de ensino-aprendizagem, muitas vezes desconhecidas pelos docentes. No entanto, sustentamos a ideia de que na relação entre o eu e o outro existe uma reciprocidade ontológica que faz do encontro com sujeitos diversos uma tarefa complexa, mas, sobretudo, uma experiência de aprendizagem e formação significativamente marcante.

Nessa linha de raciocínio, podemos pressupor que a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior coloca o ensino de graduação diante da necessidade de “[...] captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2007, p. 10), mas é resultante de contínuos processos intersubjetivos e interações face a face que ocorrem no contexto da universidade, implicando a reelaboração de saberes e fazeres sob o ponto de vista da compreensão ontológica de ser humano.

São, sem dúvida, novos tempos, e esses afetam as abordagens epistemológicas dos diversos campos disciplinares que organizam a docência, com desdobramentos no campo dos compromissos éticos e deontológicos de sua profissionalidade. Nessa imbricação social e epistemológica, as raízes constitutivas da docência universitária são inevitavelmente modificadas, dando origem a novos perfis docentes, bem como a novas configurações de ensino.

De acordo com Matos e Pimentel (2019), a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, respaldada por leis que instituem no Brasil a chamada educação inclusiva, demanda mudanças no âmbito das práticas docentes a partir do reconhecimento da diversidade existente no espaço educativo. Ainda de acordo com as autoras, as práticas pedagógicas consideradas potencializadoras da inclusão são aquelas que, desenvolvidas na perspectiva da equidade, requerem do professor o uso de metodologias, recursos ou formas de avaliação diferenciadas, as quais são selecionadas a partir das necessidades e demandas acadêmicas específicas dos universitários com deficiência.

O ingresso de estudantes com deficiência na universidade altera de alguma forma o panorama da Educação Superior, intensificando o debate a respeito das condições de trabalho e desenvolvimento profissional docente. Ao contrário do que muitos imaginam, a inclusão é uma oportunidade acadêmico-científica de viver a docência na essencialidade do ato pedagógico, na medida que evoca elementos políticos e valorativos que fazem da atividade docente uma experiência permeada por irrefutável dimensão social.

Nessa perspectiva, o processo de inclusão, apesar de provocar tensionamentos, produz efeitos positivos sobre o desenvolvimento profissional docente que, segundo Veiga (2012, p. 16), é “um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas”. Por outro lado, para alguns, o ingresso de estudantes com deficiência em cursos de graduação pode ser interpretado apenas como um aumento de demandas (devido à necessidade de adaptação didático-pedagógica), o que implicaria na intensificação ainda maior do trabalho já desenvolvido.

É difícil não pensar dessa forma quando o ato de ensinar e acompanhar estudantes em seus processos de aprendizagem é apenas uma dentre tantas outras atribuições do docente universitário. A chamada “cultura da produtividade” impõe ao docente uma série de atividades, tarefas e demandas que vão cada vez mais produzindo novas obrigações e deixando pouco espaço para o processo educativo em si. Maués (2010) cita algumas das exigências que fazem parte do contexto da docência na Educação Superior, como

textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para as agências de fomento e Revistas, participação em Banca de Defesa e de Concurso, as disciplinas ministradas na Graduação e na Pós-Graduação vão balizar a vida acadêmica desse trabalhador que, em um esforço supremo, tem procurado se manter ativo.

Essas exigências e novos encargos afetam profundamente o lugar que o processo de ensino-aprendizagem ocupa no exercício da docência. O ensino requer tempo. Tempo para planejar, pensar e refletir sobre a prática, investigar e produzir conhecimentos mediante processos de interação com estudantes e pares.

O cenário de cobranças, de tarefas e de prazos, no âmbito da Educação Superior, acaba produzindo isolamento e distanciando o docente do trabalho coletivo e da troca de experiências (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2016). Tanto os docentes são afetados por essa nova dinâmica da universidade, como os estudantes que se encontram muitas vezes insatisfeitos com a qualidade da relação educativa.

Estranhamente, ao tempo que se ampliam as políticas de expansão da Educação Superior pública no país e se intensificam os debates em torno do tema da democratização da universidade pública, pouco se discute sobre o acesso ao conhecimento científico. É necessário enfatizar que acesso à Educação Superior não se confunde com a permanência bem-sucedida

que envolve a apropriação de códigos, estatutos e exigências acadêmicas que fazem parte do mundo acadêmico-intelectual nesta etapa de ensino.

De acordo com Coulon (2008), o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano do Ensino Superior, justamente porque nem todos os estudantes conseguem incorporar as exigências acadêmicas e intelectuais, bem como os métodos de exposição do saber e sistematização do conhecimento que caracterizam a prática docente na universidade.

Muito tem se falado sobre a necessidade de ressignificar a docência universitária, explicitando seus novos sentidos e configurações no contexto da Educação Superior. No entanto, o que se percebe é que os processos de ensino -aprendizagem continuam em grande medida sendo desenvolvidos a partir de enquadramentos metodológicos que não atendem os anseios e demandas dos estudantes universitários na atualidade.

Ao argumentarem sobre esse assunto, Nóvoa e Amante (2015, p. 24, grifos nossos) recorrem à metáfora do quadro negro:

O quadro negro (ou verde ou branco) é um dispositivo vazio e fixo. **Vazio.** O quadro negro é uma pedra lisa, que só se torna um meio pedagógico quando o professor nele escreve. O conhecimento pertence ao professor, que se serve do quadro negro para o transmitir aos alunos. Esta realidade induz uma pedagogia transmissiva, fortemente marcada por uma relação “vertical” entre professor e alunos. O conceito anglo-americano de lecture (palestra, preleção, lição) traduz bem este modelo de ensino. E não podemos esquecer que lecture (em língua inglesa) vem directamente de lecture (em língua francesa), isto é, ler para os outros. Está aqui a raiz das didácticas que ainda hoje dominam os ambientes universitários. **Fixo.** O quadro negro é um objecto fixo, colado a uma parede. Neste sentido, define um determinado espaço pedagógico: a sala de aula, de dimensões relativamente uniformes, com um quadro pequeno; o anfiteatro, de dimensões variadas, que obriga a quadros maiores. Mas, numa e noutra situação, o espaço é organizado tendo como ponto central o quadro negro, favorecendo dinâmicas de comunicação vertical entre o professor e os alunos. A homogeneização do espaço-tempo é um traço importante de uma pedagogia universitária que, ainda hoje, continua marcada pelos espaços físicos e pelo tempo dos horários e calendários.

A lógica pressuposta a esta perspectiva de ensino pauta-se no paradigma da racionalidade científica, cuja tendência é o desenvolvimento de uma prática pedagógica prescritiva, rígida e linear. Esse tipo de prática pedagógica carece de novos delineamentos e configurações, de modo que se reconstrua a partir de uma base epistemológica articuladora dos saberes da docência em sua multidimensionalidade. A configuração complexa da atividade de ensino na Educação Superior, em tempos de acesso e inclusão de universitários com deficiência, põe em evidência o valor dos aspectos sociais e intersubjetivos inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, ao passo que reconhece a influência do contexto institucional e social sobre a constituição da identidade docente.

Existem peculiaridades e tensões no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência que tornam o exercício da docência um terreno incerto e especialmente desafiador. Lidar e conviver com modos de existência outros estabelece novos sentidos para o exercício da prática docente, influenciando, sem dúvida alguma, os processos de ensino em suas bases epistemológicas e metodológicas.

Além disso, é muito difícil que depois de experimentar o convívio com indivíduos que rompem com padrões normativos e assumem modos próprios de ser e estar no mundo, o docente da Educação Superior permaneça o mesmo. Insistimos nessa argumentação porque acreditamos que o encontro com a diferença potencializa novas aprendizagens, e isto se dá mediante “[...] práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2007, p. 11).

Assim, ressaltamos a importância de espaços formativos voltados à interlocução e a construção coletiva de aprendizagens relativas às especificidades da docência universitária e de suas problemáticas atuais. Esses espaços de formação, de cunho reflexivo e dialógico, precisam atender às dimensões do trabalho docente, em suas novas configurações, face às exigências da universidade pública em processo de transformação.

A interação social induz a um processo reflexivo que designadamente interfere na construção e reconstrução da(s) identidade(s)²⁰ de forma inacabada (MEAD, 1972; DUBAR, 1997). Considerando tal premissa, entendemos que a configuração da identidade docente é constituída a partir de processos reflexivos dinâmicos.

E são esses processos reflexivos que provocam rupturas possibilitando ao docente (re)significar e transformar suas práticas à medida que constrói e reconstrói a sua profissionalidade. É preciso estabelecer aqui uma diferenciação entre os conceitos de configuração identitária e/ou identidade(s) e profissionalidade. Enquanto a profissionalidade envolve o conhecimento da profissão e a vivência profissional que se interliga à identidade constituída social e profissionalmente; a configuração identitária e/ou identidade(s) é compreendida como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136).

²⁰ Segundo Bauman (2005, p. 83), “a identidade é um conceito altamente contestado. sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”. Trata-se de um conceito complexo, especialmente nos dias atuais, o que faz com que autores prefiram falar de construção identitária e/ou identidades (no plural). Dubar (2005), por exemplo, prefere trabalhar com a ideia de “configuração identitária”, que se desenvolve a partir das relações sociais e de trabalho.

Assim, quando os docentes debatem os dilemas inerentes à profissão no coletivo, passam a dividir com seus interlocutores desafios e situações que muitas vezes são comuns na rotina de trabalho, mas que em razão da ausência de espaços de partilha e diálogo acabam ganhando um sentido individual e isolado. Os espaços de formação, deslocam algumas responsabilidades da esfera individual para a coletiva.

No entanto, “o isolamento a que tradicionalmente o professor [do Ensino Superior] se remete na sua prática educativa, justificado por velhos dogmas e divisões artificiais” (SANTOS, 2008, p. 2) acaba impedindo o docente de partilhar, com seus pares, dúvidas e dilemas com os quais se vê confrontado na ação educativa. A ausência de partilha, por conveniência ou por carência de espaços institucionais de troca e interação face a face, produzem consciências individualizadas e carentes de valores coletivos tão necessários em grupos sociais constituídos pela diversidade.

A docência não é em si uma atividade solitária; mas, o desejo de torná-la uma ação puramente técnica e científica, tem-na privado da intensidade dos encontros que ocorrem em espaços de socialização, empobrecendo os sentidos e significados que se dão na construção das intersubjetivas e identidades profissionais.

Para superar tal problemática [ainda que a questão englobe muitos outros aspectos] é importante (re)significar o sentido da docência universitária e criar uma cultura de formação que articule em nosso entender três elementos: 1) **o conhecimento sobre a atividade de ensinar**, que envolve a apropriação de saberes teóricos, científicos e pedagógicos; 2) **o conhecimento profissional docente**, que se constitui na compreensão da profissão mediada pela interação com os pares, estudantes e o contexto institucional; 3) **o autoconhecimento**, que resulta da reflexão analítica sobre o exercício da atividade docente e seus atravessamentos (científicos, pedagógicos, políticos, deontológicos, etc.).

Da reflexão anterior podemos concluir que ao invés de promover a flexibilidade crítica sobre as práticas, tendo em vista a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional, “grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente” (NÓVOA, 2007, p. 11).

A dinâmica peculiar da prática pedagógica no encontro com a diferença provoca a necessidade de pensar novos caminhos para a docência universitária como espaço de experiência, formação e aprendizagem. Incluir exige compreender que “todas as pessoas

independentemente de sua condição física, sensorial ou cognitiva” (PIMENTEL, 2018, p. 67) têm o direito de aprender e de acessar os bens culturais produzidos socialmente.

Para que isso se efetive, é preciso que sejam asseguradas as condições de acesso, participação e aprendizagem, em atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no espaço acadêmico. Portanto, incluir é, antes de tudo, garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme estabelece nossa Carta Magna (BRASIL, 1988), assegurando, por conseguinte, a permanência bem-sucedida em cursos de graduação de elevada qualidade científica e social.

Aprender é um ato de criação cultural e científica; e, como tal, deve ocorrer em liberdade (NOVÓIA; AMANTE, 2015), bem como em igualdade equitativa de oportunidades. Não é possível falar em aprendizagem como ato de liberdade e de criação cultural e científica quando se priva o estudante por sua condição diferenciada “de algumas [das] bases cognitivas, sociais e axiológicas que todo indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

O pressuposto de que a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior induz à configuração de uma docência (re)significada (entendida aqui no contexto da sua identidade e profissionalidade), tem como referência a compreensão de Dubar (1997) sobre formação da identidade. O autor explora o papel da interação social na construção identitária, que para ele envolve o componente da alteridade, que seria o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si pelo outro. É por isso que defende a ideia de que a identidade não permanece necessariamente idêntica, mas é resultado de uma identificação contingente. Assim, podemos considerar que à medida que estabelece relações intersubjetivas no contexto da sua profissionalidade o docente constrói e reconstrói a sua identidade profissional.

No esteio desse raciocínio, Silva; Aguiar e Monteiro (2014, p. 735) sugerem que

O processo de (re)construção da identidade profissional docente é complexo e vai se constituindo em diferentes espaços e tempos através de variadas trajetórias, sendo individual e coletivo, numa permanente reinvenção de relações pessoais e profissionais compartilhadas culturalmente.

Tal compreensão ajuda-nos a fortalecer a premissa de que o convívio com a diferença afeta a constituição da identidade docente e produz uma realidade *sui generis* na ordem interacional do ensino-aprendizagem, mobilizando o olhar desse profissional para além das questões relacionadas aos saberes científicos e técnicos. O caráter intersubjetivo e relacional

que caracteriza a docência faz com que a mediação pedagógica e de intervenção educativa com pares e estudantes, seja condição para o desenvolvimento da sua profissionalidade.

A mais complexa das atividades (NÓVOA, 2002, p. 22) é submetida a novos desafios. A inclusão é um chamado à problematização da natureza do trabalho docente, seus sentidos, saberes, bases epistemológicas e formativas, uma vez que a presença de universitários com deficiência desencadeia a necessidade de estabelecer partilhas e diálogos bem mais ricos, que considerem a essencialidade das interações sociais como uma alternativa de resposta aos desafios que se apresentam na Educação Superior contemporânea.

Por outro lado, a cobrança por adequação do trabalho docente a um novo modelo, com base na lógica empresarial e mercantilista (MAUÉS, 2010) torna os docentes da Educação Superior muitas vezes reféns das métricas avaliativas, dos indicadores de impacto, da cultura da publicação científica a partir de *rankings* que incentivam a competitividade e o isolamento intelectual, pois são estes que mais afastam os professores de uma maior dedicação à docência. Antes, “a pedagogia universitária distingue-se [justamente] pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum” (NOVÓIA; AMANTE, 2015, p. 27), no qual a reflexão coletiva é eixo fundante da ação docente.

Espaços de formação em que há troca de experiências, reflexão coletiva e partilha de saberes, são fundamentais na configuração da profissionalidade docente. Essa nova configuração da docência se estabelece no âmbito da produção de novas identidades que articulam em si a complexidade de categoriais como desenvolvimento profissional e formação. Sem dúvida, o acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior pode se constituir como um dos ingredientes responsáveis por instituir uma nova forma de pensar as dimensões da ação docente, especialmente aquelas que são base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica deliberadamente mais humana.

A deficiência imprime um modo particular de aprender, o que vai requerer do docente, necessariamente, procedimentos didáticos de ensino também particulares. “Isso não quer dizer aulas individualizadas para cada aluno, mas a consciência de que as formas de ensinar precisam estar intrinsecamente relacionadas aos modos de aprender” (PIMENTEL, 2018, p. 67). Assim, tomamos a ideia de inclusão como ruptura do arquétipo tradicional em que se assenta o campo da docência universitária, incorporando novas formas de ensinar e aprender na universidade.

A docência na Educação Superior deve ser pensada como um campo interdisciplinar em que se entrecruzam saberes e conhecimentos multirreferenciais, os quais não se consolidam à parte de contextos sociais e políticos imediatos. Nesse sentido, a formação docente precisa

ser percebida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e da prática educativa concreta, pois são estes que dão significado e legitimidade ao fenômeno educacional. O domínio de um repertório científico de determinado campo ou área de conhecimento é fundamental ao exercício de qualquer profissão; mas, em se tratando da ação educativa, seja ela desenvolvida na Educação Básica ou no contexto da Educação Superior, é também imprescindível a compreensão dos processos subjetivos e intersubjetivos que caracterizam as ações humanas cotidianas, os quais estão presentes nas ações do ensinar e do aprender (D'ÁVILA, 2016).

Enfrentar as questões atuais sobre inclusão no campo da docência universitária implica um tipo de reflexão que leve em consideração as relações intersubjetivas e simbólicas que se entrelaçam ao currículo, ao planejamento, aos mecanismos de geração e validação dos conhecimentos e, sobretudo, aos valores e atitudes que perpassam os processos de ensino-aprendizagem na Educação Superior. Essa reflexão só é possível quando problematizada no âmbito de uma formação inicial e/ou continuada que se delinea a partir da convergência entre o domínio das áreas específicas e os conteúdos pedagógicos relativos às especificidades do contexto educacional.

Os modelos epistemológicos adotados ao longo da formação para a docência universitária precisam contribuir para a produção de um conhecimento que contemple os elementos sustentadores da prática educativa, ou seja, os componentes do campo didático-pedagógico que possibilitam o professor transitar pelo mundo educacional concreto e responder às suas demandas complexas.

Segundo Miranda e Galvão Filho (2012, p. 12), a inclusão de pessoas com deficiência nos processos institucionais requer muito além de mudanças pontuais, mas pressupõe “transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos”.

A dimensão analítica parece ser a alternativa para responder às lacunas epistemológicas e paradigmáticas que existem na formação do docente da Educação Superior. Reconhecendo que toda prática educativa deve ter um elemento crítico-reflexivo, propomos neste estudo a ideia da dimensão analítica como elemento potencialmente crítico que permite uma docência implicada na trama social do contexto universitário, e em suas relações sociais imediatas, moldadas por atitudes, crenças e valores que constituem sua identidade.

Como vimos anteriormente, a dimensão analítica não reside no simples ato de refletir sobre a prática, mas na atitude de fazer de si mesmo e na relação com o outro objeto de rigorosa

análise, no sentido cognitivo, crítico e autorreflexivo, de tal forma que consiga assumir o lugar do outro num rigoroso processo de alteridade. Tendo isso em vista, a questão que nos detém quando argumentamos a favor da dimensão analítica é: de que maneira a formação para a docência universitária, tradicionalmente voltada à pesquisa, pode articular-se à abordagem interpretativa da prática docente, a qual denominamos de dimensão analítica?

Há um princípio epistemológico que nos parece ser o horizonte mais provável para ativar tal dimensão no campo da formação e atuação docente, e este pressupõe a conjugação de dois pressupostos conceituais: primeiro, a compreensão de que toda ação social é, em si, uma ação imediatamente recíproca, ou seja, as interações (entre docentes e estudantes) não são definitivas, mas estão subordinadas ao reconhecimento e aceitação mútua (ZANATTA, 2011). Segundo, as interações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem influenciam as práticas sociais, exercendo pressão e implicações sobre aquelas já estruturadas.

Com base nesse entendimento, defendemos a premissa de que contingências sociais, políticas e contextuais que afetam a docência universitária, postas especialmente a partir da presença de universitários com deficiência, produzem demandas imprevisíveis e complexas que conduzirão a docência na Educação Superior, independente das suas configurações atuais, a um desafio de mudança. E isso provavelmente não se dará fora do campo da formação.

3.2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EM BUSCA DE PERCURSOS FORMATIVOS INCLUSIVOS

Ensinar na universidade contemporânea demanda um processo formativo que não se encerra no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (SOARES; CUNHA, 2010; CORRÊA; RIBEIRO, 2013; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; D'ÁVILA, 2015). Mas, deve sempre se desdobrar em um processo contínuo de aprendizagem sobre seu campo disciplinar e sobre sua atuação pedagógica.

O processo formativo neste nível de ensino precisa refletir o domínio científico da área profissional sem prescindir das teorias pedagógicas que dão sustentação à prática exercida. Essa ausência de conhecimentos científicos da área pedagógica indica os focos de interesse em relação a formação do docente da Educação Superior. A própria legislação (Lei nº 9.694/96), em seu artigo 66, estabelece uma perspectiva de formação para a docência universitária restrita ao âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Com isto, "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino" (CUNHA, 2006, p. 258).

Frente a esse processo, os docentes da Educação Superior, titulados em programas de pós-graduação, cedo ou tarde vão perceber a distância entre os conhecimentos que eles constroem ao longo dos estudos de mestrado e doutorado e o exercício da docência universitária no contexto da universidade atual. As múltiplas exigências que marcam o ambiente acadêmico na contemporaneidade fazem da apropriação de saberes próprios da atividade de ensino - aprendizagem um pré-requisito indispensável à atuação da docência no espaço universitário.

A apropriação de conteúdos pedagógicos para o efetivo exercício da docência, antes circunscrita ao campo de atuação na Educação Básica, passa a ser definida como condição fundamental ao processo de formação da carreira docente na Educação Superior. O entendimento na literatura contemporânea (SOARES; CUNHA, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2014) consiste na ideia de que a formação do docente do ensino de graduação também precisa contemplar os conteúdos científicos pertinentes aos saberes didáticos específicos de seu campo de atuação.

Do ponto de vista da aprendizagem de estudantes com deficiência, as teorias pedagógicas podem ser o caminho mais consistente para apoiar os docentes da Educação Superior na tarefa de ensinar estudantes que apresentam particularidades e modos distintos de aprender e de participar da vida acadêmica. No entanto, o que se observa é que o domínio do conhecimento didático-pedagógico tem sido quase incipiente no contexto de atuação do docente universitário.

Ensinar numa lógica distinta àquela desenvolvida no contexto de uma universidade que no passado era profundamente homogeneizante pressupõe constantes ajustes e reinterpretções da prática docente. Essas novas condições de trabalho são em nossa análise uma via interessante de pesquisa, formação e desenvolvimento profissional.

Por essa perspectiva, as situações que envolvem a atuação cotidiana do docente universitário devem ser refletidas em espaços coletivos de formação, ou mesmo fazer parte dos estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o próprio campo de atuação. Ao articular as dimensões do ensino, pesquisa e extensão aos espaços de formação e de reflexão sistematizada, é possível ampliar o olhar sobre o campo da docência universitária e seus desafios mais emergentes.

De acordo com Bolzan e Powaczuk (2017), o processo de formação deve ser compreendido como um movimento prospectivo de desenvolvimento, que consiga evidenciar a estreita relação entre potencialidades e condições contextuais. É aqui que se destaca o papel da Pedagogia Universitária como um espaço de conhecimento voltado para a compreensão dos processos de formação desenvolvidos na universidade, a qual estabelece a articulação entre o

contexto e os demais processos que fazem parte do desenvolvimento profissional dos docentes de cada área.

Essa nova forma de conceber a formação docente no ensino de graduação produz rupturas importantes no campo paradigmático, na medida em que provoca novas formas de pensar o Ensino Superior que vão além das antigas crenças. Uma das crenças a serem superadas refere-se às definições conservadoras que caracterizam a docência universitária como uma área de conhecimento “voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e status ao pesquisador (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 11).

Os principais dilemas que compõem o fenômeno de ensinar e aprender na universidade atual são constituídos no âmbito das relações humanas, o que indica a necessidade de uma formação profissional específica, fundada numa racionalidade complexa, interativa, dialógica, que não exclui a racionalidade normativa, mas suscita uma outra – uma racionalidade de caráter pedagógico, que se configura como condição essencial ao desenvolvimento de processos de ensino - aprendizagem emancipadores (THERRIEN, 2009).

É preciso pensar a formação para a docência universitária, tanto no âmbito das políticas públicas, como no contexto das políticas institucionais de cada IES, a partir de novas categorias epistemológicas que consigam articular, na complexidade de elementos que constituem a formação do docente da Educação Superior, os saberes e conhecimentos necessários à promoção da identidade e profissionalidade do professor universitário. A atuação de sujeitos docentes formados nas mais diversas áreas disciplinares pressupõe uma política de formação consistente, correlativa aos complexos desafios da Educação Superior contemporânea.

Nesta perspectiva, é possível pensar a aprendizagem da docência como um processo dinâmico e pedagógico que se caracteriza pela apropriação de conhecimentos/saberes/fazer, em estreita articulação com os contextos de atuação. Assim, questões contemporâneas como acesso, permanência, pertencimento, inclusão, acessibilidade e flexibilização curricular são temas emergentes que passam a configurar o contexto universitário, devendo, portanto, ocupar um espaço de relevância no campo da formação docente.

Em se tratando de estudantes com deficiência, por exemplo, que se distinguem no espaço universitário dos demais estudantes por suas formas diversas de acessar o conhecimento e a cultura acadêmica, é requerida uma série de adaptações didático-pedagógicas que costumam escapar às formas tradicionais de formação do docente universitário.

A atividade docente apresenta interfaces de saberes e conhecimentos que a aproximam do mundo social, cultural e político, de modo que o domínio de um campo específico de conhecimento e a preparação para a pesquisa científica não bastam para lidar com a imprevisibilidade e desafios complexos da Educação Superior. Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 5), assim como não são mais os mesmos seus públicos e cenários de formação.

A docência no novo contexto da Educação Superior passa a assumir responsabilidades além das que tradicionalmente lhe eram atribuídas. O docente passa a ser responsável por desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que assegure aos estudantes (independente das suas camadas sociais, origens étnicas e condições biológicas, sensoriais, cognitivas e físicas) o acesso ao conhecimento científico, sem renunciar a qualidade correlativa aos cursos superiores. Nesse cenário, a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de formação e exercício profissional (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Não há como exercer uma docência dissociada das transformações sociais, econômicas e culturais que envolvem a universidade contemporânea.

O aprofundamento dessa discussão nos faz pensar a docência universitária como uma atividade altamente complexa, que envolve intersubjetividades, saberes e ações de natureza afetiva. Além disso ela envolve ações de caráter ético e político, as quais precisam estar sintonizadas com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade (TARDIF, 2002).

Neste sentido, a formação do professor universitário, quando não compreendida no âmbito dos elementos complexos que compõem tal profissão, corre o risco de ser desenvolvida de forma desarticulada das funções e objetivos mais nobres da Educação Superior.

Isto, talvez, não consistiria num problema se estivéssemos falando da universidade de décadas atrás, quando a Educação Superior ainda não conhecia os efeitos da massificação e democratização de seus espaços. Contudo, os desafios contemporâneos fazem do ensino de graduação uma atividade altamente complexa, o que certamente assinala para uma outra lógica de formação docente, que compreenda a importância de articular os conhecimentos produzidos em suas áreas específicas àqueles pertinentes ao processo de ensino – aprendizagem.

Cunha (2009, p. 83), chama a atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes da docência exigem uma preparação

acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e redefinições do mundo do trabalho.

As tensões e dilemas da universidade do século XXI imprimem novas configurações ao campo da docência e aos processos de ensino - aprendizagem desenvolvidos na Educação Superior. Trata-se de uma perspectiva inovadora sobre o campo de estudo da docência universitária sintonizada com uma visão de ser humano de caráter ético e político que aproxima o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal, voltado para a construção de valores fundamentais, cujos princípios revelam a natureza profundamente social do trabalho educativo (TARDIF, 2002).

De tal modo, a formação para a docência universitária não pode permanecer fundamentada em antigos modelos científicos, cuja atenção é direcionada à pesquisa e elementos que conferem prestígio e reconhecimento acadêmico e científico ao professor universitário. Até aqui os modelos de formação desenvolvidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação instituídos pela CAPES estão claramente voltados para a preparação de pesquisadores, com alcance em questões pertinentes ao campo da pesquisa, como: publicações de artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais de qualidade; índices bibliométricos; títulos indexados; métricas avaliativas; obtenção de auxílio à pesquisa. Ou seja, centra-se na busca de um alto padrão de desempenho científico que se dá mediante à produtividade na comunidade científica em periódicos com maior fator de impacto.

Vale salientar que não é nossa intenção aqui desconsiderar o valor da produção científica e da formação acadêmica desenvolvida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, tampouco queremos negar o peso dos saberes das áreas específicas de conhecimento, uma vez que ninguém ensina o que não sabe. A intenção é provocar uma reflexão sobre a docência universitária como uma atividade de ensino, que, portanto, não deveria ser desenvolvida à parte dos saberes pedagógicos que conferem ao docente o conhecimento científico da prática educativa. Entendemos que é necessário assinalar a legitimidade dos saberes didáticos, responsáveis pela articulação entre as teorias da educação e as teorias próprias de cada área específica de conhecimento (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006).

Ainda que a dimensão didático-pedagógica seja considerada por alguns uma espécie de subciência, sem interferência direta no campo da docência universitária, a produção científica sobre a área tem demonstrado que o conhecimento pedagógico compartilhado contribui para o domínio da profissão.

O exercício da profissão docente na Educação Superior se entrelaça o tempo todo com a dimensão didático-pedagógica, até mesmo quando não há essa consciência. A escolha das metodologias de ensino, dos instrumentos avaliativos, dos conteúdos e dos recursos mais apropriados, são exemplos de como docentes se utilizam de alguns dos saberes próprios da área da pedagogia. Geralmente, isso acontece porque costumam se espelhar no trabalho de professores que marcaram seu percurso acadêmico e/ou escolar, sem se atentarem para o fato de que estão se utilizando de práticas pedagógicas desprovidas da cientificidade necessária.

Conforme alertam Isaia e Bolzan (2009, p. 165) “o saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.” Avançando nessa discussão, podemos dizer que a docência universitária implica no entrelaçamento de saberes e conhecimentos múltiplos, que são apreendidos num contínuo de situações sempre permeadas de complexidade e desafios. Nesse aspecto, defendemos a necessidade de espaços de formação que se caracterizem pela troca, pela interação com o contexto, pela reflexão sobre a profissão em tempos contraditórios.

Um processo de formação que não desconsidere as contradições e diversidades que se inscrevem nos tecidos sociais que dão materialidade ao fazer docente na universidade. Que compreenda a docência universitária como atividade complexa, perpassada por saberes que vão além dos rituais metodológicos e da expertise dos próprios docentes. O domínio do campo didático não podem ser considerado uma decorrência natural da prática educativa no magistério superior. Os conteúdos didático-pedagógicos precisam ser refletidos a partir dos paradigmas científicos que fundamentam o processo de ensino - aprendizagem. As questões próprias do universo acadêmico que constituem o campo educacional precisam fazer parte do conjunto de pressupostos científicos que fundamentam o currículo da formação inicial e continuada do docente universitário.

Este é um entendimento que está longe de ser pacificado no âmbito das políticas que regem a formação e a progressão na carreira do docente universitário. Há um longo caminho a percorrer quando se fala de formação para o professor da Educação Superior.

4 FACES DA TRAVESSIA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A PESQUISA E SEUS ACHADOS CIENTÍFICOS

Neste capítulo apresentamos nossa filiação à pesquisa qualitativa, no âmbito das estratégias metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, intitulada “A pesquisa empírica: construindo novas travessias”, situamos a pesquisa a partir de nossa lente teórico-epistemológica, realçando a composição das estratégias e métodos de investigação selecionados, bem como as questões éticas, contexto da pesquisa e seus participantes. Na segunda seção, denominada “A tessitura da escrita: compartilhando os resultados da pesquisa” reunimos as conexões teórico-epistemológicas que fundamentam o estudo às narrativas dos docentes participantes apresentando novas proposições conceituais e interpretativas para o fenômeno investigado.

