

**Ensino Superior e Educação Especial: Formação dos professores da Faculdade de Medicina Veterinária da UFPA-Castanhal para a inclusão<sup>i</sup>**

*Enseñanza Superior y Educación Especial: Formación de profesores en la Facultad de Medicina Veterinaria de la UFPA-Castanhal para la inclusión*

Giovani Vasconcelos da Silva e Silva  
Raphaella Duarte Cavalcante Lopes  
**Universidade Federal do Pará (UFPA)**  
Castanhal-Pará-Brasil

**Resumo**

Considerando a dinâmica da inclusão de estudantes da Educação Especial no Ensino Superior, este estudo objetivou caracterizar a formação dos professores da Faculdade de Medicina Veterinária da UFPA-Castanhal para a inclusão de estudantes da Educação Especial. Através de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, realizada com 27 docentes e utilizando um questionário semiestruturado, observou-se que 48,2% dos participantes consideram seu conhecimento sobre o público da Educação Especial como pouco. Dentre estes, sete (25,9%) participaram de alguma atividade de formação sobre a temática e 88,9% manifestaram o desejo de participar de formações sobre inclusão. Nesse sentido, concluiu-se que há pouca formação continuada para os professores atuarem na inclusão. Isso se deve à escassa discussão do assunto durante seu percurso formativo, bem como pela baixa iniciativa da UFPA, que não atende às demandas de seus docentes frente à aquisição de conhecimento acerca dos estudantes atendidos pela Educação Especial.

**Palavras-Chave:** Educação Especial; Formação de Professores; Ensino Superior.

**Resume**

Teniendo en cuenta la dinámica de inclusión de estudiantes de Educación Especial en la Educación Superior, este estudio tuvo como objetivo caracterizar la formación de docentes de la Facultad de Medicina Veterinaria de la UFPA-Castanhal para la inclusión de estudiantes de Educación Especial. A través de una investigación de campo, de naturaleza cualitativa, realizada con 27 docentes y mediante un cuestionario semiestruturado, se observó que el 48,1% de los participantes considera poco su conocimiento del público de Educación Especial. Entre ellos, siete (25,9%) participaron de alguna actividad de capacitación sobre el tema y el 88,8% expresaron el deseo de participar en capacitaciones sobre inclusión. En este sentido, se concluyó que existe poca formación continua de los docentes para trabajar la inclusión. Esto se debe a la escasa discusión del tema durante su formación, así como a la baja iniciativa de la UFPA, que no atiende las demandas de sus docentes en cuanto a la adquisición de conocimientos sobre los estudiantes atendidos por la Educación Especial.

**Palabras-clave:** Educación Especial; Formación de Profesores; Educación Superior.

## **1. Introdução**

Ao longo da história, as Pessoas com Deficiência (PCD) têm sido alvo de diversas atitudes excludentes e segregativas (BATTISTI, 2010). No entanto, com o desempenho de lutas e mobilizações, ocorreram mudanças nas ideias e paradigmas, que foram efetivadas em políticas públicas que buscaram garantir o direito e a qualidade na educação para todos, em uma perspectiva que incluiu o indivíduo em sua totalidade, através da adoção de medidas que intervenham e extingam as práticas de exclusão e gerem ambientes de total inclusão (BRASIL, 2008).

A partir dessa concepção, as salas de aula regulares passaram a ser acessadas também pelo público-alvo da Educação Especial (PAEE) – Pessoas com deficiência, Transtorno Global do desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação (BRASIL, 2008) – resultado de políticas e ações integradas de forma mais explícita desde 2003, que permitiu a presença desses sujeitos na rede regular de educação (KASSAR, 2012).

Isso possibilitou uma mudança significativa no cenário educacional das pessoas com deficiência no Ensino Superior do Brasil, com um aumento expressivo (181,0%) no número de matrículas de pessoas com deficiência em uma década (BRASIL, 2020). Para Pereira *et al.* (2016) o estudante com deficiência busca na universidade conhecimento e formação acadêmica e profissional, sendo responsabilidade desta oferecer uma educação de qualidade, assegurando a cidadania e a justiça social, além de ser uma ferramenta importante para o crescimento pessoal e acadêmico desses sujeitos.

No entanto, segundo Silva *et. al* (2012), a inserção desses estudantes na Educação Superior, e a garantia dos direitos de acesso a essa etapa de formação não correspondem ao que se encontra legislado, havendo uma distância entre o real e o planejado. A introdução ao ambiente acadêmico universitário não garante a proteção de seus direitos (BRASIL, 2008) sendo, portanto, responsabilidade das IES discutir e planejar ações que almejem à permanência e a progressão desses discentes ao longo de sua vida acadêmica (CORRÊA; MANZINI, 2014).

Dentre as demandas do processo inclusivo, destaca-se a necessidade de garantir profissionais capacitados e comprometidos com a qualidade na educação, que tenham recebido na formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para a docência, informações específicas da área da Educação Especial e a gestão de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2008).

Para Brasil (1999), além de uma consistente formação inicial, é igualmente crucial proporcionar aos educadores formações continuadas, que aconteçam de forma interna ou externa ao local de trabalho, sendo financiada por universidades ou outras instituições, constituindo, um permanente processo de aperfeiçoamento da prática docente (RIBEIRO, 2005).

Essas formações devem permitir aos professores a criação de estratégias que contribuam para a inclusão do PAEE, fazendo do professor peça fundamental para o alcance de bons resultados nesse processo (RINALDI; REALI; COSTA, 2009) motivando ainda o educando para a aquisição do saber, ressignificando o conhecimento apreendido (BAÚ; KUBO, 2009).

