

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.005

A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E O ATENDIMENTO AOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS: A REPERCUSSÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA A (REAL) INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro¹

RESUMO

Objetivou-se caracterizar a associação entre o atendimento dos/as profissionais da equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre (Ufac) e a percepção das barreiras e das possibilidades para a (real) inclusão universitária nesta instituição. Como perspectiva metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como basilar à produção de dados. As *sujeitas* da pesquisa (participantes do estudo) foram profissionais do quadro-técnico administrativo da classe E (nível superior) que integravam o NAI/Ufac em 2021, sendo essas: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, fisioterapeuta e técnica em assuntos educacionais. As entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, contaram com o suporte da técnica de Análise de Conteúdo. Como principais resultados, observou-se que, ao associarem o atendimento profissional da equipe multidisciplinar, às barreiras e às possibilidades para a (real) inclusão na Ufac, as servidoras perceberam aspectos diversos que envolvem o trabalho docente universitário. Essa questão foi ressaltada por todas elas e referiu-se especialmente à postura dos/as docentes universitários/as, frequentemente omissos/as com a inclusão do público em

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Professora Adjunta na Universidade Federal de Lavras – UFLA. leticiamlribeiro@gmail.com;

questão. Sugere-se que essa identificação é um dos principais entraves ao aprimoramento do trabalho do NAI/Ufac, o que impacta também na credibilidade (ou não) do Núcleo como referência nas ações inclusivas. Em contrapartida, a postura positiva dos/as docentes também foi uma das estratégias avaliadas, pelas entrevistadas, como mais potenciais à inclusão deste público. Logo, conclui-se que a pesquisa permitiu vislumbrar um longo caminho para que a inclusão universitária se estabeleça, de fato, entre docentes e o restante da comunidade universitária. Simultaneamente, foi possível reconhecer a necessidade de formação docente, orientada pelo NAI/Ufac, aos/às professores/as da instituição, reconhecendo essa proposta como uma das estratégias inclusivas mais importantes exercida pelos Núcleos de Acessibilidade.

Palavras-chave: Equipe Multiprofissional. Inclusão Universitária. Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

É incontestável a necessidade da inclusão educacional, dos/das estudantes com deficiência e Transtornos Funcionais Específicos (TFE) na Educação Superior. Tal necessidade se relaciona às condições de direito educacional que já são oferecidas na Educação Básica, tendo como base as condições de acesso e permanência desse público nas instituições de ensino.

Nesse contexto, surge a importância das ações dos Núcleos de Acessibilidade, as quais são essenciais para que as atividades de inclusão educacional na Educação Superior – ainda tão marcada pela postura excludente – respeitem as diferenças, aprimorem as potencialidades e permitam minimizar o abismo existente nas práticas de escolarização para os/as estudantes com e sem deficiência e/ou TFE – aqui considerados somente como um único grupo: pessoas (ou estudantes) com deficiência.

Para tanto, é fundamental ressaltar não apenas as ações dos/as profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, como também todos/as profissionais que precisam trabalhar pela permanência dos/das alunos/as com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Neste contexto, não apenas os/as docentes estão incluídos como são protagonistas para uma inclusão real e, então, efetiva de todos/as os/as estudantes.

Especificamente quanto à Universidade Federal do Acre (Ufac), o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) trabalha essencialmente para que as ações inclusivas sejam consolidadas entre os/as estudantes com deficiência e os/as demais discentes. Sendo instituído no ano de 2008, o NAI/Ufac ganhou grande crescimento e repercussão com os recursos do Programa Incluir (Martins, 2022). Certamente, sem os recursos e orientações do referido programa, este Núcleo não teria se fortalecido e ganhado a referência em acessibilidade, conquistada nos últimos anos dentro e fora da Ufac.

Neste sentido, a presente pesquisa objetivou caracterizar a associação entre o atendimento dos/as profissionais da equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre (Ufac) e a percepção das barreiras e das possibilidades para a (real) inclusão universitária nesta instituição.

Para o alcance deste objetivo, observa-se que o estudo se concentrou na realização de uma entrevista individual, estabelecida a partir de um roteiro semiestruturado, com as cinco servidoras da equipe multiprofissional do NAI/

Ufac que integravam o núcleo em 2021: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, fisioterapeuta e técnica em assuntos educacionais (licenciada em Letras Português). Mais detalhes sobre a construção metodológica serão apresentados mais à frente.