4.1 A PESQUISA EMPÍRICA: CONSTRUINDO NOVAS TRAVESSIAS

As estratégias para geração dos dados²¹ usadas em uma pesquisa não se justificam em si mesmas, mas devem ser o resultado de sua relação com os componentes ontológicos e epistemológicos que dão origem às questões de pesquisa e direcionam a posição interpretativa adotada (RESENDE, 2006). O objeto de estudo é, portanto, fator determinante para a escolha do método (FLICK, 2004) e dos procedimentos empregados.

É com base nesse entendimento que este trabalho se encontra fundamentado na abordagem qualitativa, posto que nos interessa investigar o mundo dos significados e das interações humanas, “[...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22) nem tampouco testados, isolados e controlados ao extremo.

O interesse em acessar as experiências e interações em seu contexto natural nos aproxima da abordagem qualitativa e de sua forma de constituir e explicitar a realidade pesquisada. Para que possamos “[...] trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas,

²¹ Os termos são usados no texto na perspectiva de Resende (2006), que propõe uma distinção epistemológica entre as técnicas de coleta e geração de dados, ao entender que na pesquisa de campo, quando se organizam situações e espaços de interlocução, estamos gerando dados. Ao mesmo tempo, a autora considera que “algumas vezes coletamos textos e interações já disponíveis, que existem independentemente de nossa intervenção – é o caso da coleta de materiais impressos, no contexto da pesquisa, ou da gravação de interações típicas desse contexto. Essa distinção é epistemológica porque os dados gerados e os dados coletados nos permitem acesso a diferentes componentes ontológicos”.

numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente” (MINAYO, 2012, p. 622), assumimos, desde o início, uma postura ontológica e epistemológica que se filia aos pressupostos do paradigma interacionista simbólico, o que pressupõe uma arquitetura de pensamento que envolva ressonância entre este paradigma teórico, nossos métodos e estratégias de pesquisa.

Nossa filiação ao interacionismo simbólico parte do objetivo norteador desta pesquisa, cuja intenção é analisar como a docência na Educação Superior se configura face a inclusão de estudantes com deficiência. Para tal empreitada, é fundamental imergir na concretude da realidade acadêmica, buscando entender, a partir das narrativas dos docentes entrevistados, a dinâmica desse processo de interação e seu contexto institucional. Isso vai além do papel de saber manejar bem procedimentos e técnicas de pesquisa, envolve uma espécie de jogo intersubjetivo que se produz na interação face a face entre pesquisador-pesquisado.

É importante salientar que nesse jogo intersubjetivo é preciso estabelecer rigor e cientificidade para garantir a validade e a confiabilidade do conhecimento produzido a partir da geração e interpretação dos dados. “Na pesquisa quantitativa, a validade é assegurada pela representatividade numérica das amostras estudadas e pelos testes de consistência interna [...]” baseados em verificações objetivas. Enquanto na pesquisa qualitativa, criamos e atribuímos significados às coisas e às pessoas, e estas podem ser descritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas (CHIZZOTTI, 2003), o que não significa ausência de estratégias rigorosas, pois estas são elaboradas mediante cotejamento com as referências teórico-metodológicas eleitas para o presente estudo.

A escolha do percurso metodológico consiste numa tarefa complexa, mas se bem-feita, reduz possíveis riscos, garantindo maior validade e confiabilidade na geração e análise dos dados. No contexto da educação prevalecem as pesquisas de natureza qualitativa, apoiadas por uma diversidade de métodos e técnicas de coleta e análise dos dados. O processo de pesquisa é dinâmico e o diálogo e a partilha com os pares, Banca de Qualificação e orientadora do trabalho, sempre desperta novas ideias. O próprio objeto de estudo atua sobre o processo de pesquisa muito além da consciência do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2002). Em decorrência disso, novas reflexões epistemológicas fizeram emergir um outro caminho metodológico, que em nossa perspectiva melhor atende o problema de pesquisa.

No caso do presente estudo, elegemos a (TFD) como abordagem de investigação privilegiada, pois abre caminho para o desenvolvimento conceitual e teórico do fenômeno investigado mediante a geração e análise dos dados obtidos.

A TFD foi desenvolvida na década de 1960, nos Estados Unidos, pelos sociólogos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, quando estudaram a relação entre médicos e pacientes em fase terminal. O estudo deu origem ao livro *The discovery of Grounded Theory*, em 1967. Nesse livro os autores apresentam as estratégias metodológicas da pesquisa baseada em dados. Tal método foi denominado pelos autores de *Grounded Theory*.

A TFD, é um método de pesquisa qualitativo, com abordagem de natureza intersubjetiva, que tem como referência os dados produzidos a partir de um processo de interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. O método da TFD favorece a percepção dos dados sob uma nova perspectiva. Os pesquisadores que se utilizam desse método reúnem dados com o objetivo de elaborar análises teóricas desde a fase inicial da pesquisa, são os dados que dão origem aos conceitos construídos, ao mesmo tempo que é a teoria original que interpreta os dados (CHARMAZ, 2009). De acordo com a autora, quer se busque realizar histórias etnográficas, narrativas biográficas, ou análises qualitativas de entrevistas, o método da TFD pode contribuir de forma significativa para tornar o trabalho compreensivo e incisivo, com narrativas reveladoras.

Na perspectiva de Charmaz (2009, p. 24) a TFD “serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los” a partir do desenvolvimento de relações em profundidade entre pesquisadores e participantes da pesquisa. A perspectiva de Charmaz difere de certa forma dos trabalhos clássicos da Teoria Fundamentada nos Dados, baseados em Glaser e Strauss. Sua linha de investigação procurar destacar de forma incisiva a interação e o envolvimento entre as pessoas, tecendo uma crítica as ideias de Glaser e Strauss “[...] sobre a descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico” (*idem*).

Neste estudo, optamos pela versão mais recente da TFD desenvolvida por Charmaz (2009), devido ao foco dado pela autora a elaboração da teoria a partir dos dados, bem como ao papel da interação entre pesquisador e participante no processo de construção teórica. Sua perspectiva da TFD, conhecida como construtivista, fornece as diretrizes para uso dos dados gerados em nossa pesquisa.

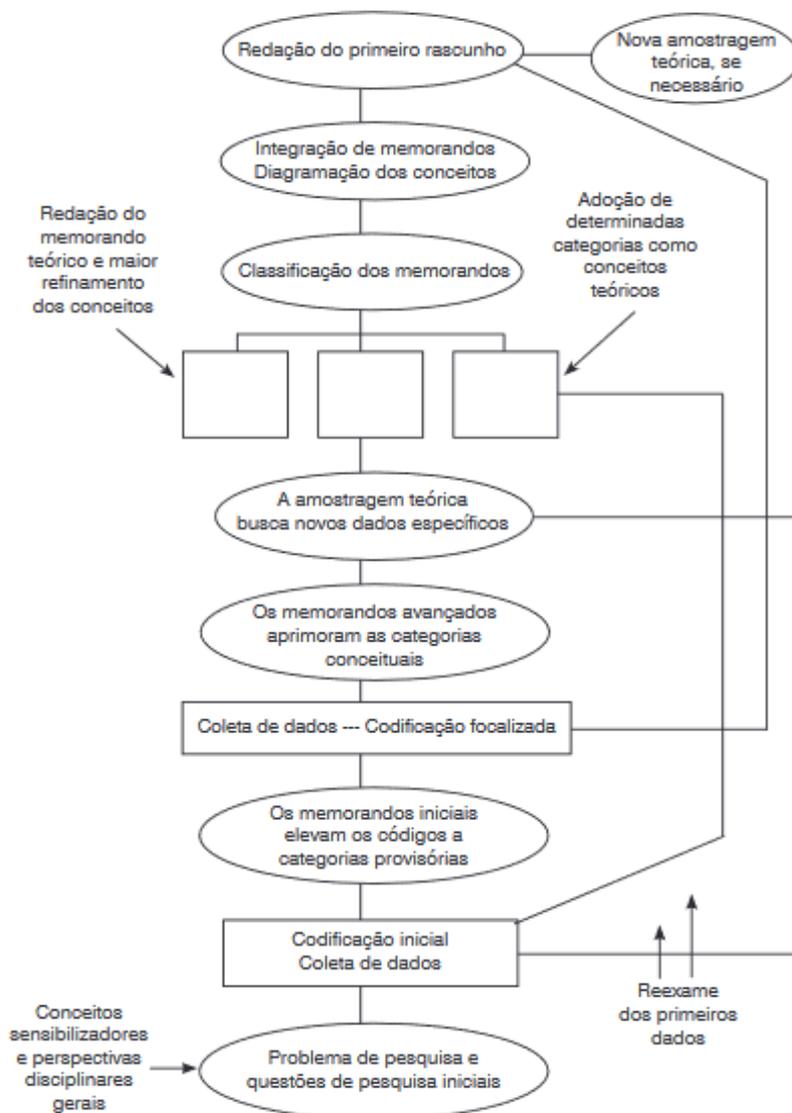
A TFD na perspectiva de Charmaz (2009), tem como ponto de partida a questão norteadora da pesquisa ou, então, os denominados “conceitos sensibilizantes”²²; ambos servem de suporte e orientação ao pesquisador em sua entrada no campo de pesquisa. Em nosso estudo fizemos a opção por questões norteadoras, as quais foram definidas mediante reflexões sobre o tema no contexto de nossas interações e atuação profissional. Algumas, no entanto, foram aprimoradas e/ou ressignificadas no andamento da pesquisa. É um processo natural, nesse tipo de metodologia, que permite um certo grau de flexibilidade ao pesquisador.

Um outro aspecto interessante é que na TFD não é só possível como pertinente iniciar o processo de análise e codificação desde o início, mesmo com uma pequena quantidade de dados obtidos. O processo de construção e análise dos dados ocorre de forma simultânea e interdependente, favorecendo o encadeamento circular de todas as ações do processo de pesquisa, o que permite analisar os dados sob novos ângulos e aprimorar as categorias de estudo. Isso significa que novos dados podem ser gerados de acordo com a necessidade da investigação, como num jogo de quebra-cabeça em que novas peças são acrescentadas à medida que entendemos melhor a imagem retratada (PRIGOL; BEHRENS, 2019).

A construção dos dados da investigação com base na metodologia TFD construtivista, embora não linear, costuma ser estruturada pelas seguintes etapas: amostragem, coleta e/ou produção de dados, tendo como suporte documentos produzidos pelo pesquisador durante a investigação, denominados memorandos. As etapas da TFD de Charmaz podem ser compreendidas com mais clareza a partir da Figura, a seguir:

²² A ideia de conceitos sensibilizantes tem sua origem na construção teórica do interacionista simbólico de Herbert Blumer (1954; 1969). Foi daí que Charmaz extraiu a noção de conceito sensibilizante como um guia que sugere possíveis caminhos para o quê, como e onde o pesquisador deve olhar.

Figura 02 - Ilustração esquemática da Teoria Fundamentada nos Dados



Fonte: Charmaz (2009, p. 26)

Como a figura acima mostrou esquemática e didaticamente, a TFD segue uma linha em que metodologia, fundamentação teórica e análise da problemática se retroalimentam, gerando dados, resultados e conclusões conectados.

4.1.1 O interacionismo simbólico como lente teórico-epistemológica

O interacionismo simbólico tem suas origens vinculadas à segunda Escola de Chicago, “lugar particular e distinto na sociologia americana” (COULON, 1995, p. 7), em que pesquisadores e estudantes em conjunto desenvolviam estudos sobre a realidade urbana de Chicago.

Para Sampaio e Santos (2011, p. 100), o interacionismo pode ser considerado “uma vigorosa corrente sociológica, que se desenvolve a partir dos anos sessenta do século passado, cujos trabalhos influenciaram, de forma profunda, o pensamento e a pesquisa em ciências humanas”, especialmente em relação ao caráter distintivo atribuído à realidade social que, na perspectiva interacionista, “não se impõe aos indivíduos ou grupos, sendo permanentemente modelada e reconstruída pelos atores ao longo e no interior de processos de interação” (idem). Diz respeito a uma compreensão que se opõe às grandes correntes do pensamento sociológico, pois adota uma perspectiva sociológica baseada no conceito de interação e de ordem social negociada, em que os aspectos subjetivos se tornam objeto de pesquisa e fonte de conhecimento sobre a vida humana. Para os interacionistas, a realidade social não se impõe aos indivíduos: ela é fruto de uma rede de interações composta pelos elementos que delineiam a vida humana em grupo.

O debate em torno de fenômenos e temas que privilegiam a interpretação dos indivíduos sobre o mundo em que vivem faz do interacionismo simbólico uma abordagem propícia quando a intenção é compreender o comportamento humano e os sentidos atribuídos às circunstâncias sociais que se desenrolam nas relações estabelecidas pelos indivíduos com a sua realidade (SAMPAIO; SANTOS, 2011).

Analisar o encontro da docência com o estudante na condição de deficiência, sob a perspectiva da interação simbólica, permite lançar o olhar sobre a intersubjetividade como ação imediatamente recíproca e negociada. Isso significa que no processo de interação (docente/estudante com deficiência) as impressões e significados construídos não são definitivos, mas estão subordinados ao reconhecimento e aceitação por parte de ambos no processo de interação. À medida que as interações vão ocorrendo, os envolvidos no processo de produção e interpretação dos significados, estabelecem indicações para si mesmo mediante a reflexividade da sua própria consciência, fazendo de si mesmos objetos de análise (ZANATTA, 2011).

Essa forma de interpretar o processo de interação simbólica pode ser melhor compreendida a partir da leitura de Haguete (1987) sobre as três premissas básicas do interacionismo simbólico de Herbert Blumer (1969), a saber: 1) o ser humano age com relação às coisas na base dos sentidos que elas têm para ele; 2) o sentido destas coisas é derivado, ou surge, da interação social que se estabelece com os outros; 3) estes sentidos são manipulados e modificados mediante um processo interpretativo desenvolvido a partir do contato com os objetos e situações da vida cotidiana.

O interacionismo se diferencia de outras abordagens teóricas justamente por sua forma de conceber como o indivíduo interpreta os sentidos em relação as coisas e situações. Para essa abordagem, as ações e comportamentos humanos surgem predominantemente em resposta ao “outro”. Isto é, os sentidos emergem do processo de interação entre as pessoas, e é a partir do processo de interação com o outro que os sentidos se modificam, modificando, conseqüentemente, o mundo das interações sociais (HAGUETTE, 1987). Esse quadro teórico é explicitado pela autora no trecho, a seguir.

O interacionismo simbólico concebe a sociedade como uma entidade composta por indivíduos e grupos em interação (consigo mesmo e com os outros), tendo como base o compartilhar de **sentidos** sob a forma de compreensões e expectativas comuns. O processo interativo é dinâmico, variando de acordo com as diferentes situações que indivíduos e grupos enfrentam (p. 54, grifo da autora).

Assim, apesar das inescapáveis coerções sociais, o comportamento humano, na perspectiva interacionista, é indeterminado e pode ser modificado mediante o processo de interação com o outro e consigo mesmo. A interação social como apresentada nos faz pensar que o docente, ao assumir o papel e o ponto de vista do outro com deficiência, mediante processo interativo, pode não só modificar sua conduta, fazendo de si objeto de análise, como também, modificar as situações específicas na quais é chamado a agir.

Para o interacionismo simbólico, cada um é capaz de guiar seu comportamento à luz dos sentidos estabelecidos na interação social (HAGUETTE, 1987). O mecanismo empregado nesse processo é a consciência de si mesmo que se desenvolve mediante experiências compartilhadas com outros seres humanos.

Quanto mais diverso for o outro, mais a experiência do *self* (si mesmo) é desenvolvida e modificada, produzindo autoconsciência de si e consciência dos outros num processo de formação, recriação e ressignificação de sentidos e performances sociais. Dessa forma, os pressupostos interacionistas embasam uma perspectiva diferenciada no que se refere à

experiência humana e suas formas de expressão. Ao defender que a vida em grupo representa um processo de formação, cujos sentidos se modificam através da interação (HAGUETTE, 1987), o interacionismo propõe uma matriz teórica em que a interação com o outro possui um peso significativo na formação do *self*, pois é sempre um convite à autorreflexão e à modificação de concepções e imaginações.

Trata-se de uma abordagem que oferece perspectivas privilegiadas quando a intenção é estudar como as pessoas compreendem as situações de interação e a forma como são afetadas por elas. As ideias fundantes desta pesquisa revelam nossa aproximação teórico-metodológica com autores interacionistas.

Conforme Minayo (2010) teoria e método devem ser tratados de maneira integrada e apropriada para dar conta de um tema, objeto ou problema de investigação. Portanto, cabe ao pesquisador escolher e manejar adequadamente o instrumental metodológico e procedimentos de investigação, de forma que teoria e método se completem sistematicamente. Assim, para fazer tal percurso, optamos pelo interacionismo simbólico como matriz teórica, a Teoria Fundamentada nos Dados como método de pesquisa e a entrevista intensiva como instrumento de geração dos dados.

4.1.2 Questões éticas da pesquisa

Por razões éticas, estabelecemos, desde o início, o exame criterioso e atencioso de nossa postura no campo de pesquisa. Temos a consciência de que investigações que privilegiam temas e problemas de enquadramento qualitativo, em que a presença do pesquisador na cena não pode ser anulada, pressupõe uma atenção constante com os aspectos éticos da pesquisa. Refere-se ao que é denominado nas ciências sociais e humanas por reflexividade. Esse conceito subsidia nossa análise sobre a ética na pesquisa, pois consiste num processo ativo de exame minucioso, reflexão e interrogação dos dados, do próprio pesquisador, dos participantes e do contexto da pesquisa (OLIVEIRA; PICCININI, 2009; MINAYO; GUERRIERO, 2013), de maneira que a postura interativa e intersubjetividade do pesquisador seja pautada em um rigor ético e de respeito com seus interlocutores.

A proximidade com o campo de pesquisa e a experiência construída durante a gestão do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade *lócus* do estudo, permite-nos apontar a abordagem qualitativa como método mais adequado para dar conta das complexas contradições sociais que envolvem o fenômeno investigado.

Mas, se por um lado, a familiaridade e o envolvimento da pesquisadora com o campo de pesquisa contribuí para a aproximação com os seus interlocutores; por outro impôs alguns desafios, no sentido de conduzir a pesquisa da forma mais objetiva possível, obedecendo rigorosamente ao desenho investigativo proposto. Esses cuidados foram fundamentais para assegurar a intencionalidade ética e a cientificidade do conhecimento produzido, posto que “a validação do conhecimento produzido se [dá] no campo de encontro entre sujeitos epistêmicos, armados com suas teorias e métodos” (MERHY, 2004, p. 4).

Outro passo importante na garantia das questões éticas foi o registro do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste da Bahia (CEP/UFOB), sob o protocolo de número **43997421.3.0000.8060**.

Previamente às entrevistas solicitamos aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi redigido conforme modelo disponibilizado na página eletrônica do Comitê de Ética da UFOB, respeitados os princípios definidos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016. Assim, em observância aos princípios postos nesses normativos, buscamos assegurar durante todas as fases da pesquisa o sigilo e a privacidade dos participantes. Desse modo, neste estudo, eles são respectivamente identificados por: Docente A, B, C, D, E e F.

Podemos acrescentar aos cuidados mencionados, a clareza quanto aos objetivos e procedimentos utilizados e o compromisso de acesso às transcrições das entrevistas, para validação dos registros. Para tanto, as transcrições foram feitas em uma ferramenta de edição de texto on-line, a qual permitiu não só o acesso dos participantes aos registros das entrevistas de forma individualizada e restritiva, como a possibilidade de edição e alterações no conteúdo.

Por último, cabe salientar que nossa jornada metodológica, desde a produção à análise dos dados é traçada de forma minuciosa e detalhada, a fim de evidenciar do modo mais transparente possível as etapas desenvolvidas e os caminhos percorridos neste estudo.

4.1.3 A pesquisa empírica: processo de geração dos dados

Fazer pesquisa é um trabalho árduo, mas também pode ser divertido e emocionante, pois nada se compara ao prazer proveniente da descoberta (STRAUSS; CORBIN, 2002). É com essa perspectiva em mente que a produção dos dados de nossa pesquisa teve início. Em nosso percurso de descobertas, utilizamos a entrevista qualitativa intensiva. De acordo com Charmaz

(2009), a entrevista intensiva se adapta de forma positiva ao método da Teoria Fundamentada nos Dados, pois ao se desenrolar como uma conversa direcionada possibilita ao pesquisador aprofundar questões e obter esclarecimentos se necessário. Para tanto, as questões devem ser “[...] abertas e amplas, variando entre uma exploração vagamente orientada dos tópicos a questões focais semiestruturadas” (p. 46).

A entrevista intensiva se destaca pela interação face a face (entre pesquisador e entrevistado) e maior liberdade de expressão, devido ao delineamento por meio de tópicos e esboços de questões. Segundo Charnaz (2009, p. 50) a entrevista qualitativa intensiva se adapta muito bem ao método da TFD, pois tanto a entrevista intensiva como o método TFD, “são abertos, ainda que orientados, determinados, ainda que emergentes e cadenciados, ainda que irrestritos”. Além disso, de acordo com a mesma autora, a entrevista é a principal fonte de dados na pesquisa baseada na TFD, pois traz à tona a versão do participante e sua interpretação acerca da problemática relacionada à pesquisa.

Nessa metodologia, a análise da primeira entrevista conduz à próxima, e assim, sucessivamente. É importante compreender que na TFD são os dados analisados que impulsionam uma nova coleta ou geração de dados, num movimento de ir e vir que exige do pesquisador atenção constante para identificar lacunas, inconsistências e significados implícitos considerados relevantes na integração das categorias. Esse movimento possibilita fazer comparações, estabelecer relações, aprofundar e refinar as categorias e perceber a relevância e suficiência dos dados.

Charmaz (2009, p. 37) orienta o pesquisador a fazer algumas perguntas para avaliar a relevância e suficiência de seus dados:

[...] Consegui obter descrições detalhadas das opiniões e ações de uma variedade de participantes? Os dados revelam aquilo que existe sob a superfície? Os dados são suficientes para revelar as mudanças ao longo do tempo? Consegui reunir dados que me permitiram desenvolver categorias analíticas? Quais os tipos de comparações posso estabelecer entre os dados? Como essas comparações geram e comunicam as minhas ideias?

Ao tratar desse ponto, a autora chama a atenção para o cuidado ao entrar na esfera da vida dos participantes da pesquisa. “O respeito para com os participantes permeia a forma como coletamos os dados e como moldamos o conteúdo dos nossos dados” (idem). O desafio de analisar como os docentes reagem a presença de estudantes com deficiência na Educação Superior, faz da entrevista intensiva o instrumento mais apropriado, pois permite-nos, por um

lado, “alcançar a perspectiva dos sujeitos face ao tema” e, por outro, “não invadir de maneira indesejável sua privacidade” (RESENDE, 2006, p. 130).

Para não comprometer a espontaneidade das respostas e ao mesmo tempo mobilizar os participantes para o foco da pesquisa, as entrevistas intensivas serão conduzidas por um tópico-guia²³ com questões que se relacionam ao tema, mas também apresentam flexibilidade. Isso significa que novas ideias e tópicos adicionais podem surgir durante as entrevistas. Segundo Gaskell (2005, p. 66), “um bom tópico-guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica plausível através dos temas em foco”. Dessa maneira, o tópico-guia não deve ser confundido com uma lista de perguntas, mas se apresenta sob a forma de gatilho, permitindo até mesmo que os participantes introduzam novas questões sem que isso signifique falta de controle do pesquisador em relação ao roteiro da entrevista.

A entrevista qualitativa intensiva deve ser empregada quando a intenção é permitir que o entrevistado fale livremente sobre o assunto, e quando o objetivo é focalizar um tema bem específico. Ao pesquisador cabe o papel de sempre retomar o tema, caso o entrevistado se desvie do foco de interesse temático, sem que isso implique necessariamente numa estruturação (GIL, 1999).

Assim, a utilização da entrevista intensiva atende a algumas das finalidades da pesquisa de campo que outros procedimentos não permitiriam. A primeira finalidade diz respeito ao nosso interesse em buscar apreender a partir das falas, expressões, reações e respostas dos docentes o que pensam e sentem em relação à presença de estudantes com deficiência. Nosso interesse não é “[...] somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 9). Esse pensamento nos conecta às demais finalidades da entrevista, que consiste na busca por identificar nas narrativas (pre)conceitos, valores e crenças relacionados à condição de deficiência; e ainda, capturar como o “outro” (estudante com deficiência) é simbolicamente representado na fala docente.

A opção pela entrevista intensiva, conforme perspectiva de Charmaz (2009), se deve ao fato de considerá-la uma técnica de investigação que valoriza a presença do investigador, proporcionando um nível de abrangência maior para que o informante obtenha a liberdade e a

²³ No Apêndice B, apresentamos o tópico-guia que norteia as entrevistas intensivas. As questões são em pequeno número, uma vez que a intenção não é propriamente fazer perguntas, mas levantar tópicos para a discussão (RESENDE, 2006).

espontaneidade necessárias às respostas. É por isso que não há uma ordem fixa de apresentação do roteiro de questões, pois as entrevistas intensivas não constituem um processo rígido, mas flexível, podendo se alterar ou se redirecionar a partir da dinâmica interativa entre pesquisador e entrevistado. Há, portanto, uma evidente combinação entre flexibilidade e controle, aspecto inerente à TFD.

Nesse sentido, buscamos elaborar questões que fossem suficientemente abrangentes para cobrir uma variedade de experiências, mas, ao mesmo tempo, restritas ao escopo do estudo para extrair a experiência específica dos docentes. Isso exigiu habilidade e cuidado de nossa parte, fazendo com que recorrêssemos, em dados momentos, a algumas perguntas de esclarecimento ou comentários, tendo em vista a continuidade dos depoimentos. Em se tratando de entrevistas intensivas, ter um tópico-guia bem planejado, apesar da flexibilidade inerente a este tipo de entrevista, aumenta a confiança, a concentração e evita que o pesquisador fique distraído, preocupado com o que deve perguntar. É necessário manter-se atento ao modo como os participantes dão as respostas, quando e como respondem, pois isso faz toda a diferença na entrevista intensiva de natureza interacionista (CHARMAZ, 2009).

As questões que compõem as entrevistas desta pesquisa refletem a lógica interacionista de fazer investigação, cujo destaque é o processo de interação entre pesquisador e participante. O pesquisador precisa “[...] estar atento a seus modos de ação uma vez que estes suscitam reações do parceiro e por isto, tornam-se condições para continuidade de suas próprias ações” (JOAS, 1999, p.139).

Assim, com base em Charmaz (2009), algumas atitudes foram adotadas durante as entrevistas para assegurar fluidez, motivação e o alto nível de bem-estar dos participantes: i) atenção para saber o momento certo de aprofundar cada pergunta; ii) empatia para compreender a experiência a partir da perspectiva do participante, buscando validar o significado dessa experiência para a própria pessoa; iii) condução das questões de encerramento para desfechos positivos, permitindo uma conversação mais leve, natural e que não se finalizasse abruptamente.

Considerando tais premissas, realizamos as entrevistas intensivas de forma individual²⁴ e com uso de gravação.²⁵ Seguindo a tradição metodológica no campo dos estudos da TFD, as questões e tópicos da entrevista foram apresentados cautelosamente e lentamente de modo a promover reflexões nos participantes (CHARMAZ, 2009). Essa forma de direcionar as entrevistas, possibilitou observar com mais detalhe a linguagem gestual e corporal dos entrevistados, elemento pôde colaborar com a obtenção dos significados de seus depoimentos.

As entrevistas foram transcritas, posteriormente, pela própria pesquisadora, a fim de reavivar a memória (depois de um intervalo) e recuperar aspectos relevantes do diálogo com os docentes. Após transcritas, as entrevistas foram compartilhadas com os docentes, a fim de criar um contexto de confiança e afastar possíveis contradições e/ou vieses. As entrevistas foram realizadas em ambiente privativo e antecedidas pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.1.4 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). A UFOB, criada pela Lei nº. 12.825/2013, tem sua origem vinculada ao Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS), um *campus* avançado da UFBA estabelecido na cidade de Barreiras, Oeste da Bahia, em 2006. A Universidade organiza-se em cinco municípios da Região Oeste da Bahia, numa estrutura *multicampi* distribuída em Centros Acadêmicos – Centro Multidisciplinar de Barra, Centro Multidisciplinar de Bom Jesus da Lapa, Centro Multidisciplinar de Luís Eduardo Magalhães e Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória, sendo a cidade de Barreiras a sede da administração central da Universidade, que abriga o *campus* Reitor Edgard Santos, e seus três Centros Acadêmicos.

No Centro acadêmico de Barra (CMB), são ofertados os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. Já no Centro de Bom Jesus da Lapa (CMBJL), funcionam os cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica. No Centro de Luís Eduardo Magalhães

²⁴ Em razão da pandemia do novo coronavírus (Covid – 19), e suas medidas de distanciamento social para evitar propagação do vírus, as entrevistas ocorreram mediante plataforma do Google Meet.

²⁵ De acordo com Gil (1999, p. 120), “O único modo de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravação. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana, que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista”.

(CMLEM), são ofertados os cursos de graduação em Engenharia de Biotecnologia e Engenharia de Produção. Já no Centro de Santa Maria da Vitória (CMSMV), ofertam-se os cursos de Artes Visuais e de Publicidade e Propaganda, além da Especialização em Produção Audiovisual.

No *campus* Reitor Edgard Santos, funcionam 03 Centros Acadêmicos: Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET); Centro das Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); Centro das Humanidades (CEHU) e 22 (vinte e dois) cursos de graduação, a saber: Administração; Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia; Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades; Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado; Engenharia Civil; Engenharia Sanitária e Ambiental; Farmácia; Física - Licenciatura e Bacharelado; Geografia - Licenciatura e Bacharelado; Geologia, História - Licenciatura e Bacharelado; Matemática - Licenciatura e Bacharelado; Medicina; Nutrição; e Química - Licenciatura e Bacharelado e Direito.

Na Pós-graduação *stricto sensu*, a UFOB possui 08 programas em nível de Mestrado, 05 destes na modalidade de Mestrado Acadêmico e 03 na modalidade de Mestrado Profissional, conforme dados organizados no Quadro 01.²⁶

Quadro 01- Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que dispõe a UFOB

Programa	Modalidade
Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA	Acadêmico
Programa de Pós-Graduação em Química Pura e Aplicada - POSQUIPA	Acadêmico
Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais	Acadêmico
Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação – PROFNIT	Profissional
Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Profissional
Programa de Pós-Graduação em Patologia Investigativa -PPGPI	Profissional
Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Bioquímica e Biologia Molecular	Acadêmico
Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE	Acadêmico

Fonte: Site oficial da UFOB

A escolha da instituição investigada, *locus* de atuação da pesquisadora, deu-se por duas razões principais: a primeira reside no fato de que a familiaridade com o campo de investigação,

²⁶ Os dados aqui apresentados sobre a UFOB foram levantados no *site* da instituição e em seus documentos de domínio público.

mediante interações diárias em seu contexto, é uma estratégia privilegiada de pesquisa, que confere maior legitimidade às reflexões desenvolvidas sobre a problemática em estudo (LE BRETON, 2004); e a segunda, por acreditar que as questões que nos intrigam no trabalho de inclusão nesta Universidade precisam avançar em relação às impressões de cunho intuitivo e experiencial para um domínio científico do campo de atuação.

A dinâmica de funcionamento da UFOB, distribuída em Centros multidisciplinares, revelou-se bastante promissora para a presente investigação, pois o cenário complexo e multideterminado por olhares e perspectivas diversas resultou numa fonte instigante de questões que se entrecruzam às reflexões tecidas ao longo deste estudo, uma vez que, tanto o interacionismo simbólico como a TFD privilegiam a interação entre códigos substantivos e teóricos, conectados e complementados a partir da interpretação intersubjetiva.