Entretanto, a concretização das ações supracitadas, por parte dos professores, pode ser dificultada pela qualidade das formações oferecidas, pela falta de valorização dos docentes, a remuneração desses profissionais, bem como ao não investimento em educação continuada para atuar junto a esse público que enfrenta o discurso que considera o PAEE como qualquer outro, desconsiderando a necessidade de formação específica para os professores (BAÚ; KUBO, 2009).

Segundo Pereira (2000), a falta de valorização docente pode fazer com que os professores não busquem formações adicionais por sentirem-se desmotivados e insatisfeitos profissionalmente. Isso, combinado com a falta de incentivo, interesse e tempo faz com que deixem de frequentar espaços formativos, como palestras, cursos, especializações e aperfeiçoamentos.

No entanto, mais do que políticas públicas para a Educação Superior, são necessárias ações que promovam a qualificação docente, orientando os professores na percepção e no respeito às diferenças, utilizando-se desse fator para o benefício de todos (CASTANHO; FREITAS, 2006). Garantindo, por meio de políticas institucionais, a identificação e compreensão das necessidades desses sujeitos, a fim de assegurar a permanência e o sucesso desses estudantes e preparar os professores e colaboradores para o atendimento das demandas identificadas (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2001).

Pode-se observar que entre os entraves para a construção de ambientes inclusivos, um dos maiores é a formação de professores, que inúmeras vezes, só a partir do contato em sala de aula, o docente passa a obter informações e formação acerca daquele acadêmico

(PACHECO; COSTA, 2006). Portanto, é evidente que a formação dos professores se faz fundamental para a melhoria da qualidade escolar das pessoas com deficiência, uma vez que esta não só garante a aquisição dos aportes fundamentais para o exercício da docência, como também pode influenciar afirmativamente na motivação docente (SILVA; BARROS; LISBOA, 2011).

Deste modo, baseado no questionamento: Qual é a formação inicial, continuada e a demanda formativa dos professores da Medicina Veterinária na área da Educação Especial, frente à docência na Educação Superior? Este trabalho objetiva caracterizar a formação dos professores da Faculdade de Medicina Veterinária do Campus Universitário da UFPA-Castanhal para a inclusão de estudantes da Educação Especial, buscando: verificar a sua formação acadêmica para a inclusão do PAEE e apontar se há e quais as demandas para formações na área da Educação Especial desses docentes.

## **2. Metodologia**

Fundamentando-se no objetivo da pesquisa, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa para a obtenção dos dados. De acordo com Godoy (1995), a partir de uma abordagem flexível e dinâmica, esta permite a coleta e análise de vários dados, numa perspectiva integrada e contextualizada, que considera todas as perspectivas relevantes, a fim de se entender a dinâmica do fenômeno estudado, que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. O estudo utiliza-se de uma metodologia de pesquisa de campo exploratório-descritivo, que busca desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade com o ambiente, fato ou fenômeno, e modificar ou esclarecer conceitos (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Participaram da pesquisa 27 professores efetivos, lotados e atuantes na Faculdade de Medicina Veterinária (MEDVET), sendo 14 do sexo masculino (51,9%) e 13 do sexo feminino (48,2%), com a faixa etária entre 32 e 65 anos (média de 43,2 anos). Os professores possuem regime contratual efetivo, com média, 13,8 anos de atuação na Educação Superior, com um intervalo entre um e 37 anos, e tempo de serviço na UFPA variando entre um e 37 anos, com média de 10,9 anos.

Entre os participantes, dois (7,4%) cursaram o magistério no Ensino Médio, todos possuem curso de bacharelado, e entre eles, dois (7,4%) possuem habilitação para a licenciatura. Entre os cursos realizados na formação inicial, observa-se que: 22 (81,5%)

possuem formação em Medicina Veterinária; dois (7,4%) em Ciências Biológicas; dois (7,4%) em Zootecnia; e um (3,7%) em Biomedicina, com conclusão entre os anos de 1978 e 2008. Identificou-se ainda que entre os participantes, seis (22,2%) possuem especialização, concluída entre 1990 e 2017. Todos realizaram o mestrado (100%), com variação de conclusão entre 1987 e 2012 e 26 professores possuem doutorado (96,3%), com finalização entre 1996 e 2016.

Dos participantes, 22 (81,5%) já tiveram contato com pessoas público da Educação Especial, seja no cotidiano familiar ou nas relações sociais da igreja, de amigos, de clubes e/ou de desportos, sendo mais comum deficiência física (DF), deficiência intelectual (DI), deficiência visual (DV), deficiência auditiva (DA) e transtorno global do desenvolvimento (TGD). No entanto, entre os professores, 21 (77,8%) já atuaram com o público da Educação Especial.

Este estudo foi conduzido na UFPA da cidade de Castanhal-PA, município localizado no Nordeste paraense. De acordo com dados da UFPA-Castanhal, a instituição contava com 129 professores, 48 técnicos administrativos e 2.217 estudantes matriculados. Entre esses, nove eram público da Educação Especial, tendo a Faculdade de Medicina veterinária um incluso. O discente, do sexo masculino, ingressou na faculdade por meio da vaga destinada à Pessoa com Deficiência e possui deficiência física congênita nas mãos e nos pés (sindactilia).