Por enquanto, é fundamental reconhecer como o presente texto está organizado: após esta Introdução, a segunda seção, nomeada como “Histórico e trajetória do NAI/Ufac”, traz um resgate de aspectos importantes que traçam a história do referido Núcleo. A terceira seção, “Construção Metodológica do Estudo”, descreve aspectos centrais sobre como a pesquisa se desenhou. A quarta seção, “Resultados e Discussão: as ações do NAI/Ufac e as visões sobre as barreiras e as possibilidades para a (real) inclusão universitária”, exibe as questões principais, apontadas pela equipe multiprofissional do NAI/Ufac, para a consolidação (ou não) da perspectiva inclusiva na Educação Superior. Por fim, as Considerações Finais retomam pontos basilares do estudo, bem como reforçam a necessidade de mais pesquisas e práticas que, de fato, prezem pela inclusão dos/as estudantes com deficiência no espaço universitário.

HISTÓRICO E TRAJETÓRIA DO NAI/Ufac

Antes de apresentar diretamente o histórico do NAI/Ufac, é fundamental destacar como se estabeleceu a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, ou seja, as Políticas Públicas Educacionais (PPE) que os antecederam.

Neste sentido, faz-se necessário reconhecer a importância do Programa Incluir. Este programa é uma importante política de inclusão na Educação Superior. Assim sendo, enfatiza-se essa importância ao conceituar o significante de “incluir”.

Incluir é abranger a todos sem exceção. Na educação inclusiva, os espaços são adaptados para o convívio de todos, assim como os materiais utilizados nas atividades. É uma educação que busca identificar todo e qualquer obstáculo que o aluno possa enfrentar e eliminar as barreiras. Por isso, incluir é reconhecer a diversidade de aprendizado. Para Ferrari e Sekkel (2007), a construção de um ambiente inclusivo na educação não se dá por meio de uma padronização, ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças (Nascimento, 2020, p. 33).

Esse é o cenário proposto pelo Programa Incluir: uma inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças entre os/as estudantes da Educação Superior. Para a compreensão mais ampla desse panorama, faz-se fundamental uma breve retrospectiva histórica do referido programa.

Estabelecido em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – nomeado como Programa Incluir –, foi certamente o “primeiro programa governamental no Brasil voltado para viabilizar o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior (Nascimento, 2020, p. 33). O documento orientador deste programa indica que a proposta intenciona orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IFES, “a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior” (Brasil, 2013, p. 03).

Esta proposta está em diálogo com o Decreto Legislativo 186/2008, o qual aprovou, em âmbito nacional, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 2007. O referido Decreto explicita, na seção de Educação, Artigo 24:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo **em todos os níveis**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...) (Brasil, 2008a, p. 10 – Grifos meus)

Ressaltar a garantia de “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” pressupõe que a Educação Superior também é um nível de escolaridade assegurado para as pessoas com deficiência. Foi nesse sentido que o Programa Incluir, executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), fomentou a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, as quais “respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (Brasil, 2013, p. 03).

De acordo com Oliveira e Magalhães (2019), o Programa Incluir foi o grande impulsionador para a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Segundo os estudos de Melo (2015; 2016), o Programa Incluir pode ser considerado um “divisor de águas” no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Pletsch e Melo (2017, p. 1612), têm a mesma identificação

e afirmam que “[...] o Programa influenciou, sobremaneira, a inserção do tema na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), sobretudo ao inserir a proposta da inclusão desde os anos iniciais até o Ensino Superior [...]”.

Nesse ponto é importante destacar que os Núcleos de Acessibilidade se caracterizam como a constituição de espaço físico, com profissionais responsáveis pela organização das ações, para a articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da IFES, tornando-se responsáveis pela implementação da política de acessibilidade, bem como pela efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvam os/as estudantes com deficiência ou necessidades específicas. Logo, estes Núcleos atuam diretamente no “favorecimento da acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição” e, portanto, são espaços que “devem se articular às demais atividades da instituição” (Nascimento, 2020, p. 34).

Para demonstrar como o NAI/Ufac consegue favorecer a acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os espaços da Ufac, faz-se fundamental resgatar, neste momento, a sua trajetória. Criado em 2008, por meio da Resolução Reitoria da Ufac nº 14, de 30/04/2008.

Oliveira e Magalhães (2019) pontuam que, semelhante aos demais Núcleos de Acessibilidade estabelecidos em outras IFES brasileiras, o NAI/Ufac é:

(...) uma unidade administrativa de apoio e assessoramento técnico-pedagógico aos estudantes, público-alvo da educação especial da UFAC, vinculado à Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (PROAES). O NAI tem por finalidade executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade de estudantes e servidores com deficiência, garantindo ações de ensino, pesquisa e extensão, além de apoiar o desenvolvimento inclusivo do público-alvo da modalidade de Educação Especial, bem como orientar o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da instituição nos seguintes eixos: (i) infraestrutura; (ii) currículo, comunicação e informação; (iii) programas e/ou projetos de extensão; (iv) programas e/ou projetos de pesquisa. Compete ao NAI a adoção de medidas de assessoramento e apoio específico para garantir as condições de acessibilidade necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a finalidade do NAI prevê formas de atuações que visam tornar a UFAC inclusiva através do ingresso e permanência com êxito dos estudantes com deficiência, bem como,

contribuir na caminhada profissional de servidores com deficiência da instituição (Oliveira; Magalhães, 2019, p. 07).