4.1.5 Os participantes da pesquisa

Nesta investigação, elegemos como participantes do estudo docentes dos cursos de graduação vinculados às Unidades Acadêmicas da UFOB, cuja atuação se desenvolve em turmas com matrícula de estudantes com deficiência. Presumimos a quantidade de um docente por Centro Universitário, o que corresponderia a um total de sete participantes.

No entanto, esse número poderia tanto ter sido ampliado, como reduzido, com base na saturação teórica identificada na análise dos dados. Na TFD o que determina o tamanho da amostra é a “saturação teórica”, que segundo Strauss e Corbin (2008, p. 143) ocorre “[...] quando não surgem novas propriedades, dimensões ou relações durante a análise”. À medida que avaliávamos a densidade dos dados produzidos no processo de pesquisa, identificávamos se havia a necessidade de retorno a campo para realização de novas entrevistas que pudessem complementar e refinar as categorias principais do estudo. A partir dessa interpretação metodológica, identificamos que a saturação teórica havia se dado na sexta entrevista, o que acabou reduzindo o número previsto de sete participantes para seis.

Os seis docentes participantes da pesquisa possuem formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) em distintas áreas de atuação profissional. Todos têm uma inserção na docência superior relativamente recente - não mais que 10 anos e estão vinculados a diferentes unidades acadêmicas da universidade. Para possibilitar um melhor detalhamento sobre o perfil dos participantes deste estudo, organizamos as informações no Quadro 02, a seguir:

Quadro 02- Perfil dos Participantes da pesquisa

Docente	Gênero	Formação Inicial	Formação <i>Stricto Sensu</i>	Unidade Acadêmica	Tempo de atuação na UFOB
A	M	Licenciatura e Bacharelado em Física	Mestrado e Doutorado em andamento	CCET	08 anos
B	F	Licenciatura e Bacharelado em Química	Doutorado	CCBS	08 anos
C	M	Graduação em Ciências Biológicas	Doutorado	CMLEM	06 anos
D	F	Graduação em Engenharia Agrônoma	Doutorado	CMB	06 anos
E	F	Graduação em Letras	Mestrado	CEHU	06 anos
F	F	Graduação em Engenharia de Alimentos	Mestrado	CMBJL	06 anos

Fonte: Plataforma Lattes

Esses seis docentes foram codificados pelas letras do alfabeto, seguidas das siglas das Unidades Acadêmicas em que estão vinculados (A-CCET, B-CCBS, C-CMLEM, D-CMB, E-CEHU, F-CMBJL), a fim de resguardar suas identidades.

Vale salientar que na TFD, o *corpus* da pesquisa é constituído por amostra inicial e amostra teórica. A amostra inicial “delibera sobre a participação e o perfil de indivíduos e locais, os quais subsidiarão o início da pesquisa”; já a amostra teórica, “orienta os caminhos conceituais a serem explorados até a conquista suficiente de dados que apoiem a explicação de suas categorias” (CHARMAZ, 2009, p. 158).

Seguindo essa lógica, a identificação inicial dos participantes foi feita a partir de contato pessoal e por *e-mail* com os setores da Universidade que são responsáveis por manter informações a respeito do quadro de servidores, lotação e distribuição de turmas. O levantamento de informações referentes à matrícula de estudantes com deficiência foi realizado junto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da instituição. Na Tabela 07 apresentamos as informações coletadas sobre os estudantes com deficiência acompanhados pelo NAI.

Tabela 07- Número de estudantes com deficiência na UFOB 2020.2

DEFICIÊNCIA: AUDITIVA		
CURSO	STATUS DO DISCENTE	QUANTIDADE
AGRONOMIA – BARRA	ATIVO	01
ADMINISTRAÇÃO – CRES	ATIVO	01
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - CRES	ATIVO	01
TOTAL: 03		
SURDEZ		
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - CRES	ATIVO	01
MEDICINA VETERINÁRIA	ATIVO	01
TOTAL: 02		
DEFICIÊNCIA: BAIXA VISÃO		
CURSO	STATUS DO DISCENTE	QUANTIDADE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - CRES (LICENCIATURA)	ATIVO	01
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - CRES (LICENCIATURA)	ATIVO	01
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - CRES	ATIVO	01
DIREITO – CRES	ATIVO	01
MEDICINA	ATIVO	01
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	ATIVO	01
ADMINISTRAÇÃO	ATIVO	01
GEOGRAFIA	ATIVO	01
ENGENHARIA MECÂNICA	ATIVO	01
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - LEM (BACHARELADO)	ATIVO	01
TOTAL: 10		
DEFICIÊNCIA: FÍSICA		
CURSO	STATUS DO DISCENTE	QUANTIDADE
FÍSICA - CRES (BACHARELADO)	ATIVO	01
MEDICINA – CRES	ATIVO	08
GEOGRAFIA - CRES (BACHARELADO)	ATIVO	01
NUTRIÇÃO – CRES	ATIVO	02
DIREITO – CRES	ATIVO	06
HISTÓRIA - CRES (BACHARELADO)	ATIVO	01
MEDICINA VETERINÁRIA - BARRA	ATIVO	03
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	ATIVO	02
ENGENHARIA CIVIL	ATIVO	01
ENGENHARIA DE BIOTECNOLOGIA	ATIVO	01
GEOLOGIA	ATIVO	01
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - CRES	ATIVO	01
TOTAL: 28		
DEFICIÊNCIA: VISÃO MONOCULAR		
CURSO	STATUS DO DISCENTE	QUANTIDADE
MEDICINA - CRES	ATIVO	02
DIREITO	ATIVO	01
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - CRES	ATIVO	01
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	ATIVO	01
TOTAL: 05		
DEFICIÊNCIA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA		
CURSO	STATUS DO DISCENTE	QUANTIDADE
MEDICINA - CRES	ATIVO	01
ENGENHARIA MECÂNICA - LAPA	ATIVO	01
TOTAL: 02		
TOTAL GERAL: 50		

Fonte: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFOB

Conforme dados apresentados na Tabela 07, verificamos a presença de 50 estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFOB, no semestre 2020.2²⁷, sendo que destes: 03 apresentam deficiência auditava, 02 surdez, 10 baixa visão, 28 deficiência física, 05 visão monocular e 02 Transtorno do Espectro Autista. O fato de não haver predominância de matrículas em áreas ou cursos específicos favoreceu a participação de docentes de diferentes Centros Acadêmicos na presente pesquisa.

O contato para a realização das entrevistas foi feito de forma direta com os próprios docentes. Para tanto, enviamos convite, carta de apresentação e TCLE para os docentes que atendiam aos critérios de inclusão de participantes da pesquisa. Alguns convites foram ignorados e outros aceitos prontamente.

Alguns docentes selecionados, conforme perfil estabelecido (atuar em turmas com matrícula de estudantes com deficiência) foram substituídos após os primeiros contatos, em razão da demora no retorno das mensagens. Percebemos nestes um certo desconforto em participar da pesquisa, embora tenham manifestado inicialmente interesse em colaborar com o estudo. Diante disso, incluímos como critério de participação no estudo o aceite ao convite com garantia de presença em data e horário combinado para a realização da entrevista.

4.1.6 O tratamento dos dados

O processo de análise dos dados foi marcado por algumas perguntas: como estudar e sintetizar os dados (palavras, linhas, segmentos) reconhecendo sua importância analítica? Quais materiais parecem apresentar códigos iniciais mais vantajosos? Como comparar dados com dados, e depois, dados com códigos para atingir os objetivos traçados?

Era preciso aprender a estudar os dados brutos e transformá-los em propriedades e dimensões com consistência e ordenamento lógico, e tais questionamentos foram importantes em nossa caminhada como pesquisadoras no campo da TFD.

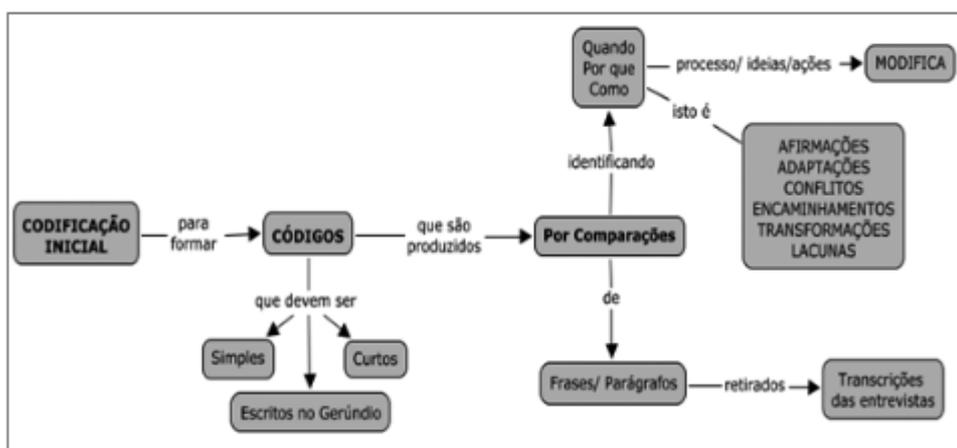
A codificação qualitativa foi nossa primeira etapa no processo de definição do conteúdo dos dados. “A codificação qualitativa orientou o nosso aprendizado. Por meio dela, começamos

²⁷ De acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFOB, 3.941 (três mil, novecentos e quarenta e um) estudantes estão com matrícula ativa na Universidade. A consulta foi realizada no dia 20 de novembro de 2021. As matrículas são referentes ao semestre 2020.2. A Universidade está com o calendário letivo de 2021. 1 em atraso devido aos períodos de suspensão de atividades acadêmicas durante a pandemia de Covid-19.

a compreender os nossos dados” (CHARMAZ, 2009 p. 71). Nela selecionamos, separamos e classificamos os materiais na tentativa de entender atitudes, perspectivas, emoções, silêncios e cenários a partir dos relatos dos docentes.

Todo nosso processo de análise dos dados foi realizado tal como concebido por Charmaz (2009). Primeiro, a **codificação inicial**. Na proposta da TFD são indicadas três principais codificações: a inicial, a focalizada e a teórica (LEITE, 2015). O estudo dos dados e conceituação das ideias ocorrem por meio de códigos, sendo que é “indicado usar códigos curtos, simples e no gerúndio, porque detectam processos e fixam os dados, transmitindo uma ideia de continuidade [...]” (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p. 12), de ação e de sequência. Vale ressaltar que esses códigos resultaram da leitura sobre os dados, que foi estabelecida “palavra por palavra”, “linha por linha”, bem como “incidente por incidente”²⁸. Ilustramos a codificação inicial, por meio da Figura 03:

Figura 03 – Ilustração esquemática da Codificação Inicial



Fonte: Extraído de Prigol e Behrens (2019), com base em Charmaz (2009).

Conforme a esquematização indica, a primeira fase da codificação interpretativa dos dados envolveu uma leitura atenta e minuciosa dos dados, na tentativa de identificar e formar os códigos preliminares. Foi justamente essa primeira análise que nos forneceu as coordenadas em relação a uma nova coleta e produção de dados, bem como em relação as novas fases da

²⁸ De acordo com Tarozzi (2011, p. 130), a codificação “palavra por palavra”, possibilita compreender o significado de cada palavra e seu valor no texto, além de levantar reflexões sobre a linguagem. Enquanto que “linha por linha”, possibilitaria identificar alguns processos significativos relativos a afirmações e comportamentos, além de evidenciar silêncios e lacunas existentes nas narrativas que possam problematizar e promover compreensões sobre os dados; e “incidente por incidente” (ou acontecimento por acontecimento), permitiria a análise de “episódios expressos nas transcrições”.

codificação. Segundo Charmaz (2009, p. 72) a fase inicial “[...] envolve cada palavra, linha ou segmento de dado, seguida por uma fase focalizada e seletiva que utiliza os códigos iniciais mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar os dados”. Embora provisória, a codificação inicial constituiu-se numa fase que contribui de forma direta para todos os processos analíticos da pesquisa.

Em nossa pesquisa, os códigos iniciais foram construídos a partir da imersão nos dados e leitura do material transcrito. Mas, o leitor curioso pode estar se perguntando “[...] sobre como são, objetivamente, os códigos qualitativos e sobre como os pesquisadores os constroem” (CHARMAZ, 2009, p. 69). Para dar uma ideia de alguns de nossos códigos elaborados, apresentamos, a seguir, o Quadro 03, que retrata parte de nosso trabalho no momento da codificação inicial:

Quadro 03 – Exemplo da codificação inicial

Códigos iniciais	Excertos de depoimentos dos docentes
Exercitando a reflexão sobre a docência	<p>Excerto Docente 1</p> <p>Eu não tenho nenhum tipo de curso, nenhuma formação nessa área, e até seria interessante que a instituição pudesse disponibilizar algum curso, até para a gente poder saber se está fazendo coisas erradas, porque pode ser que ao invés de ajudar estejamos dificultando. Só que você sabe que o professor é difícil de lidar, o professor está aqui, mas o ego dele está lá na frente. Então para você falar qualquer coisa tem que ter todo um melindre, não pode falar qualquer coisa, pois ele acha que ele é o sabidão de todas as coisas, entendeu. Mas, mesmo assim, eu acho que a universidade deveria pensar em algum tipo de formação continuada em prol desses estudantes.</p>
Extraindo experiências com o outro	<p>Excerto Docente 2</p> <p>Ter inclusão de mais pessoas com deficiência na universidade é um desafio grande. Talvez a gente tenha que preparar mais os docentes, porque muitas vezes os docentes se limitam a não ter tido uma preparação para dar aulas para pessoas com alguma deficiência. Eu mesma me sinto limitada para dar aula para estudantes usuários da Libras, porque eu domino Libras de jeito nenhum. Eu acho que com o tempo, com a inserção de mais alunos a gente vai buscando isso. É preciso entender que são pessoas capacitadas, não é porque tem uma deficiência a ou b que vai impedi-las. Então, é um desafio muito grande e a universidade ainda falta muito, muito mesmo, para avançar nesse sentido.</p>
Refletindo sobre a profissionalidade docente	

	<p>Excerto Docente 3</p> <p>[...] a gente sente a necessidade de um acompanhamento mais frequente para formação, como seminários, diálogos com o NAI, que seja algo que sensibilize professores, porque se não for assim não haverá sensibilização dos professores. A gente percebe que no dia a dia, com correria das atividades de aula, pesquisa (...) é difícil atender às necessidades dos estudantes com deficiência.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria

O nosso trabalho, ao examinar os dados transcritos, foi procurar organizá-los segundo um ordenamento classificatório. Esse processo nos possibilitou identificar as propriedades e dimensões gerais, bem como aspectos comuns e ideias similares a partir da comparação entre as entrevistas realizadas. Para estimular nosso pensamento durante a leitura, um recurso usado com o objetivo de ressaltar as ideias mais significativas, bem como nuances sutis, foi sublinhar palavras e frases. Embora ainda não fosse possível nomear categorias, nesta fase, foi possível tecer alguns comentários em relação aos dados obtidos com o auxílio de uma ferramenta de revisão de texto.

Um cuidado importante nesse momento, foi considerar a provisoriedade dessas análises preliminares, mesmo que relevantes precisavam ser comparadas com dados subsequentes. Essa é a essência da TFD, trabalhar com os dados, elaborar questões, fazer comparações e sair a campo, tudo em um movimento cíclico, rico e dinâmico.

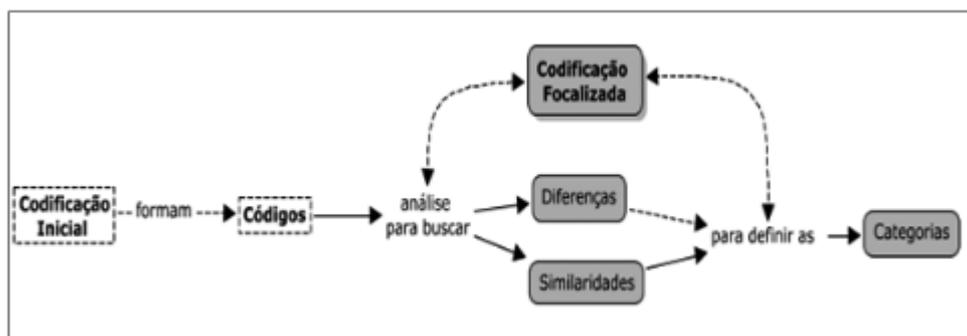
A análise dos dados na TFD não é um processo linear, estático ou rígido, mas um fluxo livre e criativo no qual os pesquisadores se movem para frente e para trás entre os tipos de codificação (STRAUSS; CORBIN, 2008). O importante para nós era perceber o avanço no nível de abstração, à medida que se realizava as etapas de codificação em que interagíamos repetidamente com nossos dados a fim de identificar e descrever aquilo que considerávamos mais significativo.

Uma vez obtidas as propriedades e dimensões gerais, demos início à fase da **codificação focalizada**, que consistiu na separação, seleção, classificação e categorização analítica dos dados, com base em códigos significativos e/ou que mais se apresentam no material empírico. Esse momento da codificação instigou-nos a fazer algumas indagações em relação aos nossos dados: quais dados permitiam uma melhor compreensão analítica? As estratégias de codificação eram as mais adequadas? Os dados eram suficientes para categorizar outros? Essa etapa exigiu que nos dedicássemos rigorosamente aos dados de modo que conseguíssemos detalhar o

conteúdo das categorias, significados e processos implícitos que iam além do imediatamente evidente. É nesta fase que “[...] se define quais dados têm a potencialidade de se coadunar com outros, formando, assim, uma categoria” (LEITE, 2015, p. 83).

A Figura 04 ilustra a etapa da codificação focalizada e seu processo de evolução em relação a análise dos dados:

Figura 04 – Esquema ilustrativo da codificação focalizada



Fonte: Extraído de Prigol e Behrens (2019), com base em Charmaz (2009)

Na codificação focalizada, conforme ilustra a Figura 4, analisamos os dados já classificados por meio de códigos preliminares. O foco, então, foi explorar os dados de modo a estabelecer comparações e identificar diferenças e similaridades para definir as categorias. Essa análise pressupõe um alto nível de abstração para descobrir propriedades e dimensões conceituais. A análise rigorosa e o estudo exaustivo ocorrido nessa etapa produziram uma certa tensão, pois era preciso evitar construir códigos que se ajustassem aos nossos pressupostos. Os códigos precisavam se ajustar aos dados e não o inverso, para isso foi preciso permanecer o mais próximo possível dos dados, mantendo-nos abertas ao que o material sugeria.

Ao comparar dados com dados, desenvolvemos a codificação focalizada. No primeiro momento, no excerto do Quadro 04, apresentamos os códigos “exercitando a reflexão sobre a docência”, “extraindo experiências com o outro” e “refletindo sobre a profissionalidade docente”. Embora estes códigos tenham se mostrado apropriados e próximos aos dados, ideias mais abstratas foram emergindo a partir da codificação focalizada, conforme ilustra o Quadro 04, a seguir:

Quadro 04- Exemplo da codificação focalizada

<p>A inclusão como fenômeno evocador de mudança</p> <p>Alterando os sentidos e significados da formação docente</p> <p>Fazendo emergir a consciência reflexiva</p>	<p>Excerto Docente 1</p> <p>Eu não tenho nenhum tipo de curso, nenhuma formação nessa área, e até seria interessante que a instituição pudesse disponibilizar algum curso, até para a gente poder saber se está fazendo coisas erradas, porque pode ser que ao invés de ajudar estejamos dificultando. Só que você sabe que o professor é difícil de lidar, o professor tá aqui mas o ego dele tá lá na frente. Então para você falar qualquer coisa tem que ter todo um melindre, não pode falar qualquer coisa, pois ele acha que ele é o sabidão de todas as coisas, entendeu. Mas, mesmo assim, eu acho que a universidade deveria pensar em algum tipo de formação continuada em prol desses estudantes.</p> <p>Excerto Docente 2</p> <p>Ter inclusão de mais pessoas com deficiência na universidade é um desafio grande. Talvez a gente tenha que preparar mais os docentes, porque muitas vezes os docentes se limitam a não ter tido uma preparação para dar aulas para pessoas com algumas deficiência. Eu mesma me sinto limitada para dar aula para estudantes usuários da Libras, porque eu domino Libras de jeito nenhum. Eu acho que com o tempo, com a inserção de mais alunos a gente vai buscando isso. É preciso entender que são pessoas capacitadas, não é porque tem uma deficiência a ou b que vai impedi-las. Então, é um desafio muito grande e a universidade ainda falta muito, muito mesmo, para avançar nesse sentido.</p> <p>Excerto Docente 3</p> <p>[...] a gente sente a necessidade de um acompanhamento mais frequente para formação, como seminários, diálogos com o NAI, que seja algo que sensibilize professores, porque se não for assim não haverá sensibilização dos professores. A gente percebe que no dia a dia, com correria das atividades de aula, pesquisa (...) é difícil atender às necessidades dos estudantes com deficiência.</p>
---	--

Fonte: elaboração própria

Na terceira e última etapa do processo de análise dos dados, realizamos a **codificação teórica**. A codificação teórica é mais abstrata e sofisticada que as outras fases da TDF. Segundo

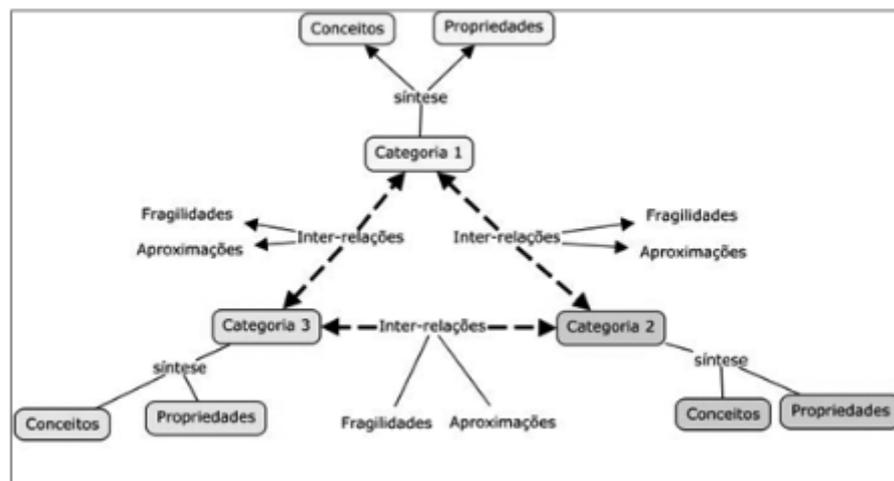
Charmaz (2009), é a codificação teórica que dá o contorno aos códigos focais e que permite a identificação das categorias centrais que fazem a teoria emergir.

Assim, conforme íamos realizando a codificação nos perguntávamos: quais categorias teóricas esses dados podem indicar? Esses conceitos são mesmo emergentes, ou estamos vendo tais conceitos porque estamos muito familiarizadas com eles? Se de fato são emergentes, então quais são as similaridades e diferenças em relação aos conceitos encontrados na literatura da área? (STRAUSS; CORBIN, 2008). “A codificação é o elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente [fundamentada] para explicar esses dados” ou para construir uma compreensão teórica da experiência estudada (CHARMAZ, 2009, p. 70).

Neste sentido, foi preciso aprender a ler os dados em profundidade para descobrir as relações entre conceitos e propriedades, usando os procedimentos analíticos de forma flexível e inovadora.

Assim, a partir da codificação teórica foram formuladas as categorias centrais que dão origem aos conceitos e propriedades que explicam os dados. Nesta fase que realizamos a integração das categorias em eixos conceituais, os quais fizeram emergir os resultados do estudo. A Figura 5, a seguir, ilustra a construção da codificação teórica de acordo com a TFD.

Figura 05: Esquema ilustrativo da codificação teórica



Fonte: Extraído de Prigol e Behrens (2019), com base em Charmaz (2009)

Ao final da codificação teórica as explicações se tornaram mais completas, densas e específicas, conforme era previsto. Vejamos o exemplo no Quadro 05, a seguir:

Quadro 05 – Refinamento dos códigos teóricos

Codificação inicial	Codificação focalizada	Codificação teórica
Exercitando a reflexão sobre a docência	A inclusão como fenômeno evocador de mudança	A formação docente se vincula a reflexividade mediada pela experiência intersubjetiva
Extraindo experiências com o outro	Alterando os sentidos e significados da formação docente	
Refletindo sobre a profissionalidade docente	Fazendo emergir a consciência reflexiva	

Fonte: elaboração própria

Assim, foi possível, por exemplo, perceber inter-relações entre códigos para formar as categorias, identificar aproximações, bem como fragilidades de relações estabelecidas. Trata-se de um momento rico, pois é quando, finalmente, são dados os passos para formação do esquema conceitual. Porém, como diz Strauss e Corbin (2008), isso não surge como mágica, mas ao contrário, é resultado de um processo contínuo que começa na primeira parte da análise e só termina na redação final. É, portanto, o resultado do processo de interação entre o pesquisador e seus dados; é fruto de um trabalho árduo, representado pela evolução do pensamento e das abstrações que se tornam cada vez mais consistentes ao longo de todo o processo de análise.

Cabe assinalar que o processo de transformação dos dados em códigos foi delimitado à medida que percebemos que as categorias haviam se tornado teoricamente saturadas. A saturação teórica na TFD ocorre quando não surgem novos dados para a formação das categorias centrais, quando o material empírico já não desperta novos *insights* teóricos. Em nossa pesquisa, a saturação teórica ocorreu a partir da sexta entrevista e foi quando decidimos interromper a fase de campo de nossa investigação. A amostra teórica orienta os caminhos conceituais que dão suficiência aos dados (CHARMAZ, 2009). Isto é, na TFD a amostragem é definida tendo em vista à construção de conceitos ou teoria, e não com a finalidade de estabelecer uma amostragem representativa.

Em nosso processo de produção e análise dos dados, conforme os princípios da TFD de Charmaz (2009), dois instrumentos foram fundamentais para dar suporte e consistência à pesquisa: os **mapas conceituais** (recursos visuais que permitiram a integração das distintas

fases da investigação e tiveram como objetivo clarear as conexões entre os elementos da teoria emergente, bem como integrar as etapas do estudo, identificar forças e fragilidades das relações entre os elementos das categorias emergentes; e a **redação de memorandos** (as anotações analíticas informais que possibilitaram descrever o progresso da pesquisa). Nos memorandos, foram registrados cada passo da produção e da análise dos dados, o que permitiu codificar os dados, elaborar categorias, estabelecer comparações, identificar lacunas e ajustar à teoria aos dados. O memorando do Quadro 06, a seguir, apresenta algumas propriedades e ideias identificadas nos dados.

Quadro 06 - Exemplo de um memorando

A deficiência comunica a necessidade de deslocamento	O acolhimento de estudantes com deficiência pressupõe uma docência, mediada por uma relação pedagógica de proximidade e interação constante, na qual as experiências partilhadas contribuem para a construção das suas identidades profissionais
Sentimentos ambivalentes sobre a deficiência	Sem dúvida as visões mais humanistas provocam novas tensões
Performance profissional em construção	A identidade docente não é rígida, fixa e linear, mas fluida, dinâmica e passível de mudança. <i>A capacidade de interagir simbolicamente com os outros e consigo mesmo, faz do ser humano um ser em contínuo processo de formação e de aprendizagem, que não possui uma identidade estanque</i> (CASAGRANDE, 2014).
A inclusão como elemento de reflexão e (re)construção da profissionalidade docente	<p>→ A identidade docente se configura a partir da interação</p> <p>A profissionalidade docente é um primado auto constitutivo que se desenvolve a partir da relação com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, o caráter relacional da ação docente pode contribuir para transformar o processo de inclusão é uma ferramenta a serviço da formação da docência universitária, conferindo-lhe outra identidade bem mais flexível e comprometida com o compromisso ético-social</p>

Fonte: elaboração própria

Assim, enquanto os memorandos iniciais elevam os códigos a categorias provisórias, os memorandos avançados aprimoram as categorias conceituais (CHARMAZ, 2009).

À propósito, vale ressaltar que, conforme concebidos na TFD, os memorandos não têm a finalidade de divulgação, mas são produções livres e pessoais do pesquisador, que refletem os caminhos metodológicos trilhados na elaboração de sua pesquisa.

Segundo Charmaz (2009, p. 106)

A redação do memorando é a etapa intermediária fundamental entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. Quando você escreve os memorandos, você para e analisa suas ideias sobre os códigos de todas e quaisquer formas que lhe ocorram naquele momento.

A escolha de fazer o registro do passo a passo da pesquisa não se baseou apenas na ideia de imprimir a pesquisa todos os procedimentos do método TFD, mas, sobretudo, no entendimento de que os memorandos, assim como os mapas conceituais se configuravam como instrumentos que podem oferecer o devido suporte na tarefa hercúlea de fazer emergir uma proposição conceitual a partir dos dados.

Diante de tudo que foi dito até aqui, fica evidente que nosso objetivo na utilização da TFD foi gerar proposição conceitual sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no campo da docência universitária. Entendemos, conforme o desenho metodológico da TFD, que essa conceituação emerge dos dados gerados na pesquisa: Assim, cada etapa de produção e análise dos dados consistiu em uma atividade construída com rigor e densidade metodológica, de forma a ampliar o poder de análise, tão necessário na elaboração das categorias que delineiam os conceitos abstratos.

É importante ressaltar que o resultado da TFD é sempre a construção de um conceito ou teoria de nível substantivo ou formal a respeito de processos sociais pouco explorados. Teorias de natureza substantiva “[...] são específicas, limitadas em seu escopo [...]” e buscam explicar um problema delimitado em dado contexto social. A TFD substantiva, é construída a partir de conceitos e categorias que emergem de um estudo particular desenvolvido por um pesquisador próximo à realidade de um determinado grupo social (PINTO; SANTOS, 2012, p. 420). Já as teorias de natureza formal são mais amplas, generalizáveis e têm a capacidade de cobrir várias áreas de estudo, construindo e aplicando conceitos abstratos a um mesmo fenômeno, embora em contextos e realidades distintas.

Em nosso trabalho, buscamos desenvolver uma conceituação de natureza substantiva, embora as categorias sobre inclusão e acessibilidade, no contexto da docência universitária, possam ser adotadas em situações de pesquisa semelhantes, quando constituídas na dinâmica de interação entre docente e estudante com deficiência.

Em síntese, poderíamos dizer que o objetivo de toda pesquisa baseada na TFD é elaborar conceitos e teorias, sejam elas substantivas ou formais. É por isso que para Charmaz (2009), a

TFD tem como característica a versatilidade, pois possibilita ao pesquisador mover-se para alcançar tanto áreas substantivas como o domínio da teoria formal, ou as duas coisas respectivamente, “[...] o que significa gerar conceitos abstratos e especificar as relações entre eles para compreender os problemas em múltiplas áreas substantivas” (p. 22).

As reflexões feitas até aqui, possibilitam evidenciar como a TFD é um referencial metodológico complexo, que pressupõe a capacidade do pesquisador de não só dominar técnicas e procedimentos de pesquisa, como também exercitar o pensamento crítico, a curiosidade e a criatividade. A busca pela ideia central provoca o constante questionamento sobre categorias e conceitos, até que faça surgir teoria a substantiva e/ou modelo teórico almejado. Esses aspectos exigiram algumas mudanças em torno de nossa postura investigativa. A primeira, foi reconhecer que havia, em nosso olhar, alguns resquícios do modo positivista de entender e fazer pesquisa. Isso ficou perceptível ao duvidarmos inicialmente que a análise de entrevistas poderia produzir uma formulação teórica consistente. Era preciso ultrapassar essa primeira barreira e acreditar que nossos dados poderiam gerar categorias em potencial.