Após a autorização da Coordenação do Campus de Castanhal para a realização da pesquisa, foi submetido o projeto intitulado 'Formação Docente para Inclusão de Alunos da Educação Especial na Educação Superior' na Plataforma Brasil, sob o número 61066216.7.0000.0017. Este projeto teve como objetivo avaliar um programa de formação de professores voltado à inclusão de estudantes da Educação Especial na Educação Superior e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto.

O referido trabalho utilizou-se para a coleta dos dados um Questionário de Formação Docente Para a Inclusão de Alunos da Educação Especial (FDIAEE), construído pelo Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA). Essa escolha foi feita devido às vantagens do questionário em abranger simultaneamente um grande número de pessoas, apresentando baixo risco de influência do pesquisador e maior segurança nas respostas, já que a participação é anônima (LAKATOS; MARCONI, 2009).

O questionário utilizado continha 34 questões, compostas por perguntas abertas e fechadas de múltipla escolha, divididas em seis eixos: I – Identificação; II – Trajetória Profissional; III – Formação Inicial; IV – Formação Continuada Sistemática; V – Formação Continuada Assistemática; e VI – Formações Continuidas na Área da Educação Especial a Realizar. Para a análise, foram selecionadas oito perguntas específicas: a questão 11, que abordava o conhecimento sobre a inclusão; as perguntas 26 e 27, relacionadas à realização de cursos específicos em Educação Especial; as questões 29 e 30, sobre outras atividades de formação na área; a pergunta 31, referente à autoformação; e, por fim, as questões 32 e 33, que tratavam das formações em Educação Especial a realizar.

Os dados coletados foram categorizados e sistematizados utilizando um software específico do pacote do Office da Microsoft (Excel). Esta etapa permitiu a quantificação dos dados, possibilitando a geração de gráficos e tabelas. Esses recursos visaram auxiliar no processo de discussão dos resultados e análise das variáveis encontradas por meio de método estatístico descritivo. A finalidade foi representar de forma clara, sucinta e acessível as informações dos dados (MARCONI; LAKATOS, 1996).

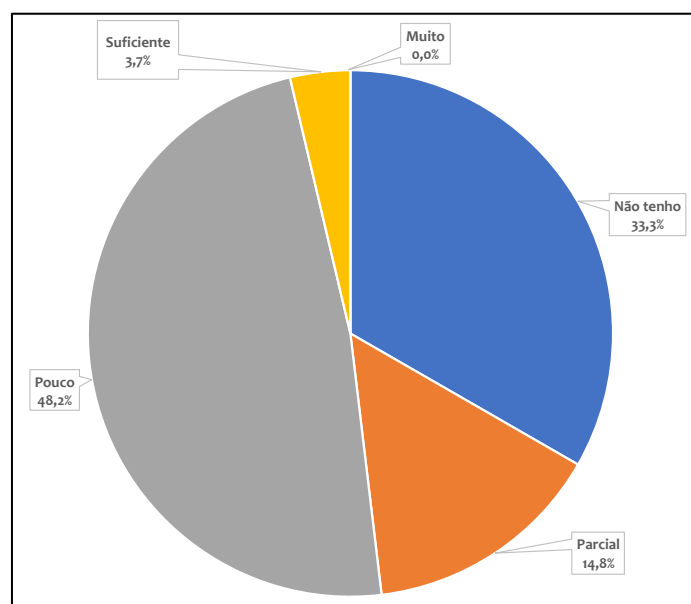
### **3. Resultados e Discussão**

Os resultados serão apresentados de acordo com as categorias: Formação para a atuação com alunos da Educação Especial e Formações Continuidas na área da Educação Especial a realizar.

#### *3.1 Formação para a atuação com alunos da Educação Especial*

Na discussão em torno da criação de ambientes mais inclusivos, muitos são os fatores a serem explanados, um deles a formação dos professores. Estes têm a missão de realizar a construção do conhecimento considerando e respeitando as diferenças pessoais apresentadas no ambiente educacional. Nóvoa (1997, p.27) afirma que para isso, o docente enfrenta um “intenso processo de ressignificação de conceitos sobre o ato de ensinar e o domínio dos saberes necessários à prática docente, passando a fazer parte de um processo de reflexão permanente”. Nesse contexto, após a reflexão dos docentes quanto ao seu conhecimento acerca da inclusão do PAEE no Ensino Superior, observou-se que 48,1% deles consideram o seu conhecimento pouco e 33,3% consideram inexistente.

Figura 1 - Nível de conhecimento dos participantes quanto a inclusão de estudantes PAEE



Fonte: Questionário de Formação Docente.

Ao comparar esses dados aos de pesquisas anteriores sobre o tema, observa-se que na pesquisa de Vitaliano (2007), o número de professores que julgavam ter conhecimento suficiente para a inclusão era de 7,8% e neste estudo 3,7%, apresentando-se ligeiramente menor. Em relação ao estudo de Vilela-Ribeiro e Benite (2010), os professores que julgavam não ter conhecimento representavam 57,1% da amostra, já na pesquisa de Vitalino (2007), esse número era de 86,4%, enquanto neste estudo é de 96,3%. Desta forma, este estudo corrobora os resultados das pesquisas anteriores, porém os dados obtidos mostram-se ligeiramente superiores aos apresentados anteriormente.

A ausência de formação para a inclusão, tanto observada neste estudo quanto em outras pesquisas no Brasil, em conjunto com o considerável aumento (181,0%) no número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior, enfatiza ainda mais a urgência de formação, uma vez que para esses discentes da Educação Especial, bem como a qualificação do docente para a sua inclusão é garantia legal e fator preponderante à sua jornada acadêmica (BRASIL, 2008).