Apenas como acréscimo à informação dada por Oliveira e Magalhães (2019), pontua-se que o NAI/Ufac ficou inicialmente vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex). Somente em 2013 passa a se vincular à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes).

Logo após a fundação do NAI, houve a necessidade de concurso público de profissionais especializados/as nas diversas áreas associadas à inclusão universitária. Inicialmente, os/as primeiros profissionais se restringiam às/aos docentes que ministravam as disciplinas de Libras e de Braille, concomitantemente com os/as profissionais produtores/as e revisores/as de texto braile. Entretanto, em 2013 ingressaram, por meio de concurso público, os/as primeiros/as profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais (TILS) de toda à Ufac – sendo que, inicialmente, todos/as estavam vinculados ao NAI.

Atualmente, há uma demanda crescente e o maior número de universitários/as com deficiência (muitos deles com TFE associados), os/as quais ingressaram majoritariamente pelo sistema de cotas. Neste sentido, o NAI/Ufac contava (em 2021) com o seguinte cenário de profissionais, todos/as pertencentes ao quadro efetivo e com especialização nas suas áreas de atuação: profissionais para a revisão de texto em Braile (2), Técnica em Administração (1), Técnicas em Assuntos Educacionais (2), Assistente Social (1), Fisioterapeuta (1), Fonoaudióloga (1), Psicóloga (1) e profissionais TILS (10). Toda essa composição é referente apenas ao Campus Sede (em Rio Branco), uma vez que o Campus Floresta (em Cruzeiro do Sul) mantém a atuação do NAI, desde 2013, em franca consolidação.

Todo esse resgate se faz importante por inúmeras informações. Mas, uma delas merece ressalva: é fundamental observar que “atribuições do NAI estão diretamente relacionadas aos ideais do Programa Incluir, qual seja, de garantir através dos núcleos de acessibilidade, a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior” e, portanto, ser capaz de “articular as diversas contribuições que a Universidade pode dar”, promovendo a melhoria na “qualidade do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, coordenando a execução de atividades de apoio e suporte aos estudantes, professores, funcionários e coordenadores de cursos da Ufac” (Oliveira; Magalhães, 2019, p. 07). É esse trabalho que deve ser destacado ao

se pensar em uma Universidade realmente inclusiva e preocupada com o bem estar e a formação dos/as estudantes.

CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por comportar um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelas *sujeitas*² da pesquisa – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2013). Fraser e Gondim (2004) ressaltam a importância do ponto de vista da abordagem qualitativa para os estudos das ciências sociais, os quais abordam as ações humanas e seus desdobramentos.

O ponto de vista da abordagem qualitativa e compreensiva, no entanto, é o de que os modelos científicos das duas ciências são diferenciados, dada a natureza distinta de seus objetos. A ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno, o que não acontece com os objetos físicos, foco de análise das ciências naturais. Conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais (Fraser, Gondim, 2004, p. 141).

Nesse sentido, esta pesquisa se debruçou em, por meio do conteúdo oferecido pelas *sujeitas* da pesquisa, apresentar dados que permitam a interpretação de todo o contexto da inclusão acadêmica na Ufac.

Como já mencionado, o desenvolvimento desta pesquisa se concentrou na realização de uma entrevista individual com as cinco servidoras da equipe multiprofissional do NAI/Ufac em cargo Nível E (Superior): psicóloga, fonoaudióloga,

2 A expressão “*sujeitas* de pesquisa” é corroborada pelo trabalho de Teixeira e Silva (2020), o qual se dedicou a conhecer os relatos das práticas, estratégias e táticas cotidianas de trabalhadoras domésticas. Com base nas autoras, a opção por esse neologismo (*sujeitas*) sustenta um discurso que coloca as mulheres em protagonismo e evita a reprodução da excludente postura da sociedade que normaliza o masculino como representativo da universalidade humana. Entretanto, a demarcação em itálico, em todas as indicações da palavra *sujeitas*, aparecerá neste texto para evitar que esta designação se confunda com algo que remeta à condição de sujeição de uma mulher (ex: esta mulher está sujeita ao risco).

assistente social, fisioterapeuta e técnica em assuntos educacionais (licenciada em Letras Português).