Do pesquisador usuário da Teoria Fundamentada nos Dados, exige-se integralmente a capacidade de pensamento crítico sobre os dados. Ele deve encarar seus dados como preciosos materiais que lhe permitirão fazer comparações e descobrir propriedades e dimensões, pois é deles que emergirá a teoria fundamentada. Ele precisa trabalhar intensamente e apreciar o que pode ser feito com os dados, a partir de sua interação no processo interpretativo (LEITE et al, 2012).

Outra etapa do processo de mudança em nosso percurso investigativo foi aprender a apreciar, interrogar e dialogar com os dados e não apenas com conceitos e ideias abstratas. Para isso, foi preciso superar receios e confiar na habilidade de interagir e analisar materiais, fazer comparações e descobrir propriedades e novas dimensões. Sentir-se confiante e seguro é na perspectiva Strauss e Corbin (2002), entender que suas teorias, mesmo depois de publicadas, são qualificáveis, modificáveis e abertas em parte à negociação, o que não torna os resultados desacreditáveis.

No caminho investigativo é preciso ter a maturidade intelectual de aceitar que os fenômenos sociais são complexos e seus significados não são facilmente apreendidos (STRAUSS; CORBIN, 2008). Por isso, a TFD atua muitas vezes desafiando o próprio pesquisador, confrontando seu lugar na produção do conhecimento científico. A TFD amplia a sensibilidade teórica, nos conecta com o mundo dos participantes da pesquisa e possibilita abrir novas janelas interpretativas sobre a riqueza dos dados. Refere-se, aqui, a uma outra mudança

empreendida em nossa postura ao trabalhar com a perspectiva metodológica da teoria fundamentada.

Por esses aspectos mencionados, a TFD é considerada por Strauss e Corbin (2008) como ciência e arte. Ciência por sua busca pelo rigor metodológico e científico na análise dos dados; e arte pela criatividade analítica que faz com que o investigador nomeie categorias, elabore perguntas instigantes, realize comparações e extraia de dados brutos um esquema inovador e integrado, que reflete a essência do material analisado.

Criatividade, sensibilidade e confiança são habilidades pouco desenvolvidas nos pesquisadores, mesmo aqueles vinculados a métodos qualitativos. A TFD, pode ser assim um importante caminho para alcance do equilíbrio entre ciência e arte, sensibilidade e rigor metodológico, confiança e humildade epistemológica. Desde o início até a conclusão do trabalho científico, a TFD assume uma forma que a diferencia de outras metodologias tradicionais, é o que vamos perceber de forma mais viva na seção a seguir, em que discutimos e compartilhamos os resultados da pesquisa.

5 A TESSITURA DA ESCRITA: DISCUTINDO E COMPARTILHANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção tem por finalidade apresentar e discutir os dados produzidos na pesquisa. Não se trata apenas de um esboço das narrativas dos docentes participantes, mas de uma articulação complexa entre suas narrativas e os referenciais teóricos selecionados.

Esse é, por sinal, um grande desafio para o pesquisador. É preciso aprender a ler os dados. E os dados não são apenas os relatos, mas são também os silêncios, as emoções, os significados implícitos. Por isso, a pesquisa qualitativa é um processo de interação. Interagimos o tempo todo com nossos participantes. Interagimos durante a pesquisa empírica “[...] e, posteriormente, interagimos com eles novamente por muitas vezes ao estudarmos os seus enunciados e as atitudes observadas, bem como ao reimaginarmos os cenários nos quais os conhecemos” (CHARMAZ, 2009, p. 73).

Pesquisadores da TFD precisam estar abertos ao que o material sugere e a quaisquer possibilidades conceituais que surgirem dos dados. Por isso, não aplicamos categorias preexistentes aos dados. Logo, podemos chegar a uma compreensão analítica que pode se contrapor a um pressuposto anteriormente descrito.

Na perspectiva da TFD de Charmaz (2009), para compreender a lógica das experiências dos participantes da pesquisa é preciso enxergar o mundo a partir deles próprios, dos seus olhos. Esse tipo de análise pode produzir *insights* surpreendentes. É um mundo novo de descobertas, de interações e de experiências inquietantes sobre o modo de compreender os dados, sobretudo, porque nenhuma categoria preexistente induz a análise. Em resumo, podemos dizer que as teorias que embasam nossa pesquisa formam a moldura, enquanto as análises das narrativas configuram a tela minunciosamente pintada, e é justamente esta última que fixa e captura o olhar.

De acordo com Minayo (2012), a qualidade de uma análise envolve também arte, experiência e capacidade de aprofundamento do investigador, pois é este que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora. Ao que foi dito pela autora, acrescentaríamos alguns elementos como: intuição para incluir ideias em potencial, sensibilidade para capturar detalhes importantes não tão evidentes e flexibilidade para rever posicionamentos.

Para nós, a escrita deste capítulo exigiu um nível de abstração ainda maior que os anteriores. Foi preciso persistência e habilidade para lidar com uma grande quantidade de

dados, organizando-os em categorias e extraindo destas um ordenamento conceitual capaz de sustentar a estruturação de nossas reflexões.

Ao narrarem suas experiências, os participantes da pesquisa expressam não só suas ideias, perspectivas e concepções sobre o tema abordado, mas também suas subjetividades, crenças e valores. A narrativa é uma memória fragmentada e carregada de aspectos simbólicos, é um refazer reflexivo de fragmentos de fatos e de episódios separados (VELHO, 1999). Transformar essas narrativas em categorias sistematicamente interrelacionadas exigiu muitas idas e vindas, em uma interação constante com os dados da pesquisa de campo.

De nosso processo analítico emergiram três categorias: (i) *Efeitos e sentidos produzidos pela deficiência na docência universitária*; (ii) *Reflexividade e aprendizagens construídas*; (iii) *(Re)construção e (re)configuração das identidades docentes no contexto de inclusão*.

Estas categorias são discutidas, nesta seção, em subseções separadas, sendo ilustradas e contextualizadas a partir de excertos das narrativas dos 6 (seis) docentes participantes da pesquisa²⁹. Lembrando que as transcrições das entrevistas foram previamente validadas pelos respectivos docentes.

Assim, esperamos que o tom adotado ao longo das análises tenha atingido o equilíbrio necessário, pois não podemos negar nossa ansiedade e pudor em lidar com a fala dos participantes, mesmo que protegidos pelo anonimato (VELHO, 2006).

Ao final do capítulo, apresentamos aos leitores as conceitualizações que resultaram da análise profunda e detalhada dos dados, em termos de propriedades e dimensões, ou seja: *nossa teoria fundamentada emergente*.

5.1 EFEITOS E SENTIDOS PRODUZIDOS PELA DEFICIÊNCIA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Iniciamos esta seção partindo do mesmo pressuposto que Amaral (1992): as emoções sejam conscientes ou inconscientes, confessas ou inconfessadas perpassam intensamente as interações entre pessoas com e sem deficiência. Para a autora, o outro, o diferente, o “deficiente” representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, por isso, jamais passa em “brancas nuvens”. O processo histórico de negação da existência desses sujeitos vai refletir no campo

²⁹ Algumas informações sobre o perfil dos participantes foram intencionalmente omitidas para resguardar o direito de anonimato, visto que a Universidade *lócus* da pesquisa é uma instituição ainda jovem, com um corpo docente relativamente pequeno.

dos conflitos intersubjetivos, quando “a hegemonia do emocional sobre o racional (mesmo que momentânea) é inexorável” (AMARAL, 1994, p. 262). O relato, a seguir, de um dos docentes entrevistados, remete ao pensamento de Amaral no que se refere ao sentidos produzidos pelo outro que foge ao esperado, ao simétrico.

[...] meu primeiro sentimento foi de pena, um pouco de tristeza, um pouco de dúvida em relação ao que tinha problema neurológico, porque ele focava muito na história dele, fiquei em dúvida se ele não estava se vitimizando. Mas, eu pensei que independente da dúvida eu faria o meu papel que era fazê-lo evoluir. Em relação ao aluno com lábio leporino, eu tive uma angústia muito grande, um desespero, porque ele gostava de falar, e tinha muita coisa boa para dizer, e eu não conseguia entender. Então ficava muito angustiada, teve momento que eu tive que segurar o choro, porque eu via como ele estava feliz aqui na UFOB, eu via a alegria dele, ele queria participar, mas eu não conseguia entender, aí dava aquele aperto no peito de não poder comentar o que ele estava falando. Muitas vezes para retomar a aula depois que ele falava era difícil, porque eu estava abalada emocionalmente, então já resolvia fazer um intervalo. Eu realmente tive muita dificuldade porque não tinha o que fazer, não dava para pedir um intérprete, não tinha o que fazer. Com esse aluno eu tive muita dificuldade, eu me angustiava do começo ao fim da aula. Eu tentava da melhor forma possível, comentando o que eu conseguia entender, passando a palavra para os colegas para ver se a partir da fala dos colegas eu conseguia entender o que ele havia dito. **Posso dizer que angústia resume a minha experiência com esse aluno** (Docente E-CEHU, grifos nosso).

A necessidade de ser receptivo, de ter tato e manter-se em equilíbrio, parece conflitar com os sentidos que a realidade da deficiência evoca: “*Posso dizer que angústia resume a minha experiência com esse aluno*” (Docente E-CEHU). Essa fala nos faz pensar sobre os efeitos da deficiência no contexto da interação social, mais precisamente, no âmbito da profissionalidade docente, lugar onde os processos de interação costumam se dar de modo mais dramático.

No relato em análise, o encontro com a deficiência não foi uma experiência inicialmente fácil, natural e livre de tensionamentos. Embora seja só mais uma condição dentre a infinidade de expressões da natureza humana, a deficiência é um fenômeno recorrentemente balizado pelo pressuposto da normalidade. De fato, a deficiência tem se constituído de maneira radical como um fenômeno que desencadeia ambiguidades e tensões no campo das interações humanas.

Isso ocorre porque a suposta ordem social se ancora em um equilíbrio tênue na balança do eu/nós (ELIAS, 1994), como num quadro em que “a moldura segmenta a percepção criando tensão entre o que está dentro e o que está fora da moldura” (GOFFMAN, 2012, p. 133). Do

mesmo modo, a deficiência cria uma tensão entre o “eu e o “outro”, revelando uma série de receios no plano da interação simbólica.

Para explicar melhor esse argumento, propomos representar, a seguir, o episódio relatado pela Docente E-CEHU, mostrando como a diferença interfere na ordem da interação social. Imaginemos a cena relatada:

A professora diante de sua plateia de alunos. As interações face a face ocorrem naturalmente, como em qualquer sala de aula universitária. As representações se dão de forma bem-sucedida e apresentam uma certa estabilidade. Até que entra em cena alguém que faz oscilar a ordem social estabelecida. A suposta estabilidade das interações se rompe, gerando uma perturbação, um incômodo no âmbito da própria interação.

Ao capturar esse momento na narrativa da Docente, nos chama atenção os efeitos produzidos pela presença da pessoa com deficiência na interação social. A fala do estudante com fissura labiopalatal parece produzir uma situação de desconforto, de embaraço, uma espécie de desmoronamento da ordem interacional estabelecida. Isso ocorre porque os rituais de interação definem algumas condutas, comportamentos ou performances adequadas para cada contexto e/ou situação. Quando esse sistema interacional, dotado de códigos singulares, é ameaçado por uma ação inesperada do outro relacional, abre-se espaço para o surgimento de possíveis tensões e conflitos.

Mas, é interessante perceber que as mesmas interações que tensionam e desorganizam, são aquelas que produzem transformações e rupturas de barreiras atitudinais. É o que podemos observar na continuidade do relato da Docente:

[esse] aluno nasceu com lábio leporino muito grave, precisou fazer muitas cirurgias. Eu acredito que ele já chegou na UFOB com 27 anos. Ele tinha muita dificuldade na fala, era muito além do que simples fanho, porque o problema dele foi muito grave realmente. Eu tinha muita dificuldade para entender o que ele falava. Mas, me impressionava muito a habilidade dele nas leituras, a entrega certinha e com qualidade dos trabalhos escritos. Até que veio a atividade oral, e eu fui conversar com ele. Falei assim: “como é que nós vamos fazer?” Ele virou para mim com a cabeça erguida e disse: “não, eu vou fazer o seminário, eu já falei com o meu grupo”. E chegou a vez dele, e ele falou os 20 minutos que havia se preparado para falar. O que ele falou a gente não entendeu muito, mas eu não interrompi em nenhum momento. Depois ele entregou o trabalho escrito. Então eu dei a nota principal pelo trabalho escrito, mas eu também dei a nota pela coragem dele, em nenhum momento abaixou a cabeça. A sala toda ficou atenta durante a fala dele. Quando eu conseguia entender mais um pouco, eu aproveitava pra fazer comentários, nem que fossem repetitivos, só pra ele saber que havia ali um interlocutor, que estava entendendo o que ele falava. Foi uma experiência muito legal para minha carreira. Só depois eu fui conhecer um pouco mais da história dele, porque eu trabalho com escrita autobiográfica. Ele me entregou um texto de 10 páginas, ele fez praticamente a biografia dele, uma história muito sofrida. Ele foi deixado num convento ainda bebê. Ele foi o primeiro menino do convento a

chegar ao Ensino Superior. Mas, infelizmente eu soube depois que ele havia desistido do curso (Docente E-CEHU).

Ao indagar o estudante: “*como é que nós vamos fazer?*”, a Docente evidencia não só sua habilidade em lidar com situações interacionais delicadas, mas também seu cuidado em evitar uma situação embaraçosa para o próprio estudante. A forma como a Docente se posiciona face ao estudante com fissura labiopalatal revela de modo mais específico o caráter intersubjetivo da prática pedagógica que sempre provoca uma resposta reflexiva diante si e dos outros. Mas, não qualquer resposta. Não se trata de uma resposta livre, espontânea. Refere-se a uma resposta baseada na “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença imediata” (GOFFMAN, 2002, p. 23).

Em se tratando de interações com pessoas com deficiência, podemos dizer que estas são acompanhadas de uma imprevisibilidade provocadora de tensão, o que contrasta com a previsibilidade de comportamentos que atendem aos padrões sociais.

Quando o acesso ao estudante com deficiência é mediado por uma consciência de si em relação ao papel social exigido, o resultado é colocar-se como objeto de reflexão: “*Claro que no primeiro momento a gente tem um impacto, então a gente fica pensando: como vou poder ajudar? Qual o meu olhar? Quais são as principais dificuldades?*” (Docente B-CCBS). Isso não significa que as tensões sejam eliminadas e o equilíbrio e a harmonia naturalmente instalados. Nem mesmo significa que as condições de acesso e inclusão serão plenamente atendidas. O que ocorre é o que Goffman (1959) define como ordem da interação social e/ou verniz de consenso - quando os indivíduos procuram transmitir uma visão aceitável a respeito de uma situação, quando afirmam valores que os presentes e as sociedades defendem.

Esse último argumento parece afastar qualquer perspectiva otimista em relação ao processo de inclusão. No entanto, o caráter estruturante do *self* aponta para um caminho mais animador: “[...] *é preciso observar, analisar, tentar entender. Meu olhar nunca foi de afastar, sempre foi de tentar acolher da melhor forma possível*” (Docente B-CCBS). A emergência de uma novidade (o estudante com deficiência) introduz uma modificação na ordem social (comunidade acadêmica), o que implica na reestruturação do *self* (si mesmo). Eis a interpretação nas palavras de Mead (1992, p.309):

As modificações que introduzimos na ordem social na qual nos encontramos envolvidos, implicam necessariamente que introduzamos modificações em nós mesmos. [...] Assim, as relações entre a reconstrução social e a reconstrução do *self* ou da personalidade são recíprocas.

Há, portanto, uma espécie de plasticidade na dinâmica interacional que conduz a um deslocamento de reações, emoções e percepções em relação ao “outro” que difere do “eu” que observa. Portanto, a narrativa da Docente reflete a ação comunicativa do eu em uma reação compreensiva do outro.

No entanto, não podemos negar o fato de que os sentidos, impressões e percepções sobre a deficiência são entrelaçados, superpostos e tecidos em torno de sentimentos ambivalentes e inquietantes:

Depois que teve esse processo de inclusão na Universidade, a gente já fica tudo tenso, perguntando para os professores do primeiro semestre: “e aí como que está?” É que a gente já fica tenso, preocupado mesmo, por não saber o que fazer. Então, toda vez que ingressa um estudante com deficiência que eu sei que é para outro curso, eu não vou mentir, eu fico super aliviada e meus colegas também. [...] **você pode ter certeza de que a sensação dos professores é de pânico, é medo mesmo** (Docente D-CMB, grifos nosso).

Essa fala indica a tensão provocada por aqueles que não se situam no paradigma ontológico da normalidade. A tensão, o receio e o medo são reflexos do que povoa nossas percepções sobre a deficiência.

Mas, o que tanto nos assombra na deficiência? Seguindo as trilhas deixadas pelos próprios participantes da pesquisa, poderíamos assinalar questões como não saber lidar com suas diferenças, ter que responder as especificidades e imprevisibilidades de suas demandas, com necessidade de contínua negociação identitária e de ajustes performáticos. Ou seja, quanto mais plural e heterogêneo é o processo de interação, maior é a necessidade de reflexão e modificação do *self*.

No entanto, relatos, depoimentos e experiências da vida mostram que, quando superadas as fases iniciais de impacto e desorganização psíquica, essa hegemonia desorganizadora do emocional cede, ao passo que se estabelece uma convivência não atípica (AMARAL, 1992). O olhar perplexo sobre a diferença, muitas vezes, é fruto da ausência de contato e convivência com o fenômeno da deficiência. Observem esse depoimento:

Sem dúvida o contato e somente o contato com o estudante com deficiência me trouxe a necessidade de ressignificar e de pensar sobre o outro deficiente, exercendo a empatia de pensar como é ser estudante com aquela deficiência e estar assistindo a aula de determinados professores. Então só o convívio, eu não vejo outra forma a não ser a experiência e o convívio próximo com eles para poder fazer com que qualquer pessoa exerça de fato a empatia. E aí, a partir dessa empatia, comece a pensar no que

é possível fazer para melhorar o trabalho docente. [...] Então foi o contato com deficiência que me fez pensar, junto com conhecimento legal que adquiri, que devemos acolher, abraçar e tentar reduzir da melhor maneira possível as barreiras, dando apoio a esses estudantes, porque primeiro de tudo eles querem aprender, senão não estavam dentro da sala de aula de uma Universidade, eles querem se formar, eles querem ter uma formação profissional. E saber que eles querem é tudo. Têm muitos que não querem mesmo sem nenhuma necessidade especial. Então, se eles querem, obrigatoriamente, precisamos oferecer todas as condições para que eles superem as dificuldades e possam atingir a formação desejada (Docente C-CMLEM).

Conforme relato, o processo de interação e a proximidade com o estudante com deficiência possibilitou, pela via da ação reflexiva, ressignificar o olhar e a percepção sobre o outro diverso. Nesse sentido, podemos entender de acordo com a perspectiva interacionista que não há determinismo social e as pessoas podem mudar sua forma de reagir à deficiência. O *self*, como consciência de si, pode reagir a diferença (inicialmente) com estranhamento, mas tem a possibilidade de reestruturar-se, uma vez que na perspectiva de Goffman (2013), o normal e o estigmatizado não são indivíduos propriamente ditos, e, sim, perspectivas, pontos de vista, interpretações, interações. Nesse sentido, “[...] as impressões alimentadas pelas representações cotidianas estão sujeitas à ruptura” (ZANATTA, 2011, p. 47).

Todavia, é inegável o fato que, a depender do tipo de interação estabelecida, as impressões e percepções sobre a deficiência podem permanecer inalteradas, ou mesmo, por vezes, se apresentarem contraditórias:

[...] eu tenho uma visão de admirar as pessoas (com deficiência) e saber que elas precisam de algumas adaptações, eu não as vejo como incapazes, essa é primeira visão, não sei se é equivocada, mas não as vejo incapazes (Docente A-CCET).

Ou ainda:

Na maioria das vezes eu sequer pensava sobre isso (a deficiência), pois não constitui algo diferente para mim. Eu só lembrava que tinha um estudante com deficiência, por exemplo, quando era muito aparente, como no caso do estudante amputado. Ele não tem um braço, então eu percebia a ausência do braço, é claro. Mas, eu o tratava como um estudante comum, fazia questão de fazer isso (Docente A-CCET).

No primeiro relato, a deficiência parece ser apreendida como um arquétipo de superação. Enquanto o segundo relato sugere uma relação de negação da diferença, pois apenas se nota a ausência do braço. É interessante como na assimilação do outro (com deficiência) há quase sempre um resíduo do imaginário social da existência anormal. Essa existência que ora é

admirada e ora se quer negar, que faz flutuar nossa percepção sobre modos de vida singulares que transcendem as fronteiras do outro que nos é próximo.

De acordo com Skliár (2003), há um outro que nos é próximo, este nos parece ser compreensível, previsível, maleável. Mas, há também um outro que nos é distante, que nos parece incompreensível, imprevisível. É justamente este último que foge às expectativas generalizadas da sociedade, que faz oscilar nossa percepção, que desafia nosso olhar e nos desloca para o espaço simbólico do desvanecimento da própria identidade. É a existência fora de qualquer ordem ou medida. Talvez por isso, imprevisível, inexplicável, indefinível, surpreendente, complexa, estranha...

Surge aqui o caráter inquietante da deficiência, que desafia nossas percepções, afeta as interações, mas também nos transforma. A continuidade da narrativa do Docente A-CCET, até esse momento livre de interferências da entrevistadora, aponta para esse outro lado da diferença, que instiga a reflexividade e mobiliza a natureza dialética da ação docente. Ele nos diz:

[...] é impossível eu pensar que um estudante cadeirante possa subir uma escada com tranquilidade, não vai subir, isso é básico, é evidente. E aí precisa de uma adaptação. O estudante com baixa visão precisa ter uma prova com a letra maior, a letra precisa ser aquela letra gigante mesmo, e no quadro também.

E ainda prossegue:

Eu tenho uma letra pequena no quadro, então vira e mexe algum estudante com dificuldade de visão [...] precisa que aumente a letra. Então, eu tento aumentar a letra, é difícil para mim porque eu estou acostumado com determinado tamanho de letra, mesmo assim eu tento. Então eu continuo admirando os estudantes que conseguem chegar, e se depender de mim eu tento facilitar ao máximo a adaptação. Mas, eu não facilito para eles em relação ao conteúdo, pelo contrário, é a mesma coisa, faço questão de deixar isso claro. Não faço isso abertamente, para não os deixar constrangidos, mas eu faço questão de inseri-los nas atividades que os outros também fazem. Não faço atividades mais facezinhas para eles, meu entendimento é que eu tenho de incluí-los. Na minha cabeça eles são estudantes que precisam de algumas adaptações, mas que devem ser tratados como estudantes normais, no sentido de que eles têm as mesmas capacidades de aprendizado que outros. Agora, procuro fazer alguma adaptação, que pode ser maior ou menor dependendo da deficiência.

Reencontramos nestes relatos a ideia de admiração (cuja premissa se baseia no esforço individual) bem como a perspectiva de negação da deficiência (que aponta para uma suposta igualdade) entre as pessoas. O interessante é que embora tais crenças e/ou estereótipos apareçam no discurso do Docente, a natureza dialética da relação pedagógica parece provocar

algumas decisões didáticas que anunciam ressignificações. A internalização da figura do outro (estudante com deficiência) faz o Docente refletir sobre sua intervenção, seja ela adequada ou não. Seu relato também nos faz pensar sobre os laços intersubjetivos que moldam a consciência de si e que modificam as identidades sociais e profissionais: *“Eu não tenho nenhum tipo de curso, nenhuma formação nessa área, [...] seria interessante que a instituição pudesse disponibilizar algum curso, até para a gente saber se está fazendo o certo, porque pode ser que ao invés de ajudar estejamos dificultando”* (Docente A-CCET).

Ao internalizar o papel social que o outro [estudante com deficiência] possui no contexto social, o Docente exercita a reflexão; coloca-se na condição de aprendente e extrai experiências que podem transformar sua identidade. Essa noção simbólica, e porque não pedagógica, de um “eu” e de um “nós” pode aproximar o docente de uma reflexão crítica capaz de fazer emergir a ruptura com a centralidade do próprio ego (CASAGRANDE, 2012), pois as identidades sociais e profissionais são construídas nesse processo de socialização e encontro com o outro (DUBAR, 2005)³⁰.

Essa reflexão sobre o “eu” (docente) e o “outro” (estudante com deficiência) se distingue da reflexão sobre o exercício profissional com estudantes sem deficiência. A primeira implica num processo contínuo de converter-se para si mesmo como objeto de avaliação e reflexão. Daí o caráter desestabilizador da deficiência, pois suscita o processo de reação reflexiva e de percepção conflitiva diante de algo ou alguém que afeta e tensiona o *self* (MEAD, 1992).

Dessa forma, a multiplicidade de significados e percepções que emolduram as interações entre docentes e estudantes com deficiência devem ser objeto de constante reflexão, pois na perspectiva de Goffman (2012), o enquadramento é o que dá sentido a uma atividade. O quadro não só organiza o significado da situação, organiza também a intervenção.

Em outras palavras, os quadros de referência operam diferentes interpretações e percepções e são eles que estabelecem os modos de ação em cada situação, alguns serão apropriados, outros não. Por isso, a importância de um compromisso reflexivo e ético com as situações de interação, posto que os “erros” de interpretação e de percepção em relação ao outro podem ser reparados a partir de novas tentativas de interação intersubjetiva.

No mapeamento dos trabalhos publicados no GT15 da ANPED – Educação Especial, identificamos o estudo de Amaral; Monteiro e Freitas (2019) que aponta para a possibilidade

³⁰ Trataremos melhor sobre essa questão na seção 5.3 desse mesmo capítulo.

de (re)significações dos conceitos e visões sobre a deficiência a partir das negociações de sentidos entre professora, pesquisador e estagiários. A pesquisa de campo, realizada na disciplina Estágio em um curso de licenciatura em Letras, destaca que as contradições que surgem no movimento de interlocução entre docentes e estudantes com deficiência conduz à negociação dos sentidos produzidos sobre as diferenças.

Esse estudo extrai algumas ideias que se relacionam com o nosso trabalho. Sob o ponto de vista deste estudo, assim como do desenvolvido por nós, os processos de compreensão da deficiência se modificam. Isso ocorre porque as interações entre docentes e estudantes com deficiência, intersubjetivamente partilhadas, possuem o substrato a partir do qual os sentidos e as estruturas interpretativas sobre as diferenças são reflexivas e flexíveis.

5.2 REFLEXIVIDADE E APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS

Vimos na seção anterior alguns dos efeitos e sentidos produzidos pela deficiência na docência universitária e a importância da rigorosa reflexão sobre a prática e sobre as relações intersubjetivas estabelecidas com os estudantes, cujas experiências biográficas são únicas e singulares.

Nesta seção, em que discutimos a categoria “*Reflexividade e aprendizagens construídas*”, pretendemos apresentar as respostas intersubjetivas estabelecidas pelos docentes com estudantes com deficiência em seu processo de vivenciar e *aprender a docência*. Quanto a isto, é necessário ressaltar que a expressão aprender a docência é tomada nesta Tese a partir da perspectiva de Isaia e Bolzan (2008) quando se referem a uma aprendizagem que se constitui a partir do contexto concreto de cada um, tendo em vista sua trajetória de formação e sua trajetória institucional para qual a atividade formativa está direcionada. Sendo que nesse processo estão implicados os conhecimentos específicos da área disciplinar e os modos de construção de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades docentes.

Os desafios que se entrelaçam a docência produzem oportunidades de conhecer melhor a profissão podem ser percebidos nos relatos dos docentes envolvidos na pesquisa:

Então, a primeira pessoa que eu lembro quando fala de inclusão é um aluno do curso de Física. Ele teve um problema bem no início da infância, eu não consigo me lembrar do nome, é bem complicado sabe. Mas afetou a questão neurológica dele, então ele tinha os movimentos com dificuldade, ele andava mancando, com dificuldade e coordenação motora do braço também apresentava problemas. Mas eu percebi que a grande dificuldade dele era cognitiva, era um problema neurológico que afetava os movimentos, mas, principalmente, afetava a cognição. Ele já estava cursando a minha disciplina pela segunda vez, porque tinha perdido na disciplina (com outro professor),

ele começou a se desesperar e acabou desistindo. Depois ele se matriculou no semestre seguinte, foi quando eu tive a experiência com ele. Realmente ele tinha muita dificuldade de escrita. Ele me relatou que todo o Ensino Fundamental dele foi cursado dentro do hospital. Então, ele recebia exercícios. Ele foi bem direto comigo, ele disse: “Professora, eles foram me passando, eles foram me passando pela minha condição porque eu morava mais no hospital do que em casa, e aí eu fazia os exercícios básicos e isso valia minha nota, e assim eu fui passando ano a ano”. No Ensino Médio, se não me engano, ele parou de receber exercícios domiciliares e foi para escola regular. A doença é realmente muito grave, ele precisava muito do hospital, era um morador do hospital segundo o relato dele. Então, essa base no Ensino Fundamental foi muito deficiente. Ele não me relatou muito do Ensino Médio, mas ele chegou na UFOB, no curso de Física, ele conseguiu tirar pelo menos 600, 500 na redação do Enem e tirar a média nacional pelo menos, ele teve o desempenho mínimo senão ele não estaria lá como meu aluno (Docente E-CEHU).

A presença de estudantes com deficiência na Universidade contribui para a construção de espaços de interlocução pedagógica que permitem ao docente o “desenvolvimento da professoralidade e da compreensão de que ao ensinar, o professor também aprende com seus alunos”, conforme também identificou Pieczkowski (2014, p. 93) em sua pesquisa de doutorado. De acordo com a autora à medida que o docente tem a oportunidade de ensinar estudantes com deficiência surgem diante dele novas possibilidades de aprendizagem. Nesse aspecto, seu estudo aponta para dados muito próximos dos identificados por nós nesta pesquisa.

O relato, a seguir, é um exemplo de como a inclusão pode contribuir para despertar a consciência do docente quanto ao seu protagonismo na construção de uma universidade menos excludente.