Abre-se aqui um parêntese por achar-se importante para esta discussão. De acordo com os professores participantes desta pesquisa, os cursos de formação continuada sistemática (*stricto sensu e lato sensu*) não contribuíram para atuar junto a esse público,

mesmo estes garantindo aos seus concluintes a habilitação para atuarem em sala de aula no magistério superior.

Conforme dados do Jornal O Globo (2012), de acordo com os resultados estatísticos do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), órgão ligado ao MEC, em 2012 a maioria dos mestres e doutores no Brasil atuavam na área da educação, representando 32,30% dos mestres e 47,78% dos doutores. Essa tendência continuou em ascensão, conforme relatórios subsequentes publicados pelo referido centro, como apontado no relatório de 2016 (CGEE, 2016).

Nos processos de contratação de pessoal docente para o ensino nas IES, é frequente a supervalorização de um currículo rico em atividades acadêmicas e científicas, exaltando a produção e a titulação do candidato a fim de que este possa também dar continuidade no exercício de sua função dentro da universidade, criando ~~assim~~ uma equipe extremamente especializada e qualificada tecnicamente. Porém, essa abordagem muitas vezes coloca o ensino em segundo plano, relegando-o a uma posição inferior (REGIANE; MÓL, 2012).

Desta forma, encontra-se na máxima popular “o caminho se faz caminhando” uma das questões que pairam o sistema de ensino nas universidades conforme afirma Regiane e Mól (2012, p. 103):

Há o senso comum de que se aprende a ministrar aulas com o tempo, bastando o domínio do conteúdo. É de grande importância a discussão sobre a introdução, nos currículos dos programas de mestrado e doutorado brasileiros, de temáticas da área de educação, uma vez que a maioria dos pós-graduados no Brasil encontra acolhimento nas universidades.

Mediante ao fato de 92,6% dos professores possuírem em sua formação inicial somente o título de bacharel, que não é direcionado para a atividade docente e que não possui disciplinas que abordem conteúdos relacionados à educação e, principalmente, à diversidade (ROCHA; MIRANDA, 2009), esse dado torna-se alarmante. Tendo em vista que essa formação recebida acaba por influenciar de forma direta no desenvolvimento dos estudantes. (LIBÂNEO, 1998),

Diante disso, pode-se presumir que a falta de conhecimento na inclusão desses educandos afirmada pelos professores, esteja vinculada a carência de formação inicial na área, uma vez que somente 7,4% dos participantes possui curso de magistério ou habilitação em licenciatura, sendo estes cursos voltados para atuação docente, aliado à ausência de

contribuição dos cursos de pós-graduação e a baixa participação em atividades de formação continuada de professores conforme observa-se nos dados a seguir.

Entre os docentes, apenas um (3,7%) participou em uma formação não concluída em Libras ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), com carga horária aproximada de 4h semanais, no ano de 2006. Essa preparação destaca-se por estar em uma área diferente das especificações apresentadas pelo PAEE pertencente à faculdade, evidenciando uma preparação voltada para um futuro acadêmico, mas ainda sem formação adequada para o atendimento das demandas do atual estudante do curso na qual este docente atua.

Esse resultado corrobora os achados da pesquisa conduzida por de Reis, Eufrázio e Bazon, (2010), na qual, entre os cinco participantes, apenas um havia realizado formação continuada na área da Educação Especial, apontando a falta de formação dos professores para atuar junto aos estudantes com deficiência. Da mesma forma, na pesquisa de Vitaliano (2007), a maioria dos participantes afirmou não possuir formação na área e todos não haviam recebido formação da IES em que atuavam.

Os cursos de formação continuada representam excelentes oportunidades para a aquisição de novos conhecimentos uma vez que para Figueiredo (2008), estes levam em consideração os conhecimentos carregados pelo professor, sua prática pedagógica, o contexto social em que está inserido, sua própria história de vida e demais fatores que o levaram a essa atitude pedagógica reflexiva.

No que diz respeito à participação dos docentes em outras atividades de formação na área da Educação Especial, os dados revelam que três (11,1%) participaram de atividades sobre o tema. Um deles realizou um curso de Libras realizado pela UFPA, por meio do Grupo de Estudos em Língua de Sinais e Educação de Surdos, em 2017; outro participou de um fórum promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPA em 2011; e o terceiro esteve em um seminário oferecido pela CESGRANRIO em 1990. Nota-se que essa última atividade ocorreu em um período anterior as novas políticas sobre a Educação Especial e mesmo a discussão sobre um modelo de escola inclusiva que nasce em Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, a pesquisa de Calheiro e Fumes (2016) reforça os dados apresentados neste estudo, indicando que, em geral, os professores não possuem formação na área da