É importante ressaltar que a entrevista mencionada pode ser caracterizada como semiestruturada, uma vez que combinou questões objetivas e subjetivas que permitem reflexões complementares durante sua realização (Minayo, 2013). Destaca-se também que as entrevistas foram realizadas individualmente, sendo gravadas e posteriormente transcritas, seguindo um roteiro anteriormente planejado. Dessa forma, foi a partir das indicações dadas pelas *sujeitas* da pesquisa que a produção de dados se estabeleceu.

Para que fosse mantido o anonimato das participantes, elas foram identificadas de maneira aleatória com nomes de frutas típicas da região norte do Brasil: *Graviola, Açai, Buriti, Tucumã e Cupuaçu*. Dessa forma, a cautela com a não exposição das profissões de cada entrevistada foi estabelecida de maneira rígida. Esse cuidado foi necessário porque as participantes foram informadas, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do participante, a garantia da ciência e da autorização expressa do uso das informações por elas oferecidas, sem qualquer menção nominal que possa as expor.

Quanto à análise dos dados oferecidos pelas *sujeitas* da pesquisa, em suas entrevistas, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, por pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006).

Destaca-se que, de acordo com esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto. Logo, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo – tanto do/a investigador/a quando dos/as investigados/as – para que, dessa forma, sejam explicitadas de maneira mais detalhada o que os dados obtidos representam para, então, expor com mais clareza o conteúdo do texto. Portanto, toda a análise – dos resultados aqui apresentados – concentrou-se em três fases de organização conforme as orientações descritas na obra de Bardin (2006).

A primeira fase é indicada como “pré-análise” e objetiva organizar o material a ser analisado e sistematizá-lo por meio de suas ideias centrais. Esta organização se estabelece em quatro etapas, que são: a leitura flutuante (contato com os documentos que compõem a coleta de dados, o que leva a reconhecer o texto de pesquisa); a escolha dos documentos (demarcação do que

é realmente necessário à análise); a formulação das hipóteses e dos objetivos (determinação do que se propõe a pesquisa a partir dos documentos avaliados) e a referenciação dos índices e elaboração de indicadores (determinação de indicadores selecionados nos textos dos documentos analisados).

A segunda fase consiste na exploração do material que, tem como prática central, a definição de categorias. Assim, têm-se três categorias centrais apresentadas no presente estudo: socialização profissional (da equipe multiprofissional); inclusão universitária; trabalho docente. Tais categorias, nesta pesquisa, estão conjugadas mediante a ideia de que todas as componentes da equipe multiprofissional do NAI/Ufac foram capazes de edificar/mobilizar/articular conhecimentos e saberes para prosseguir no longo processo de socialização profissional neste núcleo e, portanto, exercerem suas profissões e possibilitarem a inclusão dos acadêmicos com deficiência e/ou TFE, tendo criticidade sobre o trabalho docente inclusivo (ou não) dos/as professores/as da instituição. Logo, esta junção é fundamental para as interpretações e as inferências que compõem a fase seguinte.

Quanto à terceira fase, é fundamental mencionar a necessidade do tratamento dos resultados, que permitem a inferência e a interpretação. Ou seja: foi neste momento que ocorreu a consolidação e o destaque das informações para análise que, então, promoveu a inferência. Dessa forma, intencionou-se apresentar resultados concisos, oferecidos pelas participantes em diálogo com a literatura que descreve o assunto estudado. Logo, é importante realçar que o estudo teve o propósito de enfatizar as indicações feitas pelas *sujeitas* da pesquisa e suas vivências e visões.

Como já mencionado, há uma grande demanda de apoio aos/às universitários/as com deficiência (muitos/as deles/as com TFE associado). Isso justifica o cenário do NAI/Ufac (aqui retratado até 2021). É diante desse quadro que as profissionais graduadas – *sujeitas* dessa pesquisa – fizeram suas menções e descreveram aspectos importantes para a interpretação de seus processos de socialização profissional e suas visões sobre a inclusão universitária e o trabalho docente dos/as professores/as da Ufac.

RESULTADOS

Compreender as ações da equipe do NAI/Ufac perpassa por compreender como se estabeleceu a socialização profissional desta equipe. Neste sentido,

pode-se conceituar a socialização profissional como um conjunto de ações que se estabelece a partir da “aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo vinculados aos pressupostos de uma determinada cultura ocupacional” (Ribeiro, 2016, p. 76).