Ele [estudante com deficiência] começou na disciplina muito participativo oralmente, fazia muitas perguntas, participava da aula, ele era muito comunicativo, elogiava bastante tudo que ele gostava, sempre conversava comigo depois da aula. Mas, eu percebia que essas conversas não eram sobre o conteúdo. Ele era um menino muito carente de relações sociais e afeto. Quando me via na cantina ele se sentava, ficava conversando comigo, e sempre nos assuntos aparecia as frases “Professora eu tenho muita dificuldade, eu não sei escrever, eu já perdi a matéria”. Assim, foi acontecendo até eu receber o primeiro trabalho dele, que era um resumo, um texto muito pequeno, um parágrafo apenas. Aí percebi que ele tinha escrito palavras soltas, as palavras não formavam um todo, então eu fui conversar com ele, e foi aí que ele começou a frequentar o meu gabinete nas horas vagas que eu tinha e ele também. E aí a gente começou a conversar sobre o texto dele, e eu comecei a fazer a mediação daquelas palavras soltas. Mas eu percebi que se não tivesse a minha mediação daquelas palavras soltas não iria sair, não iria sair. Então eu ia fazendo a mediação e ele ia escrevendo, e aí eu percebi que ele tinha muita dificuldade de escrever dentro da linha, a letra tinha o contorno de uma pessoa que está ainda em processo de alfabetização, a letra era muito grande, com muita dificuldade de se manter, e realmente não tinha coesão textual sem a minha mediação, e assim foram todos os trabalhos. Eu nunca dei a nota pelo primeiro trabalho, porque se eu desse a nota pelo primeiro trabalho que chegasse seria quase zero. Ele tinha boas ideias, mas não conseguia. Só que quando ele sentava comigo no gabinete, escrevia algumas coisas à mão, com a minha mediação no gabinete, ele conseguia sair com as ideias e até pedia ajuda de um colega para digitar para ele, por conta da dificuldade dele na mão. Quando ele chegava com a segunda versão, muitas vezes a gente precisava fazer a terceira, a quarta versão, e eu decidi

pela minha formação dar a nota dele relacionada à última versão. A gente já havia decidido que ele não iria desistir da disciplina, porque seria muito mais problemático para ele. Então, assim, ele conseguiu a nota mínima, ele passou com 5, mas para esse 5 eu nunca avalei a primeira versão dos trabalhos dele, eu sempre avaliava depois de dois, três, quatro encontros de ajuda, com uma pessoa do lado para digitar o trabalho pra ele. [...] ele passou com cinco, mas dessa forma, com sucessivas versões, com muita ajuda minha e do colega. O texto dele teve de 10 a 15 páginas com imagens, ele escolheu um tema da área do seu curso, e essa foi a postura que eu tive diante da situação. Eu lembro que o trabalho final dele foi feito do começo ao fim comigo no gabinete, foi um mês para o trabalho ficar pronto. E se não fosse no gabinete não progredia, eu precisava olhar para ele, eu precisava mostrar, raciocinar com ele, para ele entender, muitas vezes eu tive que transcrever o que ele me dizia, devagar, olhando para ele e dizendo: “você tá vendo que precisa ter essa relação para que essas palavras ganhem sentido?” Foi aí que eu decidi que ele passaria com a nota mínima, mas passaria, corrigindo sempre as versões finais (Docente E-CEHU).

Optamos por apresentar esse trecho da fala da Docente quase em sua íntegra, com poucos recortes, por entender que se trata de um relato carregado de sentidos e significações, que de alguma forma nos aproxima das tramas sensíveis que atravessam as relações entre docentes e estudantes com deficiência. Cada parte desse relato insinua uma possibilidade didático-pedagógica comprometida com os princípios da inclusão e da acessibilidade.

A experiência relatada nos mostra que é possível, mesmo no contexto do rigor acadêmico, refazer caminhos, reorientar objetivos, flexibilizar metodologias avaliativas e organizar recursos e espaços de trabalho acessíveis, integrando no âmbito da ação docente “[...] o pensar, o sentir e o agir humanos” (D’ÁVILA, 2016, p. 105). Para tanto, cabe ao docente da Educação Superior, no cotidiano das experiências vividas, estar aberto a visitar e/ou reconstruir suas bases epistemológicas, a partir da compreensão e reflexão contínua de sua ação pedagógica.

O relato que acabamos de ler, ilustra como a docência não se limita ao conhecimento técnico especializado da área de formação, mas envolve também dimensões de caráter intersubjetivo e socioafetivo. A docência além de metódica, racional e científica é uma prática social e uma atividade relacional, que implica partilha, troca, envolvimento afetivo e processos recíprocos de ensino-aprendizagem. Encontramos, portanto, nesta fala, um exemplo de como as dimensões pessoais, profissionais e político-pedagógicas se articulam para dar sentido aos múltiplos elementos da docência, em contexto de inclusão de estudantes com deficiência.

Na continuidade do relato da Docente E-CEHU, observamos uma conduta pedagógica que se atreve a desafiar os alicerces constitutivos da tradição racionalista tão enraizada na cultura institucional do ensino de graduação.

Eu vou ser muito sincera com você, eu cheguei a redigir vários e-mails para a coordenação de Física, e não tive coragem de enviar. Cheguei a pensar em realizar reuniões com o coordenador do curso, mas também não tive coragem de levar a frente, porque algo em meu coração dizia que eles não iriam aceitar minha metodologia, eles iriam dizer que eu estava passando o menino mais uma vez e reproduzindo a história dele mais uma vez. Só que só eu sei o que acontecia da primeira até a última versão do trabalho. Pode até ser um preconceito da minha parte, mas eu acho que o pessoal de exatas é muito categórico e muito rígido com essas questões, e eu não ia ter condições emocionais de fazê-lo perder a disciplina mais uma vez. Eu sei que da minha parte foi um erro não comunicar ao colegiado de Física, porque eu tive que dar um tratamento especial para ele. Mas, eu tive medo. Eu tive medo porque poderiam dizer que eu teria que reprovar, pois como eu poderia aprovar alguém que não sabia escrever, como ele poderia ser um físico? O estudante me contou a situação dele, ele me disse que vai terminar o curso praticamente jubilando, ele já foi reprovado em várias disciplinas. Ele me contou que no semestre havia passado na minha disciplina e em mais uma [eles têm dez disciplinas]. Mas depois que ele chegou tão alegre, eu não fiquei com a consciência pesada de não ter comunicado o colegiado, eu acho que foi uma decisão certa, quando vi que foi importante para a motivação dele (Docente E-CEHU).

É preciso observar o relato da Docente num contexto de tensões e inquietações: “[...] cheguei a redigir vários e-mails para a coordenação de Física, e não tive coragem de enviar. [...] Só que só eu sei o que acontecia da primeira até a última versão do trabalho” (Docente E-CEHU). Suas palavras são uma mescla de emoção e razão, sensibilidade, empatia e reflexividade, que traduzem uma *práxis* pedagógica constituída na reciprocidade da interação docente-estudante.

Sabemos que a docência na Educação Superior é uma atividade complexa, sistemática e intencional, mas, por outro lado, não podemos esquecer que ela é também uma ação implicada e por isso mesmo é sempre permeada por afinidades e laços afetivos e/ou intersubjetivos. No entanto, esse segundo aspecto da docência não costuma ser muito realçado, embora cientes de que tanto o discurso como a prática apartados das relações intersubjetivas não mais se sustentam atualmente.

O que dizer, por exemplo, de um relato como este?

[...] eu precisei pegar a estudante com deficiência com minhas mãos e levantá-la para colocar em cima de um banco para ter acesso à bancada do laboratório. Eu me lembro que fiz aquilo com a maior naturalidade, na ânsia de ajudar. Só depois que fui pensar naquela minha ação (...) você chega a tomar um susto, será que estava errado em tomar tal atitude? Isso me marcou (Docente C-MLEM).

A fala do Docente traduz inquietação e apreensão, mas, ao mesmo tempo, evidencia emoção, empatia e sensibilidade. Sua reação a ausência das condições de acessibilidade foi carregar a estudante em seus braços. Talvez movido por intuição, senso de justiça, ética social,

sentimento de afeto, não sabemos ao certo. O fato é que tal experiência realça a complexidade do trabalho docente nessa nova conjuntura da Educação Superior.

Quando nos deparamos com relatos como esse, inevitavelmente, nos perguntamos: afinal, ainda é possível, nos dias de hoje, o exercício de uma docência centrada na racionalidade técnico-científica?

Talvez Nóvoa (2004, p. 3) possa nos ajudar responder:

Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. [...] Tornou-se mais nítida a compreensão dessa unidade ontológica, o ser-professor, na qual se corporiza a ligação da teoria à prática e se define um determinado devir profissional.

Para nós, a experiência com estudantes com deficiência impulsiona de alguma forma uma ontologia do *ser-professor*, pois a inclusão é em si provocadora de um processo formativo contínuo, constituído a partir da permanente reflexão sobre a práxis pedagógica. Na perspectiva do autor, o corpo-a-corpo diário a que os docentes estão submetidos fazem da atividade docente uma profissão do humano e do relacional. Assim, quanto mais heterogêneos são os participantes desse processo relacional (estudante-professor), maior é a necessidade de confrontar as estruturas internas do eu numa atividade reflexiva contínua e sistemática de inovação, transformação e ruptura de alguns paradigmas.

A pesquisa realizada por Franco (2013) com doze docentes do Ensino Superior brasileiro e quatro docentes franceses, da área de administração e contabilidade, realça o papel da Didática no espaço contraditório e tenso de ensinar e aprender na universidade contemporânea. De acordo com a autora, a ampliação da presença de segmentos estudantis diversos, nos espaços escolares universitários, cria uma necessidade urgente de pensar novas e necessárias condições pedagógicas.

Embora não trate diretamente da presença de estudantes com deficiência, mas do ingresso das camadas populares no Ensino Superior, o estudo de Franco reafirma nosso entendimento sobre a importância da dimensão didático-pedagógica para fundamentar as práticas de docentes universitários. Significa pensar em uma docência constituída na multidimensionalidade da prática pedagógica e na intersubjetividade das interações sociais que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, entendemos que os processos de interação entre docentes e estudantes com deficiência e os desafios que permeiam tais processos, se por um lado desestabilizam, problematizam, produzem dilemas e ambivalências, por outro contribuem para constituição de uma docência que se reconhece em sua própria identidade, em seu devir profissional.

Por tudo isto, sinalizamos desde o início deste estudo, que a inclusão de estudantes com deficiência amplia os desafios da Educação Superior, contribuindo para o emergir de uma docência universitária (re)significada.

Assinalamos, na sequência, algumas falas que exemplificam como a experiência com esses novos perfis de estudantes, apesar de difícil e complexa, carrega um componente formativo importante no exercício da docência, entendida em seu processo de ensinar, de aprender e de constituir-se em sua profissionalidade:

A gente percebe que ao longo dos anos aumentou o acesso de pessoas com deficiência de algum modo na Universidade. Eu vejo isso como positivo, eu acho que quanto maior inserção dessas pessoas melhor, porque justamente dá autonomia, aumenta a autoconfiança, são pessoas capazes com todas as outras eu acredito. O desafio como docente é grande, mas eu acredito que é um desafio prazeroso, eu particularmente como docente não gosto de ficar acomodada, gosto de estar aprendendo coisas novas todos os dias. Não é todo docente que pensa assim, eu estou falando por mim, alguns não se sentem confortáveis nesse papel de modificar algumas coisas, mas eu acho prazeroso esse desafio de procurar soluções para esses tipos de situação, eu não vejo nenhum problema [...] Eu não vejo isso de maneira nenhuma negativa, pelo contrário, eu acho que tem que abrir mesmo, a gente tem uma grande dificuldade, até mesmo uma certa resistência de alguma parte, mas a Universidade tem trabalhado para diminuir essas resistências, inserir mais essas pessoas, é um processo longo, a gente ainda está engatinhando, ainda tá começando. Uma das alternativas que eu usava eram os modelos (disciplina Orgânica) modelos atômicos, então eu entregava para pessoa e ela assim podia entender melhor como que era uma geometria. Foi uma alternativa que encontrei para o aluno com baixa visão, usar as mãos e manusear as coisas. Por mais que o aluno não tenha tido aprovação na disciplina, a gente pelo menos tentou. Esse tipo de experiência sempre agrega, porque você busca alternativas para ter uma didática melhor, para promover um ensino mais eficiente. [...] essa experiência sempre agrega, pois faz com que a gente passe a olhar com mais cuidado para os alunos; a sala de aula é muito heterogênea. Cabe aos docentes terem essa sensibilidade de tentar buscar alternativas didáticas para ajudar (Docente C-CBS).

Nesse depoimento, ao se referir a inclusão de estudantes com deficiência na Universidade, a Docente nos passa a ideia de abertura e flexibilidade em relação as suas estratégias de ensino e rotinas de trabalho, deixando evidente que a necessidade de atender às diferenças é uma oportunidade de crescimento profissional e didático-pedagógico. Sua fala transmite a ideia de uma ação pedagógica em prol da inclusão. O “espírito de abertura e de humildade ao não adotar uma posição autoritária” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 175) torna-se

ainda mais importante quando tratamos do exercício da docência no contexto da educação inclusiva.

Assim como no relato anterior, vamos perceber no depoimento, a seguir, a presença de alguns valores da inclusão e de pressupostos menos rígidos do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior:

Eu considero que nem tenho tanta experiência por enquanto, porque a única aluna que chegou e que tinha alguma deficiência foi uma aluna com deficiência auditiva. O que eu me lembro dessa aluna é que ela nunca quis ser tratada de maneira diferente, nunca. Ela era aquela menina que se sentava na frente. Eu acho que ela conseguia me entender, porque eu geralmente costumo falar num tom de voz elevado. [...] um dia eu fui dar um abraço nela e eu escutei o barulhinho do aparelho dela, foi um barulhinho assim diferente, aí que eu compreendi. E, então, conversando com outras pessoas que eu fiquei sabendo da deficiência auditiva dela. Foi logo quando eu entrei na Universidade, em 2016. Eu entrei no final de 2015 e fui professora dela em 2016. Nós nunca falamos sobre a questão da deficiência, ela nunca falou e eu também não. A única coisa que eu percebi e tomava cuidado era de falar mais pausadamente e ela sempre ficava assim com olhar fixo para minha boca para fazer a leitura labial, porque ela escutava um pouco. Mas, a gente nunca falou sobre, até mesmo porque eu não sei se ela queria e se eu saberia lidar, parece que eu não dei importância, talvez porque eu vi que ela se saía tão bem, eu não me preocupei. Ela tirava as dúvidas no final da aula. Ela não tirava dúvida na frente de todo mundo, mas no final da aula ela vinha falar comigo. Então, ela se saía tão bem, ela era uma aluna tão boa (...). Agora eu também não cheguei para falar sobre. Eu simplesmente segui com um aviso, com aquele sinal amarelo de que eu tinha que falar o mais claro possível, e mostrando ser aquela professora aberta que poderia ser procurada por qualquer estudante, com ou sem alguma necessidade especial. Eu evito o máximo colocar barreira para qualquer estudante, para que eles não tenham medo de me procurar, porque eu sei que existem esses medos [...]. A experiência que eu tenho é que você tem que ter muita paciência, tem que saber lidar, porque às vezes você pensa que está ajudando e a pessoa pode interpretar como pena. Tem que saber como falar e como agir. Saber a hora de ajudar e saber como abordar [...]. Não é fácil achar esse equilíbrio, porque aquele que tem a deficiência precisa ser tratado de maneira igual, mas é preciso ter cuidado para que esse tratamento igual não fique nem mais e nem menos do que ele precisa [...]. Talvez hoje, com a maturidade que eu tenho, seria um pouco diferente, porque 5 anos dando aula a gente amadurece bastante. Talvez eu tenha agido errado, talvez hoje eu me aproximasse mais da aluna, talvez eu perguntasse a ela se precisava conversar, até para poder enriquecer mais a minha parte de saber lidar melhor com a deficiência auditiva, para pelo menos nas minhas disciplinas conseguir sanar melhor qualquer dificuldade. Mas, também eu poderia exagerar demais no cuidado, eu não sei. Talvez eu enxergasse essa experiência como a minha escolinha, seria a minha escola “aprender com a aluna”, ali devagarzinho, e depois aplicar nos que estão por vir, para saber acolher, saber abraçar, saber lidar, saber o limite dele e meu. Foi uma experiência boa, mas ainda vai ser melhor com os demais, porque eu acho que vão vir desafios muito mais complexos (Docente D-CMB).

Mesmo diante de alguns receios em lidar inicialmente com a deficiência, a Docente sinaliza a importância dessa experiência e lamenta o fato de não a ter aproveitado melhor, no sentido de transformá-la num processo de aprendizagem e de (re)construção epistemológica.

Esses relatos só reafirmam que a docência universitária é um lugar de permanente construção e formação que precisa ser continuamente refletido e revisitado. Assim, de certo modo, a imprevisibilidade e a ausência de linearidade provocada pela presença de estudantes com deficiência só torna esse entendimento ainda mais evidente.

Quando o docente percebe que os conhecimentos específicos são apenas uma parte de sua profissionalidade torna-se mais “[...] aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se. É o que o Docente C-CMLEM deixa representado em sua narrativa:

Outra situação que me marcou muito, foi ver o estudante com baixa visão, após às 18 horas, no corredor da Universidade, com um celular muito pequeno para aproveitar a internet. Eu me lembro que ele estava com o celular praticamente colado aos olhos, tentando ler os slides de um professor. Eu sempre fico até mais tarde na Universidade, e nesse dia antes de ir para casa, ao final do dia, eram 18h, 8h30 (...) meia luz, corredor vazio e ele estava só, isolado, sem ninguém, sentado num canto do corredor. Eu me deparei com essa cena. Ele estava com o celular literalmente colado aos olhos, tentando ler e entender algo. Um estudante vindo de outro país, com todas as mazelas da África, com um sonho de formação. E a gente não estava lhe oferecendo nada. Quando me aproximei, vi que ele estava tentando ler slides em Power point! Aquilo foi marcante para mim (Docente C-CMLEM).

O Docente destaca em seu depoimento não só a falta de acessibilidade no material didático, mas, também, o isolamento e a solidão do estudante sentado num canto de um dos corredores da Universidade. Sua fala é carregada de sensibilidade e de laços intersubjetivos, componentes cada vez mais necessários ao processo de ensino-aprendizagem em tempos de expansão e inclusão na Educação Superior.

Percebemos, a partir das narrativas dos docentes, que mesmo diante da especificidade que caracteriza a docência na Educação Superior, as experiências e vivências pedagógicas, geradas pela presença de estudantes com deficiência, conduzem a docência a uma consciência reflexiva para além dos quadros rígidos da racionalidade técnica.

Embora alguns relatos estejam mais situadas no campo dos princípios e valores que fazem parte do *ethos* da profissão, os docentes demonstram de certa forma reconhecer que a atuação com estudantes com deficiência apresenta algumas nuances próprias que exigem adaptações metodológicas.

Essa mesma realidade foi capturada no estudo desenvolvido por Capelli; Blasi e Dutra (2020), que buscou conhecer a percepção de docentes universitários sobre o movimento causado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com a entrada do primeiro estudante surdo profundo no curso de Medicina. Embora os participantes tenham indicado não ter preparo para ensinar o estudante surdo, ou qualquer processo de formação acadêmica sobre a pessoa

com deficiência, ainda assim procuravam adaptar o conteúdo dado nas aulas na tentativa de incluir o estudante.

Tanto o estudo de Capelli; Blasi e Dutra (2020), como o desenvolvido nesta tese, evidencia que "como em qualquer outro tipo de actividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções" (ZABALZA 2004, p. 108).

O exercício da docência com estudantes cujas trajetórias acadêmicas são singulares, implica num fazer pedagógico que exige formação. Daí a necessidade de apropriação de uma "[...] pedagogia universitária entendida como um campo de aprendizagem da docência" (BOLZAN; ISAÍÁ, 2010, p. 16), em tempos de implementação de novas políticas de inclusão.

Com isso, não queremos dizer que apenas as experiências com estudantes que demandam práticas pedagógicas acessíveis são responsáveis pelas rupturas e (re)significações da docência universitária, quando essas ocorrem. Mas, é impossível não reconhecer que a inclusão, como fenômeno novo e complexo, é ainda mais provocadora de confrontos, rupturas e modificações em relação ao exercício da docência no ensino de graduação.

Como vimos em outros momentos desta tese, a ação docente efetivamente inclusiva não se limita ao cumprimento de rotinas tradicionalmente estabelecidas pelo universo acadêmico. A ação docente na perspectiva da inclusão e acessibilidade supõe a articulação de saberes e experiências que reconfigurem as dimensões epistemológicas da Educação Superior. A inclusão reafirma, de alguma forma, a necessária mudança de *habitus*³¹ da docência no ensino universitário.

E encontramos nas narrativas dos participantes da pesquisa essa reflexão sobre a emergência de uma nova profissionalidade docente, que não deixa de ser afetada pelas contingências da universidade contemporânea e pelas contradições da práxis pedagógica. Ao se referir a expansão de vagas para estudantes com deficiência e a necessidade de mudança em sua prática, o Docente A-CCET, por exemplo, afirma que "*não é uma questão de escolha do docente, o docente é um funcionário da Universidade, ele tem que se adaptar. Mas, também a Universidade tem que dar as formas, os meios pelos quais o docente deve se adaptar*". Para ele, o poder de decisão sobre as políticas de inclusão é uma prerrogativa da Universidade, e ao docente cabe, no exercício de sua função e na organização de seu trabalho, legitimar tal política na perspectiva da sua responsabilidade ética e profissional.

³¹ *Habitus* é aqui interpretado a partir de Bourdieu (1994), como uma matriz de princípios que predispõe os indivíduos a fazerem certas escolhas e agirem de determinadas formas.

Interessante notar que o Docente entende que o compromisso com a inclusão não se limita ao acesso à universidade, mas envolve o acesso ao conhecimento científico de qualidade. É o que pode ser observado em seu relato sobre a experiência desenvolvida com o estudante com deficiência física (amputação de membro superior - braço):

Eu pedia para ele ir ao quadro, e ele ia ao quadro numa boa. Eu percebi que a prova dele estava saindo uns garranchos, algo meio esquisito, uma letra malfeita, então eu falava com ele: “conserte sua letra, você precisa consertar, senão eu não vou conseguir entender o que você tá escrevendo”, em nenhum momento eu considerei a deficiência como algo limitador para aprendizagem (Docente A-CCET).

Num primeiro momento, o relato do Docente pode dar a entender excesso de rigor na forma de ensinar. Contudo, dentro do contexto da pesquisa, entendemos que sua narrativa revela o exercício de uma docência que não se centraliza nas limitações do estudante. Sua narrativa nos faz lembrar a afirmação de Roldão (2005, p. 22) quando diz: “[...] o ensino e os alunos merecem a nossa análise, não a nossa complacência”.

No que nos parece o Docente A-CCET, tem esse mesmo entendimento, pois sua fala não indica uma postura compassiva em relação a imagem corporal do estudante com amputação de membro. Ao declarar “*eu não o considerava um coitadinho*”, o Docente externaliza uma perspectiva que se afasta da “imagem de coitadinho, triste, inútil, assexuado, abandonado por Deus, trágico, doente etc.” (SASSAKI, 1997, p. 152), que historicamente se associa à deficiência.

Sua narrativa denota uma perspectiva mais próxima do modelo biopsicossocial, segundo o qual as limitações não transformam as pessoas em incapazes. Vejamos esse entendimento a partir das próprias palavras do Docente A-CCET: “[...] *o sentimento que eu tenho [...] é de que são estudantes como outros estudantes, mas que precisam de adaptações e que nós temos que nos esforçar para poder propiciar esses meios*”. A experiência do Docente, em sua busca de adequar o ensino ao estudante com deficiência, se mostra pautada em um tipo de interação em que as diferenças individuais são reconhecidas, mas sem performá-las ao campo do exótico ou anormal.

É importante mencionar que a perspectiva de igualdade capturada nesta narrativa, passou por análise cuidadosa, pois em alguns momentos parecia resvalar na ideia de homogeneização. Porém, essa percepção inicial foi se modificando à medida que fazíamos as comparações entre os dados (segmentos de dados x dados amplos) e aprofundávamos na análise.

O cuidado em ouvir o outro e depois realizar uma análise cuidadosa do conteúdo de sua narrativa, exige muitas vezes “colocar sua própria visão em dúvida, abrir--se para o imprevisto enriquecedor” (ZANGELMI, 2016, p. 140)

No excerto, a seguir, a experiência com a inclusão de estudantes com deficiência é vista, por exemplo, a partir de uma lente analítica que, de alguma forma, escapou de nossa perspectiva inicial sobre o fenômeno estudado:

Na universidade interiorizada a gente já tem isso [inclusão do estudante com deficiência] um pouco mais internalizado, porque na Universidade do interior os estudantes chegam com muito mais dificuldades do que de uma Universidade de grande centro. Então já tem essa questão de incluir o estudante nesse contexto. Quando a gente fala de deficiência e de inclusão eu penso que tudo isso, a princípio, partiu da política da Universidade. Essa política de inclusão da UFOB despertou o meu interesse pela temática. Essa política da Universidade, essa rede de apoio que me deu suporte para poder falar: “eu consigo tratar isso aqui, eu consigo lidar com essa situação” (Docente F-CMBJL).

O relato sobre suas experiências pedagógicas traz à tona a política de inclusão da UFOB, bem como os aspectos relativos ao exercício da docência no contexto de uma universidade interiorizada. Na perspectiva da Docente, os dilemas e desafios da universidade do interior exigem modificações e aprendizagens permanentes da docência no contexto de sua profissionalidade. Para ela, tais experiências são muito próximas daquelas que configuram as políticas de ingresso e permanência de estudantes com deficiência nas IES. “*Na realidade da Universidade do interior, a inclusão é muito presente*” (Docente F-CMBJL). Essa ideia, fortalece o argumento de que a expansão da Educação Superior e a diversidade de seus públicos são experiências que sugerem a constituição de novos saberes e aprendizagens que servem de base para uma prática docente mais inclusiva que trabalha para que todos aprendam sem barreiras.

É comum o docente universitário interpretar o acesso de estudantes com deficiência como um trabalho a mais, posto que exige uma preparação específica e maior tempo de planejamento e estudo. No entanto, sabemos que a docência em si já pressupõe essa formação e essa preparação. Quando Nóvoa e Amante (2015, p. 27) falam da docência universitária como um “trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e de descoberta”, a princípio, não estão se referindo ao contexto de inclusão. Por isso, concordamos com a Docente F-CMBJL, quando afirma que “[...] *trata-se de um tabu achar que é um trabalho maior*”. E ainda acrescenta: “*eu tinha essa percepção, então eu falava, meu Deus isso vai dar muito*

trabalho, eu vou ter que pegar essa pessoa no colo. Eu achava que teria que carregar a pessoa no colo”.

Essa impressão a respeito da sobrecarga de trabalho envolvendo a docência no contexto da inclusão de estudantes com deficiência provavelmente tenha surgido da falta de experiência e contato com esse segmento estudantil. É o que pode ser interpretado de sua narrativa, conforme segue:

Eu estou falando da minha experiência inicial, claro que isso tudo já mudou. Mas, inicialmente eu assustei porque eu pensei que seria muito mais trabalho para mim, muitas perguntas, muitas perguntas surgiam na minha cabeça, eu não sabia como ia agir. Então, eu pesquisei para saber se tinha Engenheiro formado autista, fiz várias pesquisas para saber se existe estudantes em outras universidades com essa condição. Levamos para reuniões, essa discussão. Então, no início a gente toma um susto, porque a gente não sabe como agir.

Quando a Docente F-CMBJL diz: *“Eu estou falando da minha experiência inicial, claro que isso já mudou”*, sua fala reflete uma mudança de pensamento em relação ao exercício da docência que deve ser planejada com o objetivo de atender as necessidades variadas dos estudantes. Essa mudança descrita pela Docente parece ter se constituído ao longo dos processos de interação com esse novo segmento estudantil. De forma semelhante, os demais participantes da pesquisa trazem relatos que salientam a importância da convivência com estudantes que apresentam algum impedimento ou deficiência, tanto para aperfeiçoamento da prática pedagógica, como para superação de ideias equivocadas provenientes do desconhecimento sobre a área da Educação Especial.

A Docente F-CMBJL, ainda destaca como essa experiência tem sido fonte de aprendizagem e reconfiguração profissional. Sua narrativa indica que a imagem sobre a deficiência foi sendo revista e modificada à medida que as interações ocorriam. De certa forma, a necessidade de revisar as práticas de ensino para atender a demandas dos estudantes com deficiência impeliu o diálogo com os pares, a reflexão coletiva e a busca de soluções para os seus dilemas e inquietações.

Na docência a gente se recicla o tempo todo, a docência é um processo de construção. A gente começa a desconstruir aquela imagem de Universidade que tinha, naquele contexto de exclusão, que só entrava aqueles alunos privilegiados, não tinha vaga para nenhum tipo de modalidade, então era fazer o vestibular, passou, entrou. [...] Então, hoje a gente já sabe mais um pouco como abordar, mas inicialmente era algo assim bem pragmático. Era uma coisa bem complicada porque você não sabia como abordar e como agir. Então, a gente agia só com a atitude de aumentar uma letra, era isso. Hoje não, a gente percebe com a maturidade, com a experiência, com o apoio institucional que é muito mais do que isso, muito mais que aumentar uma letra numa prova (Docente F-CMBJL).

Essa fala, a nosso ver, se aproxima muito da perspectiva de Corrêa et al (2011, p. 97), quando assinala que a docência universitária se constitui no dia a dia da profissão, devendo, portanto, ser “compreendida, analisada, ressignificada e reconstruída pelo diálogo crítico com os elementos teórico-conceituais do campo do saber da pedagogia universitária”. O exercício da docência presume a articulação de saberes, os quais são plurais, heterogêneos e de naturezas diferentes (TARDIF, 2008).

A experiência docente, quando refletida, possibilita a construção dos saberes necessários ao exercício consciente da profissão, frente a um contexto educacional em constante mudança. O processo de inclusão é mais um alerta de que o saber e o fazer docente precisam ser constantemente revisitados, refletidos e confrontados com a dinâmica do espaço pedagógico. Mas, para tanto, é necessário, antes de tudo, estar aberto e disposto a re(construir) caminhos, como diz a Docente F-CMBJL: “*o principal é você estar aberto, estar aberto para conhecer mais, para saber mais, para aprender mais*”.

De fato, não conseguimos imaginar qualquer mudança que não passe primeiro pelo envolvimento pessoal do docente. É como declara o Docente A-CCET: “*Mesmo que não seja o ideal, mas com boa vontade a gente consegue fazer muita coisa, sabendo onde pedir ajuda*”. Qualquer tentativa de revisão do processo de ensino-aprendizagem passa, necessariamente, pelas posições ideológicas, epistemológicas e identitárias dos docentes, bem como pela consciência de que o ensino é uma atividade altamente complexa que exige planejamento, rigor e reflexão constante, especialmente quando falamos da universidade dos dias atuais.

Os depoimentos colhidos neste estudo permitem dizer que a maioria dos entrevistados tem essa consciência. Trazemos o relato, a seguir, como exemplo:

No ensino superior tem uma valorização extrema da extensão e da pesquisa. A Pesquisa é vista como mais importante, por exemplo, eu já fui chamada em reunião, grosseiramente, de “aulista”, porque eu sou professora e minha identidade é essa, eu pertencço a esse mundo, então eu escolhi ser professora, eu gosto de ensinar. Eu resolvi me dedicar mais ao ensino, mas é que isso não é chique lá no lattes. Essa é uma coisa que tem que ser estudada no ensino superior, o ensino é visto como pouca coisa e na verdade é o mais legal, é o mais importante. A dedicação ao ensino, exige preparar uma aula, só que preparar uma aula com preocupação com a didática demora muito mais do que ler um monte de livro para publicar um artigo, demora muito mais você pegar o teórico bem complicado e dar uma aula para os alunos entenderem esse teórico, ah! tem que suar. Mas, não é valorizado. Eu por exemplo não tive uma progressão na carreira, eu não consigo atingir os pontos todos, não consigo. A pontuação é muito grande para a parte administrativa, para publicações com *qualis* alto, enquanto o ensino está lá como uma linha. A universidade está colhendo o que ela mesma está plantando, se o ensino fosse mais valorizado na progressão docente

talvez as coisas não estariam dessa forma. Além disso, procurar alguma forma de avaliar a didática, porque didática é uma ciência e nós temos que nos preocupar com ela, se o professor não consegue passar o que sabe o que que adianta (Docente E-CEHU).

Esse discurso não só devolve a atividade de ensinar a sua socrática dignidade como nos oferece uma contra-face da posse individual da cátedra como símbolo do saber/poder na Educação Superior (ROLDÃO, 2005). Essa tendência de poder e prestígio do docente universitário está relacionada, sobretudo, ao domínio de um campo científico que outorga ao docente a legitimidade profissional. Apesar de seu caráter central, a dimensão pedagógica recebe um lugar periférico no contexto da Educação Superior. A centralidade na pesquisa acaba, muitas vezes, por esvaziar as demais dimensões da docência universitária (sociais, políticas, pedagógicas, etc).