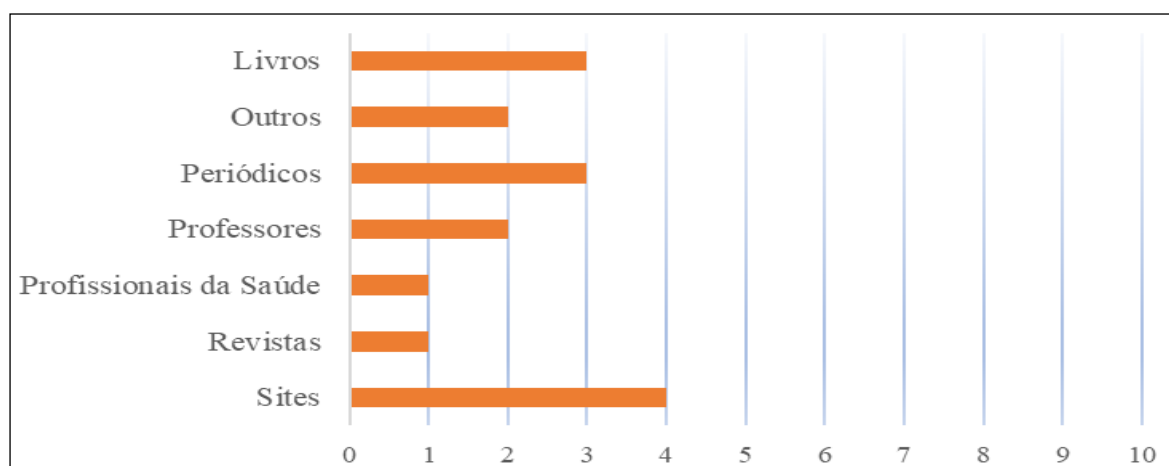
Educação Especial que os possibilitem atuar com este público, e que as formações ofertadas pela instituição se fazem insuficientes mediante a demanda da universidade.

Ressalta-se ainda a necessidade da instituição, em suas instâncias administrativas e de coordenação, tanto em níveis gerais (Reitoria, Pró-reitorias e Coordenadoria de Acessibilidade) quanto locais (Coordenação de Campus, Faculdades e Núcleo de Acessibilidade), assumir a responsabilidade por essas ações de formação não cabendo apenas aos grupos de Pesquisa e Extensão o desafio dessa missão, mesmo quando se é possível observar na função dessa atividade o papel desse pilar do sistema universitário que produz um serviço não só para a comunidade ao entorno, mas também a própria comunidade acadêmica.

Mediante ao exposto, observa-se a ausência de formação para os professores da Faculdade de Medicina Veterinária para atuar com o público da Educação Especial, resultado da escassez de espaços de discussões sobre o assunto no correr da vida acadêmica desses profissionais. Além disso, há uma baixa oferta de formação pela instituição empregadora, que timidamente não atende o disposto na legislação que reitera a promoção de formação continuada aos professores que atuam com o PAEE (BRASIL, 2011), seu próprio Regimento Geral ao afirmar no parágrafo único do artigo 206 a promoção de aperfeiçoamento, qualificação e desenvolvimento do seu pessoal docente através de cursos, seminários, congressos, estágio, oficinas e demais eventos (UFPA, 2006) e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (UFPA, 2011).

No que concerne a autoformação realizada pelos professores, verificou-se que apenas sete (25,9%) buscavam ampliar seus conhecimentos por meio de outras fontes relacionadas à Educação Especial. Mediante as respostas dos docentes, onde estes podiam marcar mais de uma opção, observa-se a preferência por sites (57,1%), no entanto, sendo impossível elencarmos quais sítios eletrônicos são usados, pois o instrumento não possibilitou tal informação, conforme apresenta a Figura 2:

Figura 2 - Locais que os professores buscavam informações sobre a Educação Especial



Fonte: Questionário de Formação Docente.

No tocante ao conhecimento, formação e atuação com PCD's dos sete participantes que buscaram informações sobre a Educação Especial, quatro afirmam possuir pouco conhecimento, dois têm conhecimento parcial e um considera ter conhecimento suficiente sobre a inclusão. Quatro já atuaram com PCD's e três realizaram formação específica na área. Observa-se, portanto, que apesar de receberem formação e atuarem com discentes da Educação Especial, os professores não se consideram com conhecimento suficiente, conforme destaca também o estudo de Regiani e Mól (2012).

Os participantes que responderam a opção “outros” relataram que a forma de obtenção de informação é palestra. Esse dado contrasta-se com os resultados de participação em formações específicas na Educação Especial, onde eles afirmaram não participar de atividades de formação na área. Verifica-se, assim, que embora os professores não estejam participando de eventos específicos sobre inclusão, estes estão recebendo formação sobre o assunto em eventos de áreas diversas. Isso evidencia que o tema está ganhando outros espaços de debate, entretanto, ainda sem abrangência necessária e sem ser ofertado pela instituição desses docentes.

Dessa maneira, constata-se o não cumprimento de várias medidas estabelecidas pelas políticas públicas vigentes, o que compromete a garantia dos direitos tanto dos professores quanto dos estudantes, conforme estabelecido por esses diplomas legais. De tal modo como é notória a necessidade de formação docente aos candidatos que pleiteiam cargos de docência no Ensino Superior, não bastando somente títulos ou atividades científico-acadêmicas.

### *3.2 Formações Continuidas na área da Educação Especial a realizar*

Dentre os docentes que colaboraram com esse estudo, apenas três (11,1%) optaram por não participar de formações sobre Educação Especial, a menos que recebessem discente com deficiência, conforme afirmou um dos professores. Estes dados são menores do que os encontrados em outras pesquisas; por exemplo, no estudo de Vitaliano (2007) esse índice foi de 37,1%, e em Vilela-Ribeiro e Benite (2010), foi de 71,4%, dos participantes que não gostariam de realizar formações.

Ao relacionar esses dados com outras informações da pesquisa, observa-se que destes, dois já atuaram com estudantes da Educação Especial. Um deles relatou ter pouco conhecimento sobre a inclusão, enquanto os outros dois relataram não possuir conhecimento sobre a inclusão desses no Ensino Superior. Além disso, nenhum deles participou de formações na área e não buscou informações em outros mecanismos.