As vivências de Graviola e Açaí retratam os primeiros momentos de atuação destas como profissionais do NAI. Elas fizeram menções importantes sobre as grandes dificuldades que enfrentaram quando iniciaram suas atividades na Ufac.

*[O início] Foi bem difícil. Bem difícil mesmo. Havia uma troca grande de servidores, muitos chegando e outros saindo. Eu não sabia ao certo o que eu ia fazer. E eu também não tinha muitas orientações do que eu tinha que fazer. [...] Logo, logo eu tirei licença [maternidade] e, quando eu voltei, eu tentei me entrosar melhor. E aí as coisas estavam mais claras. Eu procurei mais também. [...] O que faltou mesmo foi clareza. O que eu faço, o que faz a colega, o que faz os outros. É muito difícil atender um aluno se eu não sei o que eu tenho que fazer para ajudar ele. **(Graviola)***

*Nossa... Eu achei muito difícil [o início das atividades como profissional do NAI/Ufac]. Eu sempre tive convívio com pessoas com deficiência, com transtornos e com dependência química. Mas, é muito diferente quando você tem que atender um aluno, que está dentro de uma universidade. [...] Sempre deixei a minha porta aberta. Então, os alunos sempre tiveram muita liberdade de entrar e conversar comigo. Mas, quantas vezes eu não pude ajudar? Eu nem sabia como ajudar! Eu já me senti muito perdida... **(Açaí)***

Os relatos de Graviola e Açaí, em seus primeiros momentos de socialização profissional, retratam diversas incertezas. Assim como acontece entre os/as professores/as que acabaram de ingressar na profissão, é possível perceber um sentimento contraditório de autonomia, insegurança e até mesmo de ressignificação de crenças nesta nova iniciação profissional (Cavaco, 1991).

Com experiências diferentes, Buriti e Tucumã apresentam outras preocupações nos primeiros momentos de trabalho no NAI/Ufac. Ambas exercem profissões com ações referentes à perspectiva clínica (especificamente por meio do atendimento individualizado) e institucional (com a oferta de ações para toda a comunidade da instituição). Seus relatos sugerem como, inicialmente, houve insegurança na proposição do trabalho a ser desenvolvido no NAI/Ufac.

A primeira dificuldade que eu vi mesmo foi como aplicar a [nome da sua profissão] em um ambiente institucional. [...] É porque uma coisa é o atendimento clínico; outra, é o atendimento institucional, né? O atendimento institucional exige que o profissional veja toda a instituição, e não só a pessoa do

atendimento clínico. [...] Acaba que hoje eu faço mais é o atendimento clínico mesmo, né? Não dá para fugir muito disso, apesar de sempre ter alguma palestra ou alguma participação que a gente participa junto. (Buriti)

[...] Eu sempre fiz atendimento clínico, na [local em que trabalha externamente à Ufac] e nos outros lugares que eu trabalhei. Então, eu tive que entender como poderia ser a proposta para o atendimento institucional, que é bem diferente. [...] Aí, hoje sim. Hoje eu faço a prática da [nome da sua profissão] institucional. Há ações em que a gente pode mesmo propor a [nome da sua profissão] para toda a Ufac. (Tucumã)

A distinção entre as práticas profissionais institucionais e clínicas, indicadas pelas duas participantes, traz a conveniência em diferenciar essas duas perspectivas de atuação. Como exemplo, temos as distinções feitas entre a psicologia institucional e a psicologia clínica, especialmente por meio da distinção de Bleger (1984 *apud* Guirado, 2009). Para este autor, o trabalho desenvolvido pela psicologia institucional, tem a visão da instituição (da qual os indivíduos fazem parte) como um todo e também como alvo de intervenção. Assim, o “psicólogo opera com os grupos, desde os de contato direto com a clientela até a direção” e, mesmo mantendo o trabalho clínico psicanalítico, há uma compreensão importante de que as “relações interpessoais guardam uma formulação muito interessante: a da simbiose e ambiguidade nos vínculos” (Guirado, 2009, p. 324-325).

Enquanto o atendimento clínico tem uma proposta que trabalha com a individualidade, de cada *paciente* atendido/a, o atendimento institucional procura ter uma visão mais ampla de como as questões individuais pode repercutir em práticas para beneficiar a inclusão de *estudantes* com deficiência e/ou TFE, o que pode acontecer por meio de palestras, grupos de estudo e propostas de formação com participações coletivas. Essa é a proposta do NAI/Ufac.

Apesar desta clara distinção entre as propostas clínicas e institucionais, Cupuaçu apresenta um posicionamento diferente quanto a esta diferenciação. Além disso, faz um relato distinto sobre as dificuldades (não enfrentadas) quando iniciou seu processo de socialização profissional no NAI/Ufac