No entanto, esse entendimento parece estar perdendo força entre os docentes da nova geração. Pelo menos, entre os participantes de nossa pesquisa, que têm em média 8 anos de experiência. Seus relatos indicam, de modo geral, que percebem os limites da formação inicial para a profissão quando se trata, por exemplo, de estudantes com deficiência. A Docente F-CMBJL, demonstra entender a importância da formação contínua no exercício da docência universitária, ao relacionar positivamente o seu desenvolvimento profissional à presença de estudantes com deficiência:

Às vezes a gente acha que a gente sabe, não é! E aí a gente vai num caminho que às vezes é tão pequeno, enquanto a abordagem é muito mais ampla [...]. Principalmente, falando da área de Engenharia, você sabe que engenharia tá muito voltada para o fazer prova e fazer conta, a engenharia tem muito essa característica. E aí eu pensei: “como é que eu vou desmistificar essa questão”? E foi aí que tudo isso começou, com uma nova forma de ensino-aprendizagem que eu também venho aprendendo (Docente F-CMBJL).

A Docente prossegue falando sobre a permanente re(construção) da docência a partir das necessidades e possibilidades advindas do atual contexto universitário:

A experiência com estudantes com deficiência, as novas diretrizes da engenharia, a ideia de trabalhar com metodologias ativas, tudo isso, também, abre a mente da gente, desconstrói aquele passado de que cálculo, de que física, de que isso e aquilo (...), e traz a realidade para o contexto diário. Isso ajudou muito, porque com a mente mais aberta, para avaliar o estudante não por nota, de 0 a 10, numa prova escrita, uma mente para avaliar o estudante dentro das suas limitações, em seu contexto de aprendizagem. Agora no ensino remoto a gente vê muito isso, uma nova forma de avaliar e de ensinar, a gente hoje não tem como fugir disso (Docente F-CMBJL).

O exercício da docência na Educação Superior exige, cada vez mais, uma atuação articulada aos fundamentos pedagógicos que referenciam o campo da educação. Apesar disso, muitos docentes universitários se matêm resistentes a ideia de formação contínua de cunho didático-pedagógico. Interessante que identificamos no relato da Docente F-CMBJL, assim como dos demais participantes da pesquisa, uma perspectiva bem distinta desta.

Os docentes entrevistados demonstram reconhecer a insuficiência dos conhecimentos específicos da área de formação, pelo menos no que se refere a necessidade de diversificação das estratégias de ensino para assegurar o acesso ao currículo pelos estudantes com deficiência. Percebemos a partir de suas narrativas o interesse por uma formação que lhes permita compreender melhor a área da Educação Especial e os saberes que atravessam esse campo de estudo.

A leitura que fazemos é que existe uma correlação entre os desafios da presença de estudantes com deficiência e a dimensão analítica da docência, a qual exerce uma influência sobre a natureza do trabalho docente. “*Eu acho que com o tempo, com a inserção de mais alunos a gente vai buscando isso [formação]*” (Docente B-CCBS). Provavelmente, os docentes entrevistados tenham percebido, por meio de suas experiências, que os dilemas enfrentados na atuação com esse novo segmento estudantil poderiam ser minimizados mediante uma formação contínua organizada na perspectiva dos saberes específicos da docência.

O depoimento que apresentamos, na sequência, nos ajuda a sustentar essa leitura:

Então ela [estudante com TEA] também me ensinou muito. Me ensinou a respeitar o espaço do outro, a respeitar o tempo do outro. É o que a gente fala, às vezes um estudante com deficiência na turma traz várias transformações na metodologia do docente que acaba beneficiando o outro, os demais estudantes, porque aí você começa a refletir mais sobre seu trabalho, sobre o seu ensino, sobre o retorno por parte dos estudantes, vendo a necessidade de algumas modificações que acabam beneficiando a todos, inclusive ao próprio docente, frente à sua profissionalidade e no entendimento da construção da sua identidade como professor o que é um processo de construção também né de identidade né não é você não sai você não por exemplo você não entra no processo desse de docência e de uma hora para outra você já construiu essa identidade (Docente F-CMBJL).

As palavras, as expressões, a forma de descrever sua experiência com a estudante com deficiência, aponta para internalização consciente da heterogeneidade da comunidade estudantil como aspecto favorecedor não só o processo de ensino-aprendizagem como um todo, mas da própria docência como uma construção intersubjetiva: “*Me ensinou a respeitar o espaço do outro, a respeitar o tempo do outro*” (Docente F-CMBJL).

Em nosso entendimento, os princípios orientadores da inclusão podem influenciar e/ou motivar de alguma forma a acolhida dos processos formativos de natureza pedagógica. Isso não significa que serão desfeitas todas as resistências que emergem da apreensão de alguns docentes em relação ao novo, ao inesperado e imprevisível. Essa também parece ser a impressão do Docente A-CCET: *“tem que estar pronto para receber o estudante [com deficiência], ele não pode ser constrangido em nenhum momento, é uma coisa muito importante que isso não aconteça, e os colegas têm que ter vontade, mesmo que não sejam formados para isso”*.

Apesar da convivência e das interações com grupos heterogêneos, alguns docentes podem apresentar atitudes de resistência, não só em relação a dimensão pedagógica, como também, no que diz respeito ao próprio processo de inclusão universitária, como observamos em pesquisas e publicações sobre a temática.

A experiência, o contato e a interação só se tornam influenciadores e modificadores da docência, quando submetidos a uma atitude reflexiva sistematizada. É no encontro entre a experiência e a reflexão, mediado pela teoria, que a dimensão analítica³² adquire materialidade, fazendo do processo de desenvolvimento profissional um empreendimento intersubjetivo, relacional, dinâmico e científico.

Nesse contexto, é preciso entender que o perfil do docente universitário não é de modo algum homogêneo, conforme adverte Cunha (2007). Há aqueles que se aproximam mais do perfil erudito, enquanto outros apresentam um perfil mais dinâmico. Essa ideia merece nossa análise porque entendemos que as bases epistemológicas sustentam as diferentes formas de atuação na Educação Superior e os distintos perfis docentes, incidindo também sobre os modos como as políticas e ações institucionais de formação e inclusão são recebidas.

Essa ideia pode ser enriquecida a partir da narrativa da Docente E-CEHU, quando ela tece uma reflexão a respeito da Educação Básica como lugar institucional de formação e aprendizagem sobre a inclusão de estudantes com deficiência:

Eu considero que sem a experiência que eu tive na escola do Ensino Fundamental e Médio, com estudantes com necessidades especiais, com todo apoio institucional recebido, eu não teria lidado assim com os meus dois alunos no ensino superior. Eu teria sim muita compaixão, porque é do meu caráter, do meu sistema de valores a aceitação, a compaixão. Mas eu não teria capacidade para lidar com o deficiente. Provavelmente não avaliaria pela versão final. [...] eu tenho certeza que eu não conseguiria dar esse apoio ao aluno, principalmente, a esse aluno com deficiência

³² O termo designado por nós de dimensão analítica diz respeito a atitude de observar a si mesmo como sujeito imbricado na trama social do contexto universitário, reconstruindo-se e modificando-se a partir da interpretação da sua realidade. Essa ideia é explicitada com mais profundidade no capítulo 3 desta Tese.

neurológica, cognitiva e motora, em que, praticamente, cada avaliação foi feita comigo, com sucessivos encontros individuais [...] (Docente E-CEHU).

A Docente faz referência ao processo formativo vivido em sua experiência anterior, na Educação Básica, como fundamental para o exercício de uma docência com condições de responder as demandas de inclusão no âmbito da Educação Superior. Certamente, o trabalho na universidade adquiriu novas configurações e diferenciações pedagógicas, mas a escola consistiu num *locus* de formação importante capaz de contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Ao longo de toda a narrativa da Docente E-CEHU, percebemos uma intimidade com a área educacional não vista em nenhum outro depoimento. Atribuímos tal conhecimento a experiência construída na Educação Básica. A própria Docente reforça essa ideia em sua fala:

Eu acredito que o docente do ensino superior não pode perder o contato com a Educação Básica, seja por meio de projeto de extensão, que o público alvo seja os alunos e professores da Educação Básica, seja por projetos de ensino e até mesmo de pesquisa. É importante ter esse vínculo com a Educação Básica, isso ajuda muito a humanizar e melhorar o ensino superior na minha perspectiva (Docente E-CEHU).

É interessante como esse relato reflete uma perspectiva apoiada nos conhecimentos das ciências da educação. De acordo com a Docente, foram os conhecimentos adquiridos nessa experiência que lhe permitiram rever e reconfigurar sua atuação com os estudantes, cujos estilos e ritmos de aprendizagem são diversos.

Sabemos que a pedagogia universitária distingue-se em vários aspectos da pedagogia desenvolvida no contexto do Ensino Fundamental e Médio. A pedagogia universitária pressupõe um conjunto de saberes próprios, os quais “são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens” (SOARES, 2009, p. 102). Do ponto de vista da formação docente na perspectiva da acessibilidade, mobilizar saberes tão plurais, heterogêneos e complexos torna-se uma das preocupações centrais.

O panorama da Educação Superior nos dias de hoje demanda a articulação de saberes que contemplem as subjetividades, a trocas entre pares, a aprendizagem recíproca. Gradativamente, a presença de estudantes com deficiência vem modificando a dinâmica universitária, evidenciando cada vez mais o papel dos saberes coletivos, das trocas afetivas e

dos laços intersubjetivos que rompem com “a solidão pedagógica”³³ (ISAIA, 2006, p. 373) vivida pelo docente universitário.

A universidade que sempre resistiu aos saberes pedagógicos da docência (SOARES, 2009), pode acabar encontrando nestes o caminho para sua inovação e para a configuração de novas aprendizagens docentes. “*Talvez a gente tenha que preparar mais os docentes, porque muitas vezes os docentes se limitam a não ter tido uma preparação para dar aulas para pessoas com algumas deficiência*” (Docente B-CCBS).

Podemos notar nesse excerto, a influência do processo de inclusão na docência universitária. A Docente B-CCBS percebe a insuficiência dos conhecimentos da área específica de formação para atuar com estudantes que apresentam demandas tão singulares de aprendizagem, asseverando a necessidade imperiosa da formação docente ocorrer ao longo de um processo continuado e em serviço.

Ainda assim, entendemos que a inclusão na perspectiva da acessibilidade implica uma mudança na cultura universitária, pois é esta que tanto cria como limita possibilidades na constituição de novos modelos de organização institucional, haja vista que “[...] os docentes pouco valorizam aquilo que a própria instituição não valoriza” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 31). O excerto a seguir evidencia melhor esse entendimento:

E, principalmente, o fato de estar no contexto de uma universidade que luta por isso [inclusão], que fala disso o tempo todo, que traz cotas no ENEM, na seleção. Então você fala: “poxa eu tô em casa, aqui eu posso trabalhar da melhor forma”. Foi assim que eu me senti acolhida para trabalhar. Se eu não tivesse essa rede de apoio, eu acho que não saberia lidar, ou ia achar que estava fazendo o certo, porque existe muito isso, de se trabalhar baseado no achismo, pensando que está agindo certo (Docente F-CMBJL).

A instituição *lócus* da pesquisa, pela fala da Docente, parece mais aberta às novas políticas de inclusão. Talvez, por ser uma instituição ainda jovem, se constitua como espaço em que algumas inovações ainda são possíveis. No entanto, identificamos, em outros depoimentos, elementos que demonstram amarras muito parecidas com as vivenciadas por instituições antigas, as quais seriam responsáveis por “asfixiar a vida acadêmica e o trabalho diário dos professores” (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 32).

³³ O termo solidão pedagógica indica o sentimento de desamparo dos docentes universitários frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo (ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2008).

É por essa razão que entendemos a dimensão analítica como um componente essencial para promover a articulação entre subjetividades, conhecimentos científicos e humanísticos, tendo em vista a (re)construção e (re)configuração da profissionalidade docente. Por sua vez, a dimensão analítica pressupõe a constituição de espaços coletivos de formação, nos quais os docentes da Educação Superior possam participar de forma autônoma e consciente.

Como vimos até aqui, a disposição para aprender é fator preponderante para construção de um contexto favorável à inclusão, mas não é algo que se decreta.

Como docente a gente tem que lembrar que todo dia é um aprendizado, não só naquilo que a gente domina, mas na questão de entender que nenhuma turma é igual a outra, acho que minha escolha pela docência é justamente por ter um desafio novo a cada dia. Então para mim a deficiência é um desafio a mais. Eu estou aberta a qualquer aprendizado, sei que tenho que aprender muito ainda, para buscar melhores alternativas de aprendizado para essas pessoas (Docente B-CCBS).

É papel da instituição possibilitar espaços sistematizados de formação, porém entendendo que a docência universitária se constitui “na articulação das condições [...] institucionais e pessoais; políticas, culturais, cognitivas e emocionais, [...] cujo veio condutor é a investigação, a reflexão e a produção de conhecimento sobre: suas próprias concepções epistemológicas” (SOARES, 2009, p. 103).

O acesso de estudantes com deficiência tem produzido algumas respostas nessa direção, conforme os dados revelam. Os depoimentos analisados mostram que os dilemas enfrentados pelos docentes na tentativa de incluir o estudante com deficiência tem produzido caminhos mais apropriados de ensino-aprendizagem. Essa, portanto, pode ser a raiz da mudança que tanto se espera.

As investigações apontam que apesar da ausência de formação específica na área da Educação Especial e Inclusiva, grande parte dos docentes tem relatado uma preocupação em viabilizar atividades de ensino pedagogicamente mais acessíveis. O estudo desenvolvido por Matos (2015), por exemplo, demonstrou que no contexto da UFRB os docentes têm buscado desenvolver, mesmo sem possuir uma formação na área de Educação Inclusiva, práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência.

O levantamento da produção científica que fizemos mostra que o convívio com a diferença/deficiência tem contribuído para a reconstrução da experiência docente. Com isto a educação inclusiva tem se constituído como um elemento importante para conectar o docente

da Educação Superior ao aprimoramento da sua atuação, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A formação profissional de docentes de diferentes áreas de conhecimento exige interface com o ambiente educativo e com os espaços acadêmicos onde atuam. Tal mediação tem sido constantemente provocada pela presença de estudantes com deficiência. Isso talvez explique por que razão os participantes da pesquisa demonstram reconhecer a importância e a urgência da formação contínua para que possam atender melhor as necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

5.3 (RE)CONSTRUÇÃO E (RE)CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

Na seção anterior discutimos a categoria “*Reflexividade e aprendizagens construídas*”, procurando demonstrar, por intermédio da análise dos dados, a reciprocidade que emergiu dos termos inclusão estudantil e aprendizagem docente. Nesta seção, o objetivo é elucidar de que forma os participantes da pesquisa fizeram (fazem) da experiência com a diversidade (física, sensorial e de comunicação) uma fonte não só de aprendizagem, mas de (re)configuração da sua identidade³⁴ e/ou profissionalidade.

A categoria (re)construção e (re)configuração da identidade e/ou profissionalidade docente emergiu ao longo das entrevistas e estão, de algum modo, presentes nas narrativas, seja de forma evidente ou implícita. Talvez porque em nenhum momento os entrevistados se eximiram da tarefa de falar a respeito de como concebem a inclusão no contexto de sua docência, permitindo-nos apreender, via memória reconstruída por eles, os fios que tecem o exercício da docência, no contexto das tramas sociais da inclusão.

Ao analisarmos seus depoimentos percebemos a interrelação entre as experiências construídas e a docência submetida ao processo de reflexão e modificação. Como diz a Docente F-CMBJL: “*Essa experiência [com estudantes com deficiência] foi muito importante para eu construir uma nova forma de ensinar e de aprender*”. A Docente F-CMBJL, relaciona a mudança empreendida no exercício do magistério ao ambiente formativo suscitado pela

³⁴ A ideia de identidade é aqui tomado na perspectiva de Dubar (2005), Goffman (1885) e Strauss (1999). Esses autores apresentam perspectivas muito próximas em relação ao conceito de identidade, interpretando-a como um processo dinâmico e relacional, que articula trajetórias biográficas e sociais. Nesse sentido, ela não é estática, mas se modifica a partir da forma como percebemos, sentimos e vivenciamos o contexto e as interações sociais.

presença de estudantes com deficiência. Esse entendimento é reiterado em sua fala, por diversas vezes:

[...] Eu aprendi muito. Muda todo um contexto mesmo, muda o cenário. Aquele estudante ali no meio da gente, faz a gente refletir sobre tantas coisas, mas é preciso estar aberto aos novos desafios.

[...] Então não dá para pensar assim: “eu vou continuar na minha sala de aula e o estudante que me acompanhe”. E a gente sabe que o aluno hoje é protagonista, e o professor não é o dona da razão. Essa experiência mudou muito meu conceito de aprendizagem e me ajudou muito a construir essa nova forma de ensinar e de aprender.

Em relação à questão da avaliação mesmo, eu me lembro muito bem que pensei: “Poxa eu vou repensar minha forma de avaliar, porque do mesmo jeito que para ela [estudante com TEA] a prova está muito pesada, com muita informação, para o outro também pode estar. Então, porque não pensar numa avaliação diferente, com novas metodologias?”. Então, é assim, uma aprendizagem constante.

Esse efeito da diferença/deficiência sobre a docência parece se constituir à medida que as experiências são submetidas a um processo de reflexão e análise, no qual “os múltiplos processos de identificação e diferenciação passam a influenciar, [...] a construção das identidades” (MAGALHÃES E CARDOSO, 2010, p. 52). Isso significa que o outro (estudante com deficiência) é capaz de influenciar a identidade docente ao longo do processo de interação.

A Docente F-CMBJL diz: *“Mudou muito minha percepção, porque eu pensava que uma pessoa com deficiência não podia avançar. A ideia que se tinha é de que não iria avançar”*. Essa mudança de percepção, referida pela Docente, foi se constituindo ao longo da convivência e das trocas intersubjetivas. O processo relacional é, portanto, o elemento central na construção de uma nova percepção sobre a diferença/deficiência. “Na medida em que as pessoas se relacionam mais intimamente, essa aproximação categórica [normais e estigmatizados] cede, pouco a pouco, à simpatia, à compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais” (GOFFMAN, 1988, p.61).

Essa fala nos reporta ainda ao que o próprio autor supracitado (idem) define por identidade social virtual e identidade social real. A primeira diz respeito ao que o outro espera de você e de sua identidade. Já a segunda corresponde ao que a pessoa efetivamente é, a identidade para si.

A Docente F-CMBJL, relata ter reagido inicialmente com base em expectativas limitantes, acreditando que a estudante com TEA “*não iria avançar*”, “*não podia avançar*” (identidade social virtual). De acordo com seu relato a própria família estabelecia uma

convivência pautada nas limitações da estudante: “*A estudante autista que era tratada pela própria família como doente, porque foi assim, infelizmente, a abordagem da família, ao me dizer: ‘professora, não adianta, é trabalho perdido, ela doente, não tem como, já tá até demais’. Então você escutar isso é muito difícil*”.

No caso da Docente, felizmente, tanto a expectativa quanto a percepção inicial sobre a deficiência foi se modificando no contexto das experiências vividas, apreendidas reflexivamente: “[...] *eu sei que a estudante tem potencial, eu sei que essa pessoa pode avançar*” (Docente F-CMBJL). Aqui observamos que a identidade real da estudante se tornou perceptível à Docente mediante a ação comunicativa do eu que reage de forma compreensiva ao outro.

De acordo com Zanatta (2011, p. 46), nesse processo de interação é importante identificar e conhecer as identidades do *self* e do outro para saber qual “eu” estamos assumindo. Em situações problemáticas, situações de certa forma não tão convencionais, o indivíduo precisa não só identificar o outro naquele momento, mas também identificar o seu *self*. Ou seja, é preciso reconhecer-se na relação com o outro.

É nesse sentido que, cabe ao docente, dar a necessária atenção aos elementos simbólicos que perpassam o ensino-aprendizagem, sobretudo as interações e trocas relacionais, pois estas se revestem de nuances por vezes carregadas de estigmas e preconceitos. Por isso, será sempre importante o docente agir de modo reflexivo em relação ao seu trabalho, buscando capturar suas intencionalidades e expectativas.

A reflexão sobre o *self*, permitiu a Docente (re)significar não só a sua profissionalidade e identidade profissional, como também contribuir diretamente para o avanço formativo da estudante: “*Essa estudante com TEA, que no início pegava a prova e copiava o enunciado, [...] com o trabalho realizado, ela já não estava mais copiando, ela já conseguia responder a prova, mesmo com dificuldades*” (Docente F-CMBJL).

É por isso que a referência na condução dos processos pedagógicos de ensino, de forma alguma deve ser a limitação do estudante com deficiência, mas suas potencialidades que, embora marcadas por peculiaridades, não deixam de imprimir riqueza à dinâmica educacional. Um ensino na perspectiva inclusiva é justamente aquele que assume a responsabilidade de fazer das diferenças uma oportunidade para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, compreendendo a potência das diferenças no âmbito do convívio social e do desenvolvimento humano.

O processo de inclusão requer uma prática consciente, que se modifica para atender as exigências que a própria profissão imprime. É nesse sentido que concordamos com Dubar (2012), ao compreender que as identidades profissionais se constroem no interior das instituições e dos coletivos que organizam as interações, implicando na aprendizagem da reflexividade e da construção de si pelo trabalho. Diante disso, as configurações identitárias precisam ser reconhecidas como processos intersubjetivos que se dão de forma contínua, tendo como referências os pertencimentos e as relações com as outras pessoas.

Desempenhar novos papéis, assumir novas posturas face a presença de estudantes com deficiência na universidade implica uma mudança na estrutura identitária que se traduz em uma atuação caracterizada pela apropriação da dimensão analítica. Para que o docente incorpore os novos elementos da inclusão à sua estrutura identitária, é preciso não só exercitar a convivência, como mover-se em direção a uma apropriação crítica e autorreflexiva dessa convivência.

Sem a (re)apropriação crítica e analítica, as experiências vividas podem tornar-se apenas trocas mistas³⁵, sendo insuficientes para romper totalmente com os estigmas constituídos por meio das categorias a que somos socialmente designados pertencer (GOFFMAN, 2012).

É significativo observar a partir do excerto, a seguir, que nem sempre esse processo de reflexão vai se dar de forma tão decisiva. Alguns docentes, mesmo diante da presença de estudantes com deficiência vão se manter centrados nas questões de cunho acadêmico (áreas, currículos, disciplinas) apontando a necessidade de espaços coletivos de formação, sob a lógica do desenvolvimento profissional, que possibilitam a produção dos saberes e dos princípios axiológicos que fundamentam a inclusão.

Nas palavras do Docente C-CMLEM:

[...] a gente sente a necessidade de um acompanhamento mais frequente para formação, como seminários, diálogos com o NAI, que seja algo que sensibilize os professores, porque se não for assim não haverá sensibilização dos professores. A gente percebe que no dia a dia, com correria das atividades de aula, pesquisa (...) é difícil atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Ainda mais nos dias de hoje com a velocidade de informações, reuniões a todo momento, correria, é muita coisa na cabeça do professor para ele parar e pensar na inclusão do estudante [...]. Mas, a efetividade da inclusão deveria ser uma questão de prioridade, eu penso assim (Docente C-CMLEM).

³⁵ Expressão baseada na ideia de Goffman (2013) sobre os efeitos do estigma nas situações sociais em que indivíduos normais e estigmatizados estão na presença um do outro.

O Docente enfatiza a necessidade de momentos de diálogo e de formação com Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da instituição, tendo em vista processos reflexivos que empreendam práticas inclusivas efetivas. Sua narrativa deixa subentendido que as possíveis resistências, à inclusão de estudantes com deficiência, decorrem da ausência de conhecimento e de sensibilização sobre as demandas específicas desses estudantes. A pesquisa de Oliveira (2020), desenvolvida na Universidade Feral do Acre (UFAC), também apontou a importância do Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI) para o assessoramento pedagógico de docentes que atuam em turmas em que há matrículas de estudantes com deficiência.

Do mesmo modo o estudo de Ciantelli e Leite (2016) cujo objetivo foi analisar o trabalho desenvolvido por 17 (dezessete) núcleos de acessibilidades de universidades federais do Brasil, identificou que dentre ações e funções dos núcleos de acessibilidade destacam-se os trabalhos com palestras, pesquisas e formação de professores. De fato, os núcleos de acessibilidade têm assumido muitas vezes o protagonismo em relação a formação docente quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência.

É interessante como os núcleos de acessibilidade compreenderam rapidamente a importância de desenvolver um trabalho em que o ensino-aprendizagem fosse tomado de forma imbricada, entendendo que não há como pensar nos estudantes sem pensar no professor e vice-versa. Nessa linha de entendimento, Charlot (2012) afirma que não se tem como entender a docência sem pensar a relação professor-aluno. “Alguns professores pensam que se tornar professor seria um trabalho extraordinário, maravilhoso, se não existissem alunos. Porém, existem alunos. Existem alunos e, portanto, temos que pensar a relação dos dois [...]” (p. 11).

Do ponto de vista da Educação Inclusiva é preciso pensar ainda que esses alunos não se constituem num grupo homogêneo, mas num grupo com características próprias. Essa noção é fundamental no espaço/tempo da formação docente, de modo que na organização do ensino esteja implícita a preocupação com o ato de aprender.

O Docente C-CMLEM sinaliza em sua fala que as demandas acadêmicas e institucionais acabam pesando muito, interferindo na atenção dada a qualidade das aprendizagens dos estudantes com deficiência. “*A gente percebe que no dia a dia, com correria das atividades de aula, pesquisa (...) é difícil atender às necessidades dos estudantes com deficiência.*”. A fala do Docente, envolve uma reflexão sobre a rotina das atividades (ensino, pesquisa, extensão, gestão) que, por vezes, contribuem para uma possível indiferença em relação às demandas dos estudantes com deficiência.

De fato, esse cenário tem como característica uma docência universitária que se vê, cada vez mais, submetida à intensificação do seu trabalho. Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, isto pode significar o peso de fazer escolhas nem sempre convergentes com as reais necessidades dos estudantes. É por isso, que compreendemos o Docente C-CMLEM, em sua preocupação quanto à necessidade de investimento institucional em espaços de autoformação coletiva, que instiguem os docentes a refletirem constantemente sobre os elementos estruturantes de sua atuação.

Por outro lado, os relatos também apontam que no mesmo contexto em que se reconfiguram algumas ações didático-pedagógicas, perpetuam-se outras posturas herdeiras da tradição em que a carreira do magistério superior era símbolo do saber/poder e do domínio individual da cátedra (ROLDÃO, 2007). A narrativa do Docente A-CCET leva-nos a problematizar melhor essa questão:

Só que você sabe que o professor é difícil de lidar, o professor está aqui, mas o ego dele está lá na frente. Então para você falar qualquer coisa tem que ter todo um melindre, não pode falar qualquer coisa, pois ele acha que é o “sabidão” de todas as coisas, entendeu! Mas, mesmo assim, eu acho que a universidade deveria pensar em algum tipo de formação continuada para os docentes em prol desses estudantes (Docente A-CCET).

O Docente, refere-se aos efeitos da vaidade acadêmica no campo da docência universitária. Segundo ele, a vaidade acadêmica torna os espaços institucionais num campo minado, inibidor de trocas relacionais e processos formativos mais efetivos. Ainda assim, entende que em um contexto de inclusão de estudantes com deficiência, a docência é requisitada a reconfigurar-se em prol dos estudantes.

Essa ideia de formação a serviço da inclusão de estudantes com deficiência, não parece ser compartilhada por todos. Pelo menos é o que alguns depoimentos indicam:

Não é maioria, mas ainda há aqueles que não acolhem e não querem acolher ou acham que não é problema deles. Há também aqueles que acolhem, mas não sabem como fazer, e embora seja uma determinação legal, há vários dispositivos legais para inclusão, nada é feito para melhorar e a gente percebe que não há um esforço devido. Continuamos nos discursos [...], talvez porque existem outras prioridades institucionais. Mas, até quando essas outras prioridades vão estar à frente das prioridades da inclusão? (Docente C-CMLEM).

Na visão do Docente, é preciso que a universidade e os docentes assumam a inclusão como uma de suas prioridades. Até então, ele considera que a inclusão tem ocupado um lugar

periférico no contexto institucional, apesar da legislação e do interesse dos docentes, em sua maioria, de acolher esse novo segmento estudantil. Observamos, em sua narrativa, a defesa por uma inclusão que transcenda o campo do discurso e dos debates político-pedagógicos.

Analisando a narrativa do Docente C-CMLEM e demais participantes da pesquisa, poderíamos dizer que tanto as alterações nas leis e nos decretos que regulam o universo da educação, como as modificações nos códigos simbólicos que regem as concepções pedagógicas, mostram-se insuficientes para engendrar a reconfiguração da universidade e da docência face a demandas estudantis singulares, posto que essas mudanças nem sempre alteram as identidades daqueles que fazem parte do terreno educativo. As transformações na educação precisam envolver “[...] às identidades dos sujeitos que são objeto da/s mudança/s” (SKLÍAR, 2001, p. 13).

Por isso que, para a perspectiva interacionista simbólica, existe uma relação de reciprocidade “entre a interioridade do indivíduo e as exterioridades sociais que ele encontra” (ZANATTA, 2011, p. 45). Com base nesse entendimento, podemos compreender a docência como um processo dinâmico no qual a interação mais imediata e cotidiana, mediada pela flexibilidade, torna-se elemento fundante da (re)configuração das identidades.

Diante disso, consideramos que os atores educacionais deveriam dar mais atenção aos processos de interação ocorridos no interior das instituições, buscando interpretar suas implicações, especialmente, no que tange à construção identitária dos indivíduos.

[...] eu não imaginava, aquela mente fechada que não imaginava que uma pessoa com deficiência pudesse avançar a ponto de dar uma palestra, porque foi isso, foi quase uma palestra. Teve estudante que não conseguiu apresentar nada, travou não fala e a estudante com TEA, de forma bem tímida, mas conseguiu apresentar. Para mim foi como aquela luz que acende te dizendo que dá para avançar (Docente FCMBJL).

Nesse contexto, os espaços institucionais precisam ser provocadores de interações sociais modificadoras do *self*. Esse exercício contínuo de negociações intersubjetivas e interações sociais, nos distintos espaços acadêmicos, faz com que as ações sejam constantemente submetidas a processos (auto)reflexivos, produzindo efeitos sobre as identidades dos atores envolvidos. Mesmo em situações problemáticas e de conflito interacional, não devemos renunciar as redes coletivas de trabalho, pois são estas que tanto podem afirmar posições como modificá-las. Vejamos o excerto, a seguir:

Eu me lembro de uma reunião, em que eu estava defendendo a inclusão de um estudante com deficiência. Aí um colega me perguntou: “você está aí falando, suas palavras são muito bonitas, mas você já viu formar um Engenheiro com deficiência? E se chegar a formar, essa pessoa vai passar quantos anos na universidade? Será que vai avançar?” Isso me fez refletir muito sobre qual era o meu entendimento de deficiência. E aquilo ali me machucou muito naquele momento. E eu pensei: “será se eu estou defendendo algo que não existe? Que não vai avançar? Será se realmente a pessoa com deficiência, infelizmente, tem um limite?” Eu lembro muito da questão do limite. É até aqui e pronto, aí a pessoa já não consegue mais avançar. E foi aí eu comecei a perceber que não, não era assim. Eu comecei a perceber que universidades grandes tinham estudantes com deficiência (...). E aí eu pensei: “não, espera aí, a deficiência não é esse bicho de sete cabeças, dá para gente trabalhar sim”. Claro que exige um pouco mais, é preciso sempre de uma rede de apoio, mas, ao mesmo tempo, não é limitante, não é limitante (Docente F-CMBJL).