Apesar dos percentuais apresentarem-se abaixo que de outros estudos nacionais, ainda representam um risco para o processo educacional das pessoas atendidas pela Educação Especial. Isso porque esses docentes não realizaram e não demonstraram interesse em participar de formações sobre a temática, algo que, para Pereira (2000), pode estar relacionado a não valorização docente que os leva a desmotivação e insatisfação, bem como a falta de incentivos, interesse e tempo para a capacitação.

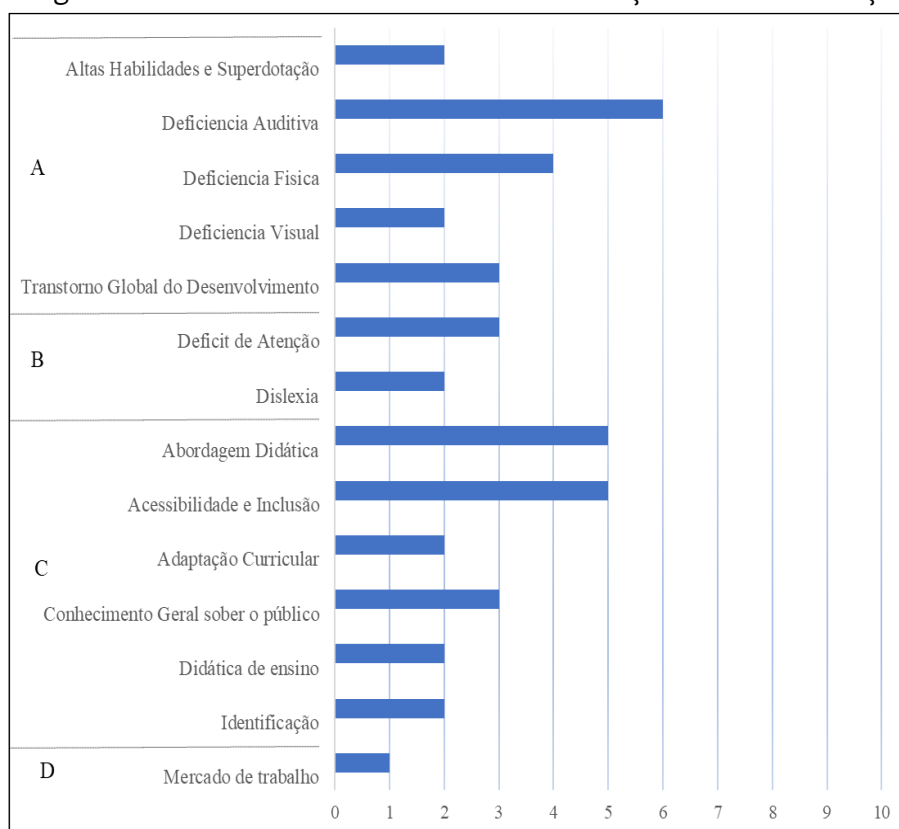
Além disso, para a dinâmica acadêmica do Ensino Superior, essa concepção de necessidade de formação baseada na oferta e procura, conforme destaca um dos docentes, apresenta-se nociva a prática da inclusão das PCD's, uma vez que as disciplinas são ministradas por semestre, colocando em risco a prática de ensino, adaptação curricular e metodologia de avaliação. Isso aumenta os riscos de não progresso acadêmico dos discentes e gera um maior estresse para o professor, que terá que encontrar espaço em meio a sua exaustiva rotina acadêmica para buscar apoio especializado que o auxilie nessa tarefa.

Por outro lado, 24 docentes (88,9%) afirmaram possuir interesse em realizar formação na área da Educação Especial. Esse número contrasta positivamente com pesquisas anteriores, como a de Vitaliano (2007), onde entre os docentes de cursos de Licenciatura da UEL, 62,9% desejavam participar de um programa de formação e Vilela-Ribeiro e Benite (2010), onde 28,5% dos participantes apresentaram interesse na realização de formação.

É relevante notar que desses professores que desejam formação, 20 já atuaram com o público da Educação Especial, 12 tem a concepção de que possuem pouco conhecimento na área, todos esses docentes já participaram de alguma atividade de formação sobre o tema e buscam informações em outras fontes de dados.

Entre os participantes que desejaram receber formação em Educação Especial observa-se que os temas sugeridos estão centrados em quatro categorias: A - Público da Educação Especial; B – Outros grupos da inclusão; C – Abordagem, Didática, Acessibilidade e Currículo; e D - Aspectos Gerais sobre o público da Educação Especial, conforme nos apresenta a Figura 3:

Figura 3 - Sugestão de temas a serem abordados em formações sobre a Educação Especial



Fonte: Questionário de Formação Docente.

De acordo com o gráfico acima, as sugestões temáticas que se destacam estão nas categorias A e C, respectivamente, os grupos atendidos pela Educação Especial e Abordagem, Didática e Currículo.