A situação que inicialmente gera desconforto para a Docente, pois confronta os princípios estruturantes da sua identidade. Apesar do confronto, a situação referida acaba servindo de base para a configuração de uma postura bem mais consciente em relação ao trabalho diante de estudantes com deficiência. Essa experiência lhe permitiu avançar em relação a um posicionamento que era fruto de um discurso reproduzido eticamente sobre a inclusão escolar/acadêmica, para uma internalização consciente da identidade do outro.

É preciso entender que as interações sociais são marcadas por negociações identitárias e disputas simbólicas nem sempre harmoniosas, pois nascem no contexto das “temporalidades biográficas e históricas em que se desenrolam as trajetórias” (DUBAR, 2005, p.144) de sujeitos individuais que “representam – em termos sociológicos -coletividades diferentes e, muitas vezes, múltiplas” (STRAUSS, 1999, p. 27). Por outro lado, essas interações, mesmo que entrelaçadas por conflitos e ambivalências, permanecem sendo fundamentais para dar significado as nossas experiências e configurações identitárias.

Isso mostra a impossibilidade de pensar as identidades e/ou profissões docentes fora da esfera das interações sociais e do contexto universitário em que estão inseridas. Especialmente, diante da dinamicidade e instabilidade produzidas por aqueles cuja aprendizagem, participação e permanência exigem uma outra forma de pensar e viver a docência.

Se a identidade é contextual e condicionada pelas interações sociais, ela pode ser modificada a depender da situação e seus atores. De certa forma isso significa compreender que a conduta performativa do docente e seus múltiplos papéis sociais [ensino, pesquisa e extensão] encontram-se sob às influências e efeitos da complexa relação entre o eu e o outro.

Portanto, nesta perspectiva, as identidades são tidas como situacionais, podendo ser alteradas e modificadas no contexto das interações sociais. Nossa análise das narrativas dos docentes mostra a existência dessas relações e sugere que o encontro com estudantes historicamente excluídos do Educação Superior pela condição de deficiência induz à reconfiguração da docência - ao longo de sua trajetória profissional e de sua prática pedagógica - pois implica na necessidade de assumir atitudes e comportamentos éticos e deontológicos que acionam a autoconsciência e a constituição de uma identidade mediada intersubjetivamente.

Em nosso ponto de vista, a noção de reconfiguração da docência, a partir da presença de segmentos estudantis singulares, deve ser concebida como um processo complexo, simultaneamente biográfico e relacional, que envolve a articulação das dimensões pedagógica, política, axiológica e técnico-científica, cujos aspectos estruturam a profissionalidade docente. Assim, a identidade docente pode ser entendida como um primado auto constitutivo que se desenvolve na relação com os outros e consigo mesmo, mediante processo de reciprocidade e formação mútua.

A interação com a diferença/deficiência altera as estruturas internas do eu. O caráter simbólico da interação, pressupõe um movimento de flexibilidade e auto entendimento frente à própria subjetividade e a do outro com quem nos relacionamos. No âmbito das dinâmicas institucionais, as “estruturas identitárias” (DUBAR, 2005) parecem mais suscetíveis a modificações devido as contínuas negociações intersubjetivas. A narrativa da Docente F-CMBJL, ilustra como o processo de construção da identidade é dinâmico, especialmente quando o *locus* de interação é o contexto institucional:

E não é só uma balela, não é só um “blábláblá”, porque existe muito um discurso de que é tudo lindo, tudo são flores, e não é bem assim. Então, tem muito o discurso de que a universidade é inclusiva, mas quando você vai ver as pessoas não sabem nem para onde vai a inclusão. Mudou muito minha percepção. Engraçado que eu me deparei com pessoas que tinham algum tipo de deficiência e estavam ali discutindo temas importantíssimos, pessoas renomadas. Aí eu falei: meu Deus! Está vendo aí que pode! E que eu não posso frear o sonho de uma pessoa. E foram essas experiências que abriram muito a minha mente. E olha que eu tenho uma sobrinha Down, e a gente sofreu bastante com a questão da inclusão dela. Mas, essa experiência foi bem diferente (Docente F-CMBJL).

O depoimento da Docente, é um exemplo de como a autoconsciência se constitui a partir de uma situação social, na qual somos interpelados a reagir reflexivamente, entendendo o significado de nossas próprias ações e experiências. Isso mostra que o processo de alteração

do eu (da identidade docente) se dá pelo processo reflexivo e intersubjetivo, no contexto das atividades diárias.

De acordo com o estudo de Ferraz (2016, p. 169)

“[...] A constituição de uma formação prático-reflexiva elege como princípio metodológico a problematização da prática. Neste, evidencia a reflexão sobre a ação, em que o professor constrói um saber profissional, necessário para atuação no cotidiano escolar.”

Esse processo reflexivo vai influenciar as escolhas pedagógicas e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos estudantes. Mas, nesse processo de formação prático-reflexivo sempre haverá a necessidade de rever as práticas, metodologias e processos avaliativos, quando a finalidade é ato de aprender.

Portanto, faz todo sentido dizer que o estudante com deficiência convoca a docência a um percurso de inovação e mudança: “*Fica meu registro de apoio a essa jornada que ainda é longa [inclusão escolar/acadêmica], que deu seus primeiros passos, mas ainda tem muita coisa a se fazer, muita coisa a ser aprendida*” (Docente B-CCBS).

Assim como a Docente B-CCBS, acreditamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que se refere a inclusão escolar/acadêmica. Ao mesmo tempo, entendemos que esse é um caminho marcado pela incompletude, pois pressupõe processos contínuos de aprendizagem. Os dados da pesquisa permitem dizer que, na UFOB, os primeiros passos foram dados, mesmo que marcados por idas e vindas.

Os depoimentos mostram que quando os docentes exercitam a reflexão sobre trabalho e se colocam na condição de aprendentes, conseguem extrair do processo de inclusão experiências que fortalecem os valores próprios da profissão. Com isso, este estudo sustenta a ideia de que a prática pedagógica, na perspectiva inclusiva, requer a formação de uma docência, a qual se configura na multidimensionalidade da ação educativa (científica, didático-pedagógica, ético/valorativa). Equilibrar e articular essas dimensões pode ser a chave para construir experiências inovadoras capazes de lidar com a complexidade da Educação Superior em tempos de necessárias ressignificações.

Por último, a investigação realizada, traz na seção final deste capítulo, a conceitualização desenvolvida a partir da interpretação dos dados, à luz da matriz teórico-metodológica definida para o estudo. Isto é, o modelo conceitual emergente.

5.4 EXPLICANDO O MODELO CONCEITUAL EMERGENTE

Esta seção tem por finalidade descrever e explicar o processo de elaboração do modelo conceitual que emergiu da análise dos dados, exhaustivamente sistematizados com base na TFD e no quadro teórico eleito para o estudo. O modelo conceitual emergente é o resultado das relações estabelecidas entre as categorias derivadas dos dados, as quais formam um esquema explicativo e sistematicamente integrado ao *corpus* teórico (STRAUSS, CORBIN, 2008). Ou seja, modelo conceitual explicativo é a abstração dos resultados da pesquisa, cuja complexidade e densidade consegue integrar as categoriais em um todo coerente e conceitualizado.

Em nossa pesquisa as categorias: Efeitos e sentidos produzidos sobre a deficiência (ESD); Reflexividade e aprendizagens construídas (RDA); (Re)construção e (re)configuração das identidades docentes no contexto de inclusão (RID), retratam nossa interpretação sobre o conteúdo das falas e expressam as situações problemáticas nas quais o fenômeno encontra-se imerso. A Teoria Fundamentada nos Dados na vertente Construtivista (TFDC) de Charmaz (2009) se difere da TFD clássica quando se trata da interpretação do pesquisador sobre os dados. De certa forma, a TFDC permite maior flexibilidade em relação a análise dos dados e escolha das categorias emergentes.

Assim, as categorias do estudo foram nomeadas a partir de nossa compreensão analítica sobre os dados subsequentemente codificados. Essas categorias interconectadas e integradas ao tema central da investigação respondem à questão norteadora da pesquisa: **A docência universitária é modificada pelo desafio de incluir estudantes com deficiência?** O modelo conceitual emergente construído a partir da metodologia TFD indica que sim. De alguma forma, a necessidade de incluir estudantes com deficiência induz a reconfiguração da docência universitária. Por sua vez, sugere que isso não se dá fora da ação reflexiva intersubjetiva, mediada pelos processos que constituem o fenômeno formativo, o qual denominamos neste trabalho de **dimensão analítica da docência**³⁶.

Apesar de não ser o único meio de alinhamento das dimensões constitutivas da docência, a dimensão analítica demonstra ser particularmente central quando se trata do contexto de inclusão de identidades pouco valorizadas. Essa compreensão deriva das análises das narrativas dos participantes do estudo que destacam o reconhecimento do outro, a

³⁶ Como dito em outros momentos deste trabalho a dimensão analítica configura-se como o elemento responsável pela ressonância e articulação entre as demais dimensões da docência universitária (pedagógica, política, técnico-científica, axiológica), uma vez que desenvolve, a partir de uma lógica dialética, a mediação entre sujeitos individuais e o campo mais amplo das interações sociais.

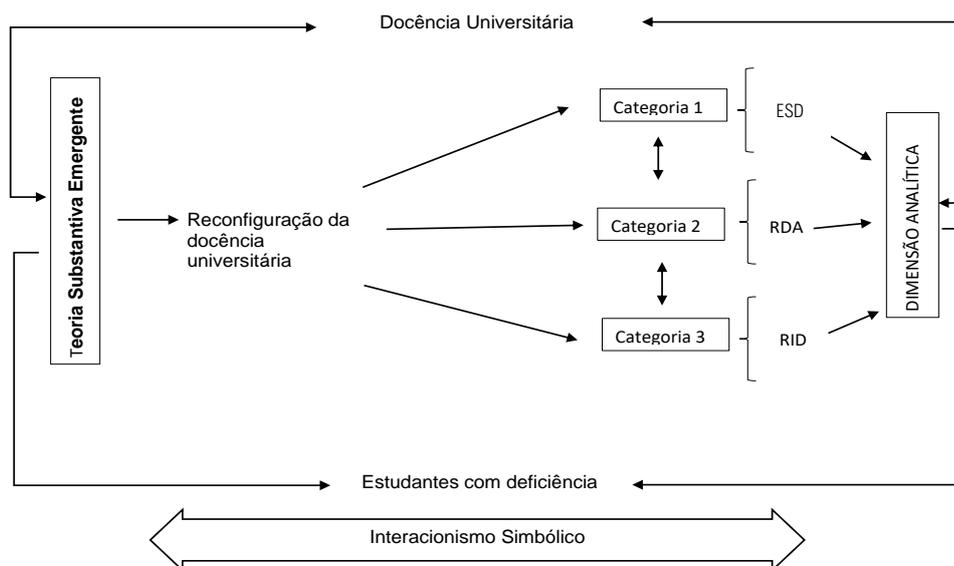
descentração do eu e a negociação identitária como elementos que, apoiados em processos de aprendizagem e formação, fazem da docência uma atividade intersubjetiva e multidimensional.

A dimensão analítica é o conceito norteador de nosso modelo conceitual emergente, contribuindo para a explicação das propriedades que dão sentido ao fenômeno pesquisado. Ao longo de todo trabalho, a dimensão analítica estimulou nosso pensamento sobre as propriedades presentes nos dados e as dimensões abstratas das categorias. A esse respeito, ainda cabe registrar, que a dimensão analítica se refere a uma unidade conceitual simbólica, captada a partir da dialeticidade da investigação, sendo submetida ao longo do processo de análise dos dados à indagação sobre sua pertinência, ressonância e capacidade de conectar as propriedades conceituais de cada categoria.

Percebemos, então, que os fios que interligam as relações estabelecidas entre docentes e estudantes com deficiência eram tecidos a partir de uma dimensão central, a qual seria responsável por fornecer as condições necessárias para situar e elevar as demais dimensões constituintes da docência a uma conexão dialógica. Sem essa dimensão central, que cunhamos de analítica, a perspectiva da ressonância entre as múltiplas dimensões ficaria prejudicada, uma vez que consiste no elemento criador das conexões que transversalizam o fenômeno estudado.

O diagrama, a seguir, ilustra o modelo conceitual interpretativo que organiza e explica os resultados da pesquisa:

Figura 06 – Modelo conceitual emergente



Fonte: Elaboração própria

O diagrama é uma tentativa de demonstrar nosso esquema analítico interpretativo e a forma como integramos as categorias à dimensão analítica e ao fenômeno investigado. Demonstra ainda, nosso pensamento abstrato oriundo dos dados analisados de forma crítica e reflexiva.

A reconfiguração da docência universitária demonstrou, ao longo de todo processo de análise, ter maior poder explicativo sobre a sistemática dos dados. As narrativas dos docentes sugerem uma relação estreita entre os desafios produzidos pelo acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior e o exercício de uma ação docente que se diferencia da tradicionalmente praticada na universidade. De forma geral, os participantes definem a inclusão como uma demanda irrecusável que deve se articular à formação contínua do docente, por seu sentido ético e político.

Predomina, entre os docentes, o entendimento de que o acesso, a permanência e a formação na Educação Superior é um direito jurídico e social das pessoas com deficiência. Percebemos, em suas narrativas, reflexões decorrentes desse entendimento, quando reconhecem que a ação pedagógica, na perspectiva da inclusão e acessibilidade, exige uma mudança conceitual mais convergente com os valores da equidade e da justiça social.

É nesse aspecto que a inclusão convida a docência ao exercício de uma conduta intersubjetiva, autorreflexiva e ético-profissional que possibilite, de alguma forma, a alteridade (compreensão do outro). Se a interação com a deficiência remete a uma experiência modificadora e transformativa, essa experiência modificadora pressupõe a internalização do outro, como indivíduo único, mediante processo de interação no qual inclusão e docência se imbricam e se modificam mutuamente.

Figura 07 – Interação entre docência e inclusão



Fonte: Elaboração própria

A Figura 07 busca ilustrar a imbricação entre docência e inclusão. Em nosso entendimento a interação com o outro (estudante com deficiência) contribui para modificar a docência e a prática educativa. Isso ocorre porque o eu (si mesmo) é fruto de um processo

reflexivo que passa por constantes negociações identitárias. Entretanto, essa modificação só é possível quando, no processo de interação, o outro é internalizado. Essa conceitualização tem por base uma definição interacionista de identidade, aqui compreendida em sua natureza relacional.

Na análise que fazemos das narrativas dos participantes da pesquisa buscamos demonstrar que a interação com o outro (simbolicamente estigmatizado) proporciona ao docente a possibilidade de renovação identitária. É, portanto, por meio da interação com uma identidade da qual não fazemos parte que nossa percepção sobre nós mesmos é aguçada, podendo ser conscientemente modificada.

Nas narrativas dos docentes há evidências de que as estratégias utilizadas por eles, em resposta a diversidade de demandas dos estudantes com deficiência, têm como componente primário a assimilação e internalização reflexiva deste outro em suas singularidades.

Essa relação estreita entre inclusão e reconfiguração da docência trouxe à tona a dimensão analítica como conceito fundante de nossa tese. Esse conceito reitera a natureza relacional, dialógica e integrada do processo educativo que se ressignifica constantemente. As propriedades da dimensão analítica permitem-nos configurar a docência universitária, no contexto de inclusão, como uma atividade partilhada e simbolicamente mediada pelo processo autorreflexivo, intencional e sistematizado.

Tal perspectiva pressupõe que a docência se (re)significa e se reconfigura a partir do caráter dinâmico e ambivalente do fenômeno educativo. Assim, quanto mais estabelecemos interações intersubjetivas com identidades múltiplas, mais somos submetidos a processos de autoavaliação e autorreflexão, e são estes processos que possibilitam a incessante construção e reconstrução de nossas identidades.

No entanto, quando as vivências e práticas pedagógicas são sempre lineares e subordinadas a determinados ritos institucionais, a docência tende a reproduzir o mesmo papel social de décadas atrás. Embora o modo particular de aprender de estudantes com deficiência requeira procedimentos didáticos também particulares (PIMENTEL, 2018) e outros modos de inter-relação, existem algumas amarras na cultura acadêmica que tornam o fenômeno educativo em uma ação ritualística.

Por isso, é presumível que o compromisso com uma prática educacional a serviço da inclusão não se dê no âmbito da totalidade da docência. Aderir ao movimento da inclusão educacional pressupõe refazer caminhos, assumir novas concepções, (re)construir identidades

e experimentar novas práticas. A inclusão confronta com o desejo de continuidade que confere ao ser humano a sensação de segurança e estabilidade.

Neste aspecto, podemos inferir que a dificuldade em lidar com as novas identidades estudantis descortina uma provável dificuldade em lidar com o “movimento de (trans)formação [...] resultante de uma multiplicidade de sujeitos outros” (CABRAL, 2018, p. 3) que mobiliza uma nova epistemologia da docência universitária.

É importante salientar que os participantes da pesquisa não rejeitam a inclusão, apesar de identificarmos em suas falas inquietações, tensões e incertezas em relação ao ingresso e a permanência de estudantes com deficiência na universidade. O fato de perceberem que a inclusão exige mudanças no campo da epistemologia da prática docente, faz com que alguns recuem diante da tarefa de atender as demandas específicas de cada condição de deficiência.

O interessante é que todos os entrevistados demonstram entender a inclusão como um dever ético inerente à deontologia da profissão docente, manifestando uma crítica ao discurso da exclusão. Ainda assim, percebemos diferenças em relação às suas percepções sobre a deficiência e a forma com que lidam com as demandas dos estudantes. Alguns expressam maior compreensão e convicção quanto ao trabalho desenvolvido com esse segmento estudantil.

As práticas de natureza acessível são mais facilmente identificadas em determinadas narrativas do que em outras. Nem todas as falas evidenciam a busca de alternativas sistematizadas com a finalidade de atender o estudante com deficiência. Obviamente, essas diferenças identificadas não delimitam o trabalho docente em inclusivo ou não, pois configuram o olhar interpretativo das pesquisadoras em relação aos dados levantados.

Por sua vez, há que se ressaltar que, apesar do exame criterioso dos dados, não identificamos depoimentos que possam indicar que os docentes ignoram a demanda de inclusão e acessibilidade de seus estudantes. É preciso deixar isso muito evidente. Nesse momento, nosso leitor pode estar se perguntando: se a docência é modificada face à presença de estudantes com deficiência porque isso nem sempre se traduz em práticas inclusivas? Creemos que se trata de uma pergunta crucial para explicar a tese defendida neste trabalho.

É importante esclarecer que nossa definição de reconfiguração da docência universitária supõe a conjugação de quatro importantes propriedades, as quais são inerentes às categorias que emergiram dos dados: i) comportamento intersubjetivo e autorreflexivo, ii) capacidade de julgar e agir de forma negociada, iii) reciprocidade para assumir a atitude do outro e seu lugar social, convertendo os significados produzidos por essa interação em aprendizagem e (re)significação do trabalho iv) atualização constante por meio da reflexão da

prática alicerçada na teoria. Essas quatro propriedades contribuem para explicar e conceituar as nuances e inter-relações que fazem parte do *corpus* analítico do modelo conceitual desenvolvido na pesquisa.

Os processos relacionais e interacionais do cotidiano da docência promovem trocas intersubjetivas *sui generis*, mas para que se tornem modificadoras do *self* precisam passar por contínuas negociações da estrutura identitária. Ou seja, as experiências docentes no contexto de inclusão de estudantes com deficiência só promovem uma ação refletida na perspectiva da dimensão analítica, quando na relação com esses estudantes, o *self* (identidade docente) estrutura-se de forma aberta e descentrada, permitindo reconhecer-se e diferenciar-se reciprocamente, num movimento cíclico de aprendizagem mútua.

Cabe salientar que a dimensão analítica não se limita a ideia de reconhecimento intersubjetivo, mas exprime a articulação epistemológica que integra, mobiliza e faz convergir as múltiplas variantes e/ou dimensões da ação docente.

Sob os pressupostos da psicologia social de George Herbert Mead (1972), a dimensão analítica transita de forma muito presente nas três categorias que emergiram da análise dos dados brutos, sugerindo que na relação com estudantes que precisam de propostas educacionais diferenciadas, a ação docente não pode prescindir de uma conduta intersubjetiva, autorreflexiva, técnico-científica e didático-pedagógica em constante atualização. Nesse sentido, a dimensão analítica é correlativa à ideia de configuração e reconfiguração da identidade docente, pois põe em movimento os saberes conceitualmente inerentes à profissão.

Entendemos que a reconfiguração da docência pressupõe que a dimensão analítica seja aplicada em cada um dos eventos específicos, cuja dinâmica de trabalho envolva estudantes com deficiência. No processo de interação social, entre docentes e estudantes com deficiência, as dimensões da prática docente precisam ser articuladas e organizadas de forma colaborativa para atender as necessidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos estudantes com deficiência.

Portanto, é preciso entender que, assim como existem condições notadamente, contribuintes para a atuação docente de forma reflexiva e crítica, há tantas outras que incentivam a centralização do eu (identidade) e que fazem da ação docente uma atividade ritualizada e solitária. Temos ainda uma longa batalha pela frente até que se compreenda a docência universitária como um campo científico multifacetado, intersubjetivo e relacional que não pode perder de vista a sensibilidade que nos torna humanos.

Ora, isso vai exigir das IES a proposição de espaços em que os docentes possam refletir coletivamente sobre o que se fazem e como fazem, “é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 113). Embora para alguns isso pareça assustador, abrir-se para a riqueza de elementos que revestem os processos de ensino-aprendizagem demonstra ser a atitude inerente ao exercício da docência universitária no contexto de inclusão de estudantes com deficiência.

De qualquer modo, cremos que a batalha pela inclusão já está sendo travada no contexto da instituição pesquisada. Os depoimentos analisados demonstram isso, pois alguns deles apresentam críticas em relação a determinadas posturas que se mantêm inalteradas mesmo diante da presença de estudantes cujas identidades são diversas e mobilizadoras. Nesses casos pressupomos que a ausência de mobilização e possível indiferença à presença do estudante com deficiência, provavelmente ocorre por uma ausência de engajamento intersubjetivo. É o que acontece quando a interação é quase inexistente ou pautada em um jogo interacional em que os papéis sociais são rígidos e subordinados a regras fixas. Nesses casos, as identidades tendem a se manter dentro de um ritual de papéis previamente estabelecidos.

De certa forma, quando as posturas e comportamentos seguem rituais com base em supostas previsibilidades, as configurações identitárias são (re)atualizadas, conforme expectativas generalizadas. Neste caso, a configuração da identidade passa “[...] a ser vista como simples manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo na sua permanência e estabilidade (CIAMPA, 1993, p.164-165).

Uma docência idêntica àquela praticada antes do acesso de estudantes com deficiência indica não só a ausência de inclusão, mas, a ausência de articulação entre as dimensões constitutivas da *práxis* educacional. O exercício da docência precisa se constituir como um ato que transcende o campo científico, estabelecendo-se no diálogo entre o científico e a vida humana em sua dinâmica interacional.

Ao entender docência como uma atividade intersubjetiva, presumimos que ela é mediada pela reflexão, pelo diálogo e pela formação contínua. Somente quando o docente entende que sua atuação não pode se dissociar desses elementos é que ele interpreta a inclusão como um fenômeno que atua em favor da profissionalidade docente, ao lhe permitir a irrupção de novas aprendizagens formativas.

Finalmente, vale salientar que docência universitária não deixa de ser científica e consistente pelo fato de (re)configurar-se para atender demandas singulares de estudantes com deficiência. O que ocorre na realidade é que ela se liberta da tarefa de sempre se repetir, uma

vez que o convívio com a diferença/deficiência parece ser, enfim, a possibilidade de renovação da docência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção encerra nossa caminhada investigativa no âmbito do Doutorado em Educação da UFBA. Ao longo de toda a jornada dialogamos com diversos autores, lemos diferentes trabalhos (em busca de inspiração e lacunas no conhecimento da área) levantamos dados, analisamos os achados da pesquisa, semeamos conhecimento. Nosso percurso investigativo foi marcado por expectativas, descobertas e aprendizagens. Ao final desse trajeto, podemos afirmar que fazer pesquisa qualitativa é de uma riqueza incalculável.

A escrita de uma tese reflete não só o caminho trilhado em direção ao processo de doutoramento, mas traduz também as partilhas, as interrelações, o entrelaçamento dialético com o outro, consigo mesmo e com fenômeno investigado. É por isso que consideramos que a escrita de uma tese não é, como muitos dizem, uma atividade solitária. Há sempre a interlocução com alguém ao longo do percurso - colegas com quem compartilhamos textos, membros da banca examinadora que contribuem para qualificar o trabalho, orientador (a), com quem estabelecemos uma parceria intelectual durante a travessia.

Uma tese é feita por muitas mãos. É feita de encontros, de partilhas, de silêncios que por vezes encobrem o cansaço, de inevitáveis angústias e dilemas, de tensões e percalços diante de algumas travessias arriscadas. Escrever uma tese não é tarefa das mais fáceis, envolve persistência, entrega, ousadia e entusiasmo, este último torna-se fundamental nos momentos mais adversos, servindo de alento entre a escrita de uma palavra e outra.

Não é sem razão que nos surge nesse momento a metáfora de Lüdke (1990) sobre a construção da pipa, cuja ideia nos remete à pesquisa científica como uma atividade processual e complexa que exerce sobre nós fascínio e prazer intelectual. A autora compara o trabalho científico a uma atividade lúdica como a construção de uma pipa. Para ela, quando o garoto constrói uma pipa, antes de qualquer coisa, ele tem em mente a satisfação que a brincadeira lhe trará. Embora para chegar até o momento de empiná-la, ele precise adotar uma série de procedimentos anteriores como: confeccionar a armação de bambu, cortar o papel de forma simétrica, senão a pipa corre risco de não subir, confeccionar o rabo da pipa, o lastro para equilibrá-la no ar, até finalmente empiná-la atada a um rolo de linha forte o bastante para suportar o seu peso.

Assim como na construção de uma pipa, a elaboração de uma tese consiste num trabalho metódico e processual. Via de regra é um exercício de abstração árduo, penoso, que pressupõe dedicação, perseverança, domínio teórico-metodológico. Por outro lado, é também

uma atividade lúdica. Quando escrevemos, brincamos com as palavras, encandeando ideias, sentidos, experiências. Em alguns momentos a escrita vai exigir sensibilidade, uma vez que a razão nem sempre vai alcançar os aspectos subjacentes a intuição. Em certos momentos da caminhada a sensibilidade vai representar a força vital para expandir o olhar sobre os dados. Em outros, será o vetor da imaginação livre, intuitiva, criativa. Uma tese é, portanto, o resultado de um processo de formação e amadurecimento intelectual que se une ao prazer e a alegria da descoberta.

De modo semelhante a confecção de uma pipa percorremos nesta pesquisa etapas e procedimentos. Desde o início deste estudo questionamos se a docência universitária seria (re)configurada e/ou modificada em função do caráter diverso, instável e contingente da relação com estudantes com deficiência. Questões secundárias foram levantadas com a finalidade de identificar e avaliar os efeitos da presença de estudantes com deficiência na docência universitária, nos processos de ensino-aprendizagem e nas metodologias do ensino de graduação. A partir disso, este trabalho buscou de modo central analisar como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes com deficiência.

Os resultados do estudo indicam que a docência universitária se altera e se modifica em contextos relacionais constituídos por estudantes com deficiência, posto que é desafiada a se (re)significar em função da pluralidade de demandas deste novo segmento estudantil. Contudo, isso não se dá de forma direta, espontânea ou imediata. Para a docência tomar novas formas e configurações é preciso respeitar as temporalidades necessárias a reconstrução de suas bases epistemológicas. Logo, o ingresso de estudantes com deficiência é apenas o princípio, o marco inicial do processo de (re)configuração da docência universitária.

Ao aproximar os dados à teoria percebemos que a interação intersubjetiva mediada pela ação reflexiva provoca os tensionamentos e as negociações identitárias, os quais são responsáveis por comunicar ao *self* a necessidade de modificação. Esse processo implica questionar-se, permitir se envolver, deslocar-se (re)descobrir-se. Um processo complexo, inseparável da ação reflexiva do eu e da atuação docente, concebida em sua imbricação e articulação com as múltiplas dimensões que perfazem o fenômeno educativo na Educação Superior.

Com isto percebemos que os processos identitários são alimentados por um processo dinâmico no qual o “outro”, ou diversos “outros” exercem sobre o “eu” algum tipo de influência. Na análise dos resultados identificamos que a identidade docente não é

incontornável ou fixa, mas se modifica a partir de determinadas situações, interações ou trocas simbólicas que se desdobram em ação reflexiva.

Quanto maior é a interação do docente com os estudantes com deficiência maiores são as possibilidades de que este organize uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Por outro lado, esta pesquisa mostra que isso só ocorre quando o *self* (a identidade docente) é alvo de constante exame por parte do próprio indivíduo, na perspectiva de pensar os processos de ensino-aprendizagem a partir de sua natureza intersubjetiva, dialógica e político-pedagógica.

Este estudo ainda evidencia, as incertezas, ambiguidades e desafios que emergem da inclusão de estudantes com deficiência no contexto da docência universitária, revelando um movimento dinâmico que exige conhecimentos e saberes bem mais amplos. O conhecimento de si e do outro, a atitude de refletir e pesquisar à própria prática são alguns dos elementos que passam a configurar a docência universitária em seu campo multifacetado.

Não se trata de um processo fácil, a configuração de uma docência universitária na perspectiva inclusiva supõe algumas modificações que abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos docentes numa determinada estrutura de ensino. Assim como qualquer ser humano, eles tendem a querer adaptar uma situação nova à enquadramentos anteriores. Tudo que ameaça romper com um esquema de trabalho habitual aplicados em suas salas provoca inquietações, receios, incertezas e até mesmo resistências por parte de alguns (MANTOAN, 1997).

Ainda assim, os resultados deste estudo revelaram que as interações intersubjetivas com estudantes que demandam práticas pedagógicas acessíveis, contribuem para (re)significar e reconfigurar a docência universitária. Embora os docentes entrevistados não se vejam preparados para lidar com todas as demandas específicas dos estudantes com deficiência, entendem a necessidade de contínua formação e aprendizagem para que possam aprimorar o trabalho desenvolvido.

Talvez, uma das principais contribuições desta tese tenha sido revelar que as interações intersubjetivas com este novo segmento estudantil conduzem os docentes a constantes processos de autoavaliação e autorreflexão, os quais possibilitam a incessante construção e reconstrução das identidades profissionais.

Destacamos ainda como contribuição deste trabalho, o reconhecimento de uma nova dimensão no contexto de atuação do docente universitário, nomeada por nós de analítica. Trata-se de uma dimensão que surge como substrato capaz de organizar e coordenar os significados internalizados pelos docentes sobre seu campo de atuação, reinterpretando-os e

(re)significando-os a partir da consciência reflexiva mediada intersubjetivamente. Nesta perspectiva, a dimensão analítica assume papel central na reconfiguração do self (o si mesmo) docente, sendo o elemento que na esfera das interações sociais assume o papel de mobilizar as demais dimensões organizadoras da prática docente.

Para tanto, é preciso *pensar* a docência como uma atividade complexa que não se limita à sala de aula, mas é tecida nas malhas das interações sociais. Essa nova forma de pensar a docência provoca a experiência de ruptura com a racionalidade técnica, criando uma atmosfera pedagógica propícia ao *sentir* em termos de afetividade, intuição e imaginação criativa. Ao fazer essa relação entre o pensar e o sentir, pressupomos o desenvolvimento de habilidades intelectuais, pedagógicas e emocionais, balizadas por questões éticas, políticas e epistemológicas, as quais se estabelecem pelo exercício do *aprender* de forma contínua. Aprender a relacionar com o outro, consigo mesmo e com o mundo universitário a partir de uma nova perspectiva em que se busca conectar saberes, conhecimentos, experiências individuais e coletivas.

Os resultados da pesquisa fortalecem essas ideias e mostram que o processo de inclusão pode contribuir de alguma forma para (re)significar e transformar a atuação do docente da Educação Superior. À medida que analisávamos as entrevistas íamos percebendo que os docentes não se opõem a inclusão escolar/acadêmica, mas demonstram, por outro lado, receios em relação as condições institucionais postas para o desenvolvimento desse trabalho. Suas reflexões apontam para o entendimento de que o processo de inclusão precisa ser pensado, partilhado e assumido por todos os atores do contexto universitário.

De forma geral, este estudo traz algumas indicações para o exercício de uma docência universitária na perspectiva da inclusão: i) criação de uma cultura de formação que articule os saberes teóricos, científicos, pedagógicos e deontológicos da profissão; ii) fomento de espaços de reflexão voltados à interlocução e a construção coletiva de aprendizagens relativas as especificidades da docência universitária e de suas problemáticas atuais; iii) envolvimento da comunidade acadêmica e de demais atores (estudantes, técnicos administrativos e gestores), a fim de apoiar ativamente os docentes na tarefa de desenvolver uma prática pedagógica dentro dos princípios da acessibilidade; iv) sensibilização e orientação dos núcleos de acessibilidade para que os docentes encontrem nestes um espaço de suporte institucional, em termos de recursos didáticos, tecnológicos e pedagógicos adaptados, bem como métodos de ensino e avaliação.

Desse modo, ao finalizar este trabalho queremos salienta que os desafios da inclusão na Educação Superior produzem demandas inesperadas, as quais só podem ser enfrentadas quando há humildade para aprender a trilhar novos caminhos, sensibilidade para romper com antigas amarras e coragem para desafiar-se...³⁷

³⁷ As reticências insinuam a ideia de incompletude deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. Os conceitos de educação especial e perspectiva Educacional inclusiva forjados durante a formação Inicial nos cursos de licenciatura. In: **Anais**. 38ª Reunião Anual da ANPEd, São Luís, MA, 2017.

ALBINO, Ivone Braga. Acesso e permanência na universidade federal do rio grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência Natal-RN. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://sites.uepg.br/prograd/wpcontent/themes/PROGRAD/assetsDes/artigos/Almeida%20Pimenta.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infanto-juvenil. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. doi:10.11606/T.47.1992.tde-18122013-094209. Acesso em: 2021-06-14.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilo e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. IN: AQUINO, Julio Grupo (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura. In: **Anais**. 39º Reunião Nacional da ANPEd, Niterói, RJ, 2019.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARAÚJO, L. F. S. *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, 2013.

ARAÚJO, Fernanda Maria Agostinho de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente**. 2016. Tese (Doutorado). UFPE, Recife.

BATISTA, Flóida Moura Rocha Carlesso. **Concepções do professor de arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BARBOSA, Lívia; DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson Rufino dos. Diversidade corporal e perícia médica: novos contornos da deficiência para o Benefício de Prestação Continuada. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, p. 377-390, 2009.

BARBOSA, Valci Aparecida; LIMA Elizeth Gonzaga dos Santos. Políticas de democratização da educação superior: análise do programa de integração e de inclusão étnico-racial (PIIER) DA UNEMAT. In: **Anais**. 36ª Reunião Anual da ANPEd, Goiânia, GO, 2013.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BENEVIDES, Marta Cavalcante. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. 2011.

BERNARDELLI, Estela Maris Camargo. **Processos de ensino e aprendizagem e a sua relação com transtornos mentais de estudantes de uma instituição de ensino superior**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages.

BOLZAN, Dores Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. IN: EGGERT, E. *et al.* (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833 – 27841.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 3.284**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 4.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, 2659 cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 16 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Documento orientador do Programa Incluir**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article. Acesso em: 21 set. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 09 fev. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, p. 1-33, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>. Acesso em: 05 fev. 2019.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix. 1982.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. IN: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p. 25-47.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Livia de Oliveira; REGO, Denise Pereira do (2010). Intencionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n.1, p. 146 -16, 2010.

CASAGRANDE, C. A. **A formação do eu em Mead e Habermas: desafios e implicações à educação**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; BLASI, Felipe Di; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário2. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 85-108, 2020

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p.179-194, 2014.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa *et al.* Docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.3, n.6, p.162-182, 2011. Disponível em: http://apoioadocencia.ufes.br/sites/apoioadocencia.ufes.br/files/field/anexo/a_docencia_no_ensino_superior_-_saude_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, p. 10-26, 2012.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 591-604, out./dez., 2014.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016.

COELHO JR., Nelson Ernesto; FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**, v.9, n.17, p. 9-28, 2004.

COITÉ, Simone Leal Souza; OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata; CARNEIRO, Cíntia Dias de Mattos Toyoshima. Docência e formação no Ensino Superior: saberes e vivências. In: PIMENTEL, G. S. R.; QUEIROZ, K. C. A. de L.; COITÉ, S. L. S. (Orgs.) **Educação Superior: política, gestão e docência**. Curitiba: CRV, 2019. 210 p.

CORRÊA, Adriana Kátia et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, B. M. V. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CORREIA, Maria da Conceição. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13 n. 2, p. 30-36, 2009.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CECILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Verbetes: formação inicial e formação continuada. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006. v. 2. p. 353-354.

CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Papirus Editora, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em Educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81- 90, 2009a.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2009b. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/1_trajetorias_e_lugares_do_docente_da_educacao_superior.pdf. Acesso em: 6 set. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-campo-da-iniciacao-docencia-universitaria-como-um-desafio>. Acesso em: 6 set. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>. Acesso em: 18 set. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 817-832, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/avaliacao/article/view/3159>. Acesso em: 4 set. 2018.

D'ÁVILA, Cristina. Docência na Educação Superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPEd**, Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1530_int.pdf. Acesso em: 08 jul. 2018.

D'ÁVILA, C. Que papel tem a Didática Geral e as didáticas específicas na construção da identidade profissional docente? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Anais...Fortaleza: UECE**, 2017. p. 208-249.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 103 -118, set./dez, 2016.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (Orgs.). **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. 175 p.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (Orgs.). **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. 175 p.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Sorocaba; Campinas, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Brasília: Letras Livres, 2003. (Série Anis, 28).

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOZA, Livia.; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. Int. Direitos Human**. v. 6 n.11. São Paulo, 2009.

DINIZ, Débora. Deficiência e políticas sociais – Entrevista com Colin Barnes. **Revista Ser Social**, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. **Definições** – um gesto político para nominar o silêncio. 2013. Disponível em: http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Diniz_Barbosa. Acesso em: 16 nov. 2019.

DUARTE, Emerson Rodrigues. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.19, n. 2, p. 289-300, 2013.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Research, Society and Development**, v. 6, n. 4, p. 317-341, 2017.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n 25, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015.

FERRAZ, R. D. **Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2016.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

FISCHER, Juliana. **Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: Possibilidades e desafios**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 13 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura na idade clássica**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: Uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educ.**, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul./dez. 2013.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005. pp. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, MEC/SEESP, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1991.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis, Editora Vozes, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Formação de professores para Educação Especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

HONNETH, Axel. **Crítica del agravio moral: patologias de la sociedad contemporánea**. Tradução de Peter Storandt Diller. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

HOYOS-VÁSQUEZ, Guilherme. Hoyos. Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. **Derecho Y Realidad**, v. 11, n. 22, p. 310-330, 2013. DOI: <https://doi.org/10.19053/16923936.v1.n22.2013.4780>. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4780. Acesso em: 10 dez. 2018.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Formação do Professor do Ensino superior: tramas na tessitura**. In: Marília Morosini; Maria Estela Dal Franco; Marlene Correro Grillo; Maria da Cunha; Silvia Maria de Aguiar Isaia. (Org.). Enciclopédia da Pedagogia Universitária. 1ª Ed. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003, v.1, p. 241-251.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, v. 5, 2006, p. 63-84.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 3 set./dez., 2011.

LE BRETON, David. **L'interactionnisme symbolique**. Paris: Quadrige/PUF, 2004.

LEITE, Joséte Luzia; SILVA, Laura Johanson da; OLIVEIRA, Rosane Mara Pontes de; STIPP, Marlucci Andrade Conceição. Reflexões sobre o pesquisador nas trilhas da Teoria Fundamentada nos Dados. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v. 43, n. 3, 2012, p. 772-777. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reusp/article/view/41009/44555>. Acesso em: 02 de dez. 2020.

LEITE, Francisco. Raciocínio e procedimentos da Grounded Theory construtivista. Questões Transversais: **Revista de Epistemologias da Comunicação**, v. 3, n. 6, julho-dezembro, 2015.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 07-27, 2012.

LUCAS. Lucken Bueno; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. Os focos da aprendizagem docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v.20, n.1, p. 15-34, 2015. Disponível em:
http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID381/v20_n1_a2015.pdf.
Acesso em: 10 dez. 2017.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.

LÜDKE, M. **Seminário de Pesquisa**. Conferência ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília, 1990

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MACHADO, Rosicler Salete. **Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 45-61, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. In: **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada -Sobama**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 31-36, Suplemento, dez. 2005.

Martins, L.M.S.M. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. 4ª edição. Campinas: Papyrus. 2002.

MASETTO, M. T. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 04-25, 2009.

MATOS, A.P.S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB**. 2015. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MATOS, Aline Pereira da Silva; PIMENTEL, Susana Couto. A prática docente para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n.

35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5663>. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5663>. Acesso em: 20 out. 2019.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 141-160, 2010.

MAUÉS, O. Trabalho e formação educacional de professores do ensino superior. **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 21, n. 2, p. 75-102, jul./dez. 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; DE SOUZA, Michele Borges. A expansão da educação superior no Brasil e as políticas de formação de professores. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 68-81, 2013.

MEAD, George Herbert. **Espiritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós Studio Básica, 1972.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Deficiência e igualdade: o desafio da proteção social. In: DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (Orgs.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

MELLO, Alex Fiuza de; ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma Universidade Socialmente Relevante. **Atos de Pesquisa em Educação** – Programa de Pós-Graduação em Educação/FURB, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 292-302, set./dez. 2009.

MENDES, Cleberson de Lima. **O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em matemática do sistema ACADE**. 2017, 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVILLE, Joinville.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; SIMÕES, Paula Guimarães. Enquadramento: diferentes operacionalizações analíticas de um conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27 n. 79, jun. 2012.

MENEZES, E.C.P.; TURCHIELLO, P. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: **Anais**. AnpedSul, Caxias do Sul, RS, 2012.

MERHY, E.E. O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio de reconhecê-lo como saber válido. In: FRANCO, T.B. *et al.* **Acolher Chapecó**: uma experiência de mudança com base no processo de trabalho. São Paulo: Hucitec, 2004. p.21-45. Disponível em: www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-02.pdf. Acesso em: 5 dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília S.; GUERRIERO, Iara Coelho Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, abr. 2014.

MIRANDA, Guimarães Theresinha; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. IN: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 117, 2002.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação. São Paulo: PUC/SP, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação, Santa Maria,** v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOURA, Adelson Fidelis de; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 23, n.4, p. 531-546, 2017.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação,* v. 16, n. 2, 2014.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. 2004.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores In: NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-62. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

NÓVOA, António, (2007). O regresso dos professores. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: ME/DGRHE: 21-28

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU – Revista de Docência Universitária,** v. 13, n. 1, p. 21-34, 2015.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán.; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir das representações dos professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación,** n. 46, v. 9, 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/2504.htm>>. Acesso em: 10 out. 2019.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 729-746, 2019.

OLIVEIRA, Claudeson Vilela de. **Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior: promovendo a permanência do aluno cego**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado da Bahia, campus Salvador – BA, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/22233?mode=full>. Acesso em 12 set. 2018.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 04, p.127-135, 1996.

PASSOS, Ester dos. **O Trabalho Docente Junto a Alunos com Deficiência nos Cursos de Licenciatura**. Mestrado em Educação. 2013. 129 f. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

PERON, Lucélia. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a deficiência. **Poesis Pedagógica**, v.10, N.1 jan./jun., p. 46-63, 2012.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). 208 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. In: **Anais**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, SC, 2015.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. **Revista artes de educar**, v 4, n. 1, 2018.

DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2018.29457>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29457>. Acesso em: 12 out. 2019.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84611, 2019, <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684611>.

RAMOS, Hamilton Vieira. **Diferenças sociais e ações afirmativas: a luta pela igualdade. Revista de informação legislativa**, v. 44, n. 173, p. 117-130, jan./mar. 2007.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson M. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos Antônio. (Orgs.) **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho**. Salvador: EDUFBA, 2009.

RESENDE, V. M. **Etnografia e Análise de Discurso Crítica: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília.

REZENDE, Evelin Oliveira de. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia para a Educação Especial**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, São Carlos.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo; AGUILAR, Gabriella Méier. Novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – 2007. **Formação de professores para o ensino superior – relatos**. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo, 2007.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago., 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, 2005.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4 n. 6, p.91-100, jan./jun. 2011.

DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2245>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2245>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior**. 2011, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SANTOS, F. C. **As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Sergipe**. 2014, 127f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

SANTOS, Carolina; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Efeitos da Intensificação do Trabalho no Ensino Superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão acadêmica e transferência de conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 29, n. 1, 2016.

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, v. 5, n. 8, 30 abr. 2005.

SANTOS, Jaciete Barbosa. **Preconceito e inclusão**: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, campus Salvador – BA, 2013. 399 f.

SANTOS, José Manuel Fernandes dos. Valores e deontologia docente. Um estudo empírico [Versão eletrônica]. **Revista Ibero-Americana de Educación**, v. 47, n. 2, p. 1-14, 2008.

SASS, Odair. **Crítica da razão solitária**: a psicologia social segundo George Herbert Mead. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 304p.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHWADE, Elisete. Etnografia e subjetividade na pesquisa antropológica. In: MOURA, Cristina Patriota de; CORADINI, Lisabete (Orgs.). **Trajetórias antropológicas**: encontros com Gilberto Velho. Natal: EDUFRN, 2016. 238 p.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! Pro-Posições, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 11–21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33. Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Maria da Conceição Valença da.; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de.; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 735-758, mai./ago. 2014.

SOARES, S.; R. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

STALLIVIERI, Luciane. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil**: características, tendências e perspectivas. Acessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais, UCS, 2006. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf. Acesso em: 28 set. 2018.

STRAUSS, Anselm. **Espelhos e Máscaras**: a busca da identidade. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEODORO, A. **Professores, para quê?** Lisboa: Profedições, 2006.

TERRIEN, J. Docência universitária: instrução ou formação? Colóquio, **Anais Cd-Rom do 19º EPENN**, João Pessoa, UFPB. 2009.

TERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Iório. Questões Em Aberto: a importância da discussão apenas desencadeada. IN: Therrien J.; DIAS, A. M. I. (Orgs). Docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 1-180, set./dez. 2016.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014. 240 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: INEP, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VELHO, Gilberto. Goffman, mal-entendidos e riscos interacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23 n. 68, p. 145-198, 2008.

VELHO, Gilberto. Antropologia urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 161-185, abril, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000100007. Acesso em: 12 nov. 2019.

VITORINO, Artur José Renda; SILVA, Bruna Coden da. O modelo intersubjetivo do si mesmo produzido socialmente: Mead, educação e luta por reconhecimento. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 73-88. 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANATTA, Maria Scussel. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, v. 35, n.1 32, p.41-54, 2011. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

ZANGELMI, Arnaldo José. Pesquisadores e entrevistados: problemas éticos ligados a contextos de desigualdade e à atuação de movimentos sociais. **História Oral**, v. 19, n. 1, p. 129-148, 2016.

ZIMAN, J. **A força do conhecimento: a dimensão científica da sociedade**. São Paulo: USP, 1981.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ESTUDO

I – IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Inclusão e acessibilidade na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Theresinha Guimarães Miranda.

Doutoranda: Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira.

Contato: gracy.oliveira@ufob.edu.br

II – QUESTÃO NORTEADORA DO ESTUDO

1. A docência universitária é modificada pelo desafio de incluir estudantes com deficiência?

III – QUESTÕES SECUNDÁRIAS

1. Que efeitos a presença de estudantes com deficiência produz na docência universitária?
2. O que os docentes da Educação Superior têm a dizer sobre os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência?
3. Afinal, as experiências relatadas indicam renovação das metodologias do ensino de graduação e da profissionalidade do docente universitário?

IV – OBJETIVO GERAL

Analisar como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes com deficiência

V – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Aprender, nas narrativas dos docentes, inquietações, tensões ou (re)configurações produzidas a partir do encontro com estudantes com deficiência;
- 2) Identificar situações didático-pedagógicas que indicam como docentes universitários reagem a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito de sua docência;
- 3) Avaliar de que forma as experiências relatadas incidem sobre o ensino e a profissionalidade do docente da Educação Superior.

VI – PALAVRAS-CHAVE

Docência universitária; educação especial; educação superior; deficiência.

VII – LOCAL DA PESQUISA

Universidade Federal do Oeste da Bahia. A escolha da instituição investigada, *locus* de atuação da pesquisadora, se deu por duas razões principais: a primeira reside no fato de que a familiaridade com o campo de investigação, mediante interações diárias em seu contexto, é uma estratégia privilegiada de pesquisa, que confere maior legitimidade às reflexões desenvolvidas sobre a problemática em estudo (LE BRETON, 2004). E a segunda, por acreditar que as questões que nos intrigam no âmbito do trabalho de inclusão, nesta Universidade, precisam avançar em relação às impressões de cunho intuitivo e experiencial para um domínio científico do campo de atuação.

VIII – FONTES DE EVIDÊNCIAS

ENTREVISTAS INTENSIVAS

Objetivos das Entrevistas:

- I. Aprender o que pensam os docentes sobre a presença de estudantes com deficiência em cursos de graduação, e de que forma essa presença produz implicações no âmbito de sua atuação;

- II. Identificar nas narrativas dos docentes aspectos favorecedores ou não da inclusão educacional na Universidade;
- III. Capturar quais sentidos e significados atribuem à deficiência, e de que forma esses sentidos e significados afetam a sua conduta profissional frente às demandas pertinentes ao processo de inclusão;
- IV. Capturar como o docente se vê em seu papel social e acadêmico na relação com universitários com deficiência.

PARTICIPANTES:

Docentes de cursos de graduação vinculados às Unidades Acadêmicas dos Centros Acadêmicos da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), cuja atuação se desenvolve em turmas com matrícula de estudantes com deficiência. Presume-se a quantidade de um docente por Centro (Centro das Ciências Biológicas e da Saúde, Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias, Centro das Humanidades, Centro Multidisciplinar) o que corresponde a um total de nove participantes.

TÓPICO-GUIA DE ENTREVISTAS AVALIADO POR:

Orientadora e banca de qualificação.

IV – PROCEDIMENTOS ANTES DA GERAÇÃO DOS DADOS

Autorização do dirigente máximo da instituição pesquisada;
Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa – UFOB.

V – PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS

- Identificação dos participantes da pesquisa;
- Contato via *e-mail* com os docentes selecionados formalizando convite de participação na pesquisa;

- Contato pessoal para agendamento das entrevistas, conforme disponibilidades dos participantes da pesquisa, bem como para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Realização das entrevistas intensivas individuais, as quais serão gravadas e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora, a fim de reavivar a memória (depois de um intervalo) e recuperar aspectos relevantes do diálogo com os participantes da pesquisa.

VI – PROCEDIMENTOS APÓS A GERAÇÃO DOS DADOS

Transcrição das entrevistas realizadas. A transcrição das falas será compartilhada com cada participante a fim de criar um contexto de confiança e afastar possíveis contradições ou vieses;

Categorização dos dados recolhidos.

VII – ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Exploração de todo material produzido;

Análise e interpretação dos dados com base no referencial teórico eleito para fundamentar a investigação;

Produção escrita da análise de dados da Tese.

APÊNDICE B – TÓPICO-GUIA

Nome:

Universidade/Centro:

Formação Profissional:

Tempo de atuação na docência universitária:

Cursos em que atua:

Cursos em que atua em que há estudantes com deficiência:

Condição de deficiência do(s) estudante(s):

Questões abertas iniciais

- Poderia me falar quando foi que você vivenciou (ou notou) pela primeira vez a presença de um estudante com deficiência na universidade? Nesse caso, como foi isso? Você se lembra de como reagiu, ou o que pensou naquele momento?

Essa foi uma experiência recente, ou já se passou algum tempo?

- Como você descreveria a sua relação inicial com o (a) estudante com deficiência?

Questões intermediárias

- Como você via a condição de deficiência antes de sua experiência na universidade com esse novo segmento estudantil?

- O que você sabia, ou sabe sobre a deficiência? Suas opiniões se modificaram, ou são as mesmas desde o início?

- O que essa experiência tem significado para você. Tem alguma situação ou evento que considere representativo que poderia relatar?

Questões finais

- Como você lida com as demandas de acessibilidade dos estudantes com deficiência? O que você faz? E como faz?

- Como se sente em relação ao trabalho que desenvolveu ou desenvolve com estudantes com deficiência? Que reflexão faz?

- Há algo mais que você considere importante dizer, mas que não foi perguntado?

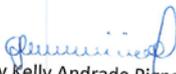
APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezada/o docente,

Convidamos V.S.^a para participar da pesquisa de Doutorado intitulada “Inclusão e acessibilidade na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária”. Para tanto, estamos lhe encaminhando uma Carta de Apresentação da Pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para conhecimento, a ser assinado por você, caso exista interesse de sua parte em participar desta investigação.

Desde já, agradecemos sua atenção e colaboração, e nos colocamos à disposição para os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,



Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira

Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira (Pesquisadora)



Prof.^a. Dr.^a. Theresinha Guimarães Miranda (Orientadora)

APÊNDICE E– CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu me chamo Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e atuo como pedagoga na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Na minha pesquisa de Doutorado, orientada pela Professora Dra. Theresinha Miranda (UFBA), estamos investigando como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes de com deficiência. Gostaríamos de pedir sua colaboração participando da pesquisa mediante entrevista qualitativa, via plataforma Google Meet. Temos consciência de que investigações que privilegiam temas e problemas de enquadramento qualitativo, em que presença do pesquisador na cena não pode ser anulada, pressupõe uma atenção constante com os aspectos éticos da pesquisa. Assim, a análise das narrativas será construída com base no referencial teórico-metodológico eleito para a presente investigação, e os participantes terão acesso à transcrição de suas falas, sendo estas submetidas à aprovação antes da publicação dos resultados. Reiteramos a importância de sua participação nesta pesquisa, e informamos que a duração será de no máximo 30 a 40 minutos.

Fico à disposição a qualquer momento para esclarecer dúvidas.

Desde já, agradecemos por sua participação e colaboração!



Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira



Prª Dra. Theresinha Guimarães Miranda

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA
Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Pesquisador responsável: Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira

Endereço: Rua Joaquim Antunes, nº 177, Bairro Bela Vista, Barreiras BA

Fone: (77) 9 9815 3751 E-mail: gracypignata@hotmail.com

Pesquisadora corresponsável (orientadora): Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Endereço Profissional: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I. Av. Reitor Miguel Calmon, s/nº, Vale do Canela, 40110-100 - Salvador, BA - Brasil

Telefone: (71) 32837231 Fax: (71) 32837292 E-mail: tmiranda@ufba.br

<http://lattes.cnpq.br/8564192925828018>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Inclusão e acessibilidade na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária”**, que tem como objetivo analisar como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes com deficiência.

O motivo que nos leva a estudar esse tema torna-se ainda mais evidente com a aprovação da Lei Federal nº 13.409, de 28 dezembro de 2016, que altera a redação da Lei nº 12.711/2012, reconhecendo o lugar das pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas das Instituições Federais de Ensino (IFES) do país. De acordo com a Lei nº 13.409, em cada IFES, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das suas vagas serão preenchidas, por curso e turno, por estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, que se autodeclarem pretos, pardos, indígenas e **pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016). Esse cenário de tensões e imprevisibilidades não deixa de impor novos desafios a universidade brasileira e, por conseguinte, ao docente da Educação Superior. Questões bem mais complexas passam a inquietar a docência, imersa nas novas configurações do espaço-tempo universitário, caracterizado pelo crescente acesso a contingentes de indivíduos historicamente excluídos.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa qualitativa, cuja abordagem se pauta na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), com uso de entrevistas intensivas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista gravada, mediante sua autorização, após assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A gravação da entrevista é uma escolha para permitir uma transcrição fidedigna das falas, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas. Os resultados serão transcritos, analisados e divulgados sem qualquer menção dos nomes dos(as) participantes.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa incluem: possibilidade de desconforto por responder questões relacionadas ao ambiente de trabalho; constrangimento em expor opiniões e compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais; incerteza quanto aos resultados da pesquisa; interferência na rotina acadêmico-profissional, devido à necessidade de disponibilização de tempo.

Vale destacar que serão tomadas medidas de ordem prática para se minimizarem possíveis riscos, como a escolha de um ambiente privativo para a realização da entrevista; definição de um tempo que não altere significativamente a rotina de trabalho do participante; definição de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista. Mesmo assim, ao identificar possíveis desconfortos, sejam emocionais ou físicos, bem como constrangimentos que provoquem incômodo em falar, a entrevista será interrompida e seu protocolo revisto em diálogo direto com o participante.

O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: docentes dos cursos de graduação vinculados às Unidades Acadêmicas da UFOB, cuja atuação se dá em turmas com matrícula de estudantes com deficiência.

O (A) Sr. (a) poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão: ausência de experiência com estudantes com deficiência no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Caso hajam danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ e e-mail _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **Inclusão e acessibilidade na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CIDADE/ESTADO, _____ de _____ de _____.



Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador



Assinatura da orientadora

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste da Bahia
Rua Professor José Seabra de Lemos, 316 – Recanto dos Pássaros. CEP: 47.808-021. Barreiras,
Bahia.
Tel. 55(77) 3614-3508 / E-mail: cep@ufob.edu.br

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA
Comitê de Ética em Pesquisa

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS

Eu, Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira, CPF: 945.705.155-68, RG: 0623734449, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Inclusão e acessibilidade na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária**, comprometo-me a dar início a este estudo somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Asseguro a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujas identidades serão preservadas, bem como, no caso de existência, suas fichas clínicas, e/ou demais documentos, não serão identificados pelo nome, mas por um código.

Comprometo-me a registrar a inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em caso de existência, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos participantes, serão mantidos por mim, sob total sigilo.

Certifico que os participantes desta pesquisa receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em caso de existência, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, que será devolvida no caso do participante desistir da pesquisa.

Declaro que li e estou de acordo com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão da pesquisa, comprometendo-me a anexar na Plataforma Brasil o relatório final do projeto.

Barreiras/BA, 16 de fevereiro de 2021.


Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO C – PARECER COMITÊ DE ÉTICA DA UFOB

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DA BAHIA - UFOB
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão e acessibilidade na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária

Pesquisador: GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA **Área**

Temática:

Versão: 1

CAAE: 43997421.3.0000.8060

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.602.365

Apresentação do Projeto:

Segundo a autora, a pesquisa consiste em um estudo sobre a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência no contexto da docência universitária. Parte do princípio que a aprovação da Lei Federal nº 13.409, de 28 dezembro de 2016, que reconhece o lugar das pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas das Instituições Federais de Ensino (IFES) do país, induz a reconfiguração da universidade pública brasileira, e por conseguinte da docência na Educação Superior. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa procuramos investigar se a docência universitária é modificada pelo desafio de incluir estudantes com deficiência; afinal, entendemos a inclusão como um chamado à problematização da natureza do trabalho docente, seus sentidos, saberes, bases epistemológicas e formativas. O caminho investigativo pauta-se na corrente de pensamento interacionista simbólica e em suas teorias que explicam a natureza das interações sociais. Nesse âmbito, a imersão em campo será guiada pela abordagem qualitativa, sendo a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) o método que nos permitirá transitar entre a produção e análise dos dados. Os dados serão obtidos mediante entrevistas intensivas com docentes dos cursos de graduação da instituição pesquisada.

Como critérios de inclusão de participantes a autora elenca:

- Docentes dos cursos de graduação vinculados às Unidades Acadêmicas da UFOB;
- Docentes cuja atuação se dá em turmas com matrícula de estudantes com deficiência.

Como critérios de exclusão a autora cita a ausência de experiência com estudantes com deficiência

Endereço: JOSE SEABRA DE LEMOS

Bairro: RECANTO DOS PASSAROS

CEP: 47.808-021

UF: BA

Município: BARREIRAS

Telefone: (77)3614-3508

E-mail: cep@ufob.edu.br

no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo primário a autora destaca:

Analisar como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes com deficiência.

Os objetivos secundários são:

- 1) Identificar como docentes universitários concebem a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito de sua docência; 2) Interpretar as implicações da política de inclusão de pessoas com deficiência para a docência universitária, no campo das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- 3) Apreender nas narrativas dos docentes inquietações, tensões ou ressignificações produzidas a partir do encontro com o estudante com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa incluem: possibilidade de desconforto por responder questões relacionadas ao ambiente de trabalho; constrangimento em expor opiniões e compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais; incerteza quanto aos resultados da pesquisa; interferência na rotina acadêmico-profissional, devido à necessidade de disponibilização de tempo. A autora destaca que serão tomadas medidas de ordem prática para se minimizarem possíveis riscos, como: escolha de um ambiente privativo para a realização da entrevista; definição de um tempo que não altere significativamente a rotina de trabalho do participante; definição de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista. Mesmo assim, ao identificar possíveis desconfortos, sejam emocionais ou físicos, bem como constrangimentos que provoquem incômodo em falar, a entrevista será interrompida e seu protocolo revisto em diálogo direto com o participante.

Em relação aos potenciais benefícios de participação na pesquisa, a autora destaca a contribuição para a produção de um conhecimento novo, pois as entrevistas vão compor as reflexões e análises em torno de elementos cruciais que envolvem o exercício da docência universitária na contemporaneidade, tensionada por processos de democratização da Educação Superior e inclusão de novos segmentos estudantis, notadamente, estudantes com deficiência, conforme escopo deste trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância nos contextos social e acadêmico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância nos contextos social e acadêmico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Vide lista de pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que ao final do desenvolvimento do projeto, seja anexado à plataforma brasil e submetido à este comitê, o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaç
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1689066.pdf	02/03/2021 17:46:27		Aceit
Outros	CURRICULO_assistente_compactado.pdf	02/03/2021 17:45:48	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceit
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declarao_do_responsvel_institucional.pdf	02/03/2021 17:44:11	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceit
Folha de Rosto	folhaDeRosto_diretor_faced.pdf	26/02/2021 20:27:07	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceit
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_UFOB_TCLE_2.pdf	25/02/2021 16:16:19	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceit
Declaração de Pesquisadores	Declarao_de_compromisso.pdf	18/02/2021 16:37:43	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceit
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_cepufob_.pdf	18/02/2021 16:36:25	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceit
Outros	CARTA_de_anuencia.pdf	18/02/2021 16:32:37	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceit

Página 03 de

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BARREIRAS, 19 de Março de 2021

Assinado por:
Dayane Otero Rodrigues
(Coordenador(a))