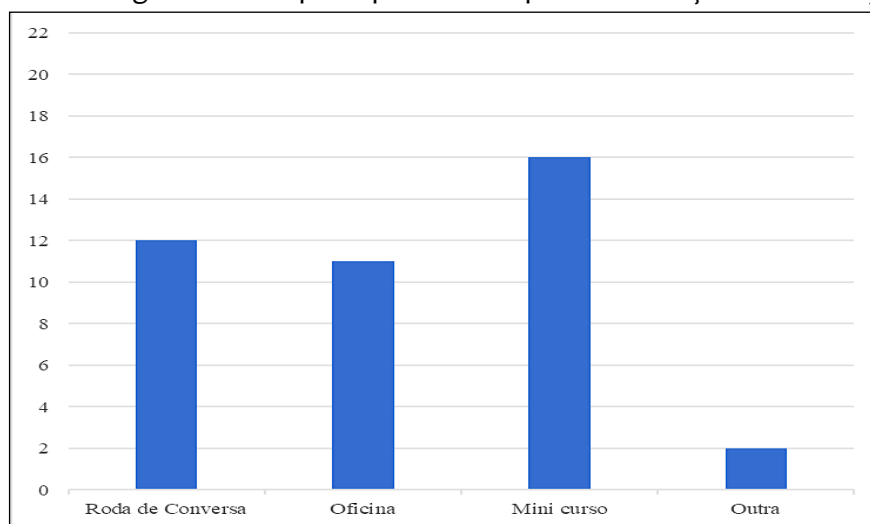
Na categoria A, grupo que concentra assuntos relacionados às deficiências de modo mais específico, destaca-se a curiosidade pela deficiência auditiva (25%), abordando especialmente aspectos como surdez (8,3%) e Libras (16,6%), bem como a Deficiência Física

(16,6%). Observa-se nessas sugestões certa relação com o tema na qual os professores já participaram como atividade de formação, a presença de um discente com deficiência física e de um professor surdo no campus, bem como o contato que estes tiveram nas suas atividades diárias, seja no ambiente educacional ou externo a este.

Na categoria C, observa-se a sugestão por temas que envolvam a abordagem didática e aspectos sobre acessibilidade e inclusão (20,8%) tanto no quesito arquitetônico, quanto comunicacional e didático. Isso destaca haver preocupação dos professores em estabelecer não apenas um contato que favoreça um espaço de respeito e igualdade, mas também criar mecanismos didáticos que promovam o processo de ensino. Para esses docentes, essa formação faz-se essencial, uma vez que, por natureza das suas áreas de formação, não recebem instruções específicas para a atividade docente. Em relação aos resultados apresentados, observa-se semelhança com o estudo de Vitalliano (2007) na preferência pela abordagem sobre metodologias de ensino e no conhecimento acerca dos estudantes da Educação Especial.

Referente a metodologia a ser utilizada nas formações pode-se observar-se de acordo com a figura a seguir:

Figura 4 - Metodologia escolhida pelos professores para a realização das formações em EE



Fonte: Questionário de Formação Docente.

Os docentes demonstraram preferência por minicursos (39,0%) como a melhor metodologia para as formações. Na pesquisa de Vitaliano (2007), as atividades práticas representavam 57,2% das escolhas. Isso revela o desejo dos professores por uma formação mais rápida e breve, enfatizando uma abordagem prática em detrimento da teórica.

Para Fonseca e Mendes (2012), essa modalidade de formação mais curta e prática traz uma significativa contribuição aos participantes ao promover o desenvolvimento dos saberes necessários à prática docente, produzindo e desenvolvendo de forma rápida, dinâmica e atrativa conhecimentos específicos, através de troca de experiências e debates que podem ser suscitados no decorrer do desenvolvimento da atividade. No entanto, é importante observar que, devido às suas características metodológicas, essas atividades podem ser limitadas, incapazes de fornecer todo o conhecimento buscado pelos participantes.

Sobre o formato de organização dessas formações, 65,6% dos professores optaram por realizá-la de forma presencial (figura 5), uma diferença considerável em relação aos 22,3% encontrados por Vitaliano (2007). Essa escolha reforça as metodologias na qual os professores optaram, já que se torna inviável realizar tais atividades à distância.

Observa-se que, assim como no estudo anteriormente mencionado, a modalidade de ensino à distância é a menos escolhida. Isso pode sugerir certos conceitos e estereótipos associados a essa forma de educação, apesar de ser reconhecida como uma ferramenta valiosa para a formação contínua de professores para atuar na inclusão de pessoas com deficiência (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

Destaca-se o valor dessa ferramenta, pois proporciona uma abordagem prática e conveniente para os professores que possuem dificuldade de deslocamento para outro espaço, ou até mesmo de tempo fixo para a participação na atividade formativa. Essa modalidade garante maior flexibilidade aos docentes, permitindo que participem em horários e locais mais adequados para eles (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012) viabilizando aos docentes do Ensino Superior maior oportunidade de formação, uma vez que nem sempre as faculdades ou cursos estão agrupados em uma mesma região geográfica, como é o caso da UFPA-Castanhal.

Observa-se, portanto, o desejo dos professores em receber formação em Educação Especial que, aliada à sua rotina acadêmica, não apenas ofereça suporte no que se refere o conhecimento das especificidades dos grupos atendidos pela área, mas também os capacite a lidar com as diversas situações, respeitando as diferenças apresentadas, porém mantendo uma certa relação de igualdade com os demais.

#### **4. Considerações Finais**

A Educação Inclusiva, desde sua máxima em Salamanca, busca quebrar paradigmas e estereótipos instaurados na sociedade. Com seu surgimento, houve um aumento na progressão escolar dos estudantes público-alvo, que chegam ao Ensino Superior em busca de qualificação. Dessa forma, torna-se fundamental cumprir as determinações legais e garantir a formação adequada dos professores para uma plena inclusão do PAEE.

Nesse sentido, observa-se a ausência de formação inicial e a escassez de formação continuada nos professores da MEDVET para atuar junto ao PAEE no Ensino Superior. Torna-se evidente que a formação existente não é suficiente, decorrente de uma escassa oportunidade de discussão do tema nos cursos de graduação e pós-graduação, tanto na modalidade *Stricto Sensu* quanto *Lato Sensu*.

Isso destaca a necessidade de inserir temas pedagógicos nas grades curriculares desses cursos de pós-graduação. Além disso, a carência na formação para a inclusão é amplificada pela oferta limitada de formação pela UFPA, que não atende de maneira abrangente as necessidades e demandas de seu pessoal docente e seus documentos regimentais.

Além disso, verifica-se também um desejo de participação em atividades de formação (88,9%) que abordem temáticas que propiciem aos docentes um melhor conhecimento acerca do público da Educação Especial (DA= 25%; DF=16,6%), além de uma abordagem inicial e metodológica (20,8%) para o ensino dessas pessoas, que alie a prática do fazer pedagógico em atividades presenciais (65,6%) e de curta duração (65,9%).

Destaca-se a urgência na implementação de políticas e diretrizes que garantam uma efetiva organização dos momentos de formação continuada dos professores universitários, que ultrapassem a falácia da garantia e permitam aos gestores uma maior possibilidade na administração de espaços de formação desses professores, sem que isso seja sinônimo de estrangulamento das atividades acadêmicas ou muito menos atos penosos a carga horária de trabalho desse profissional.

Sugere-se, portanto, a continuação de pesquisas na área, que aborde a formação docente para os professores universitários, a análise do Projeto Pedagógico do curso de Medicina Veterinária e a visão do discente PAEE da referida faculdade sobre o assunto. É necessário buscar a verificação de possibilidades de implantação e avaliação de modelos formativos que atendam à demanda dos docentes, bem como o estudo para criação de

políticas que garantam a efetivação dessas formações aos professores do magistério superior. Ademais, por meio de estudos, é importante investigar a implicação dessa prática frente ao ensino de pessoas público da Educação Especial na Educação Superior.

### Referências

BATTISTI, C. M. Inclusão do Deficiente: Desafios e Oportunidades. **ÀGORA – Revista Eletrônica**, n. 11, p. 39-47, 2010. Disponível em: <<http://agora.ceedo.com.br/agora11/index11.html>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BAÚ, J; KUBO, O. M. **Educação Especial e a capacitação de professor para o ensino**. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores**. MEC, 1999. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_obra=26801&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=26801&co_midia=2)>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBo201.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial: Ministério da Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Casa Civil. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. Experiências e saberes de Professores Universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 46, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2713>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350/2557>>. Acesso em: 04 abr. 2009.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico científica brasileira.** – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <[https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres\\_Doutores\\_2015\\_Vs3.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf)>.

Acesso em: 22 mar. 2017.

CORRÊA, P. M; MANZINI, E. J. Avaliação de Acessibilidade em Faculdades Públicas do Estado de São Paulo. **Revista Percurso**, v. 6, n. 2, p. 27-54, 2014. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/download/23445/14041>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145.

FONSECA, D. J.; MENDES, R. R. L. Oficinas pedagógicas: analisando sua contribuição para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência em tela.** Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/artigo2.23.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação Social.** Campinas, v. 33, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf>. Arquivo pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2751/1890>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Portugal: Porto editora, 1997.

OLIVEIRA, V. R. **Desmitificando a pesquisa científica.** Belém: EDUFPA, 2008.

PACHECO, R. V.; COSTA, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**,

Santa Maria, n. 27, p. 151-170, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4360>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, R. R. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 147-160, mar. 2016. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>>. Acesso em: 03 set. 2017.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência em educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 123-134, jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 25 ago. 2017.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o Ensino Superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100006)>. Acesso em: 15 set. 2017.

RIBEIRO, M. R. **A formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental:** continuidade ou descontinuidade. 2005. 254 f. Dissertação de mestrado. UFMA. São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.tedebr.ufma.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2008-04-29T231227Z-132/Publico/Madison%20Rocha.pdf](http://www.tedebr.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2008-04-29T231227Z-132/Publico/Madison%20Rocha.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2013.

RINALDI, R. P; REALI, A. M. M. R.; COSTA, M. P. R. Formação de professores e Educação Especial: análise de um processo. In: COSTA, M. P. R (Org.). **Educação Especial:** aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 29-45.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/273/132>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Revisão de literatura. **Revista Dialnet**, v. 1, p. 332-342, 2012. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=411B80BB4CF2CAA5CD2FE194729104AF.dialneto2?codigo=5033174>> Acesso em: 23 jun. 2017.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011 – 2015**, Belém: UFPA, 2011. Disponível em: <<http://pdi.ufpa.br/index.php/o-pdi-2011-2015>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Regimento Geral**, Belém: UFPA, 2006. Disponível em: <[https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento\\_geral.pdf](https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento_geral.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019456006>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

## Nota

---

<sup>i</sup> Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso do primeiro autor, defendido na Faculdade de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal.

## Sobre os autores

### Giovani Vasconcelos da Silva e Silva

Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Graduado em Pedagogia pela UFPA-Castanhal. E-mail: [giovanivasc@gmail.com](mailto:giovanivasc@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9083-859X>.

### Raphaella Duarte Cavalcante Lopes

Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA), Professora Adjunta II da UFPA-Castanhal. E-mail: [raphalopes@yahoo.com.br](mailto:raphalopes@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7705-0637>.

Recebido em: 30/03/2023

Aceito para publicação em: 14/12/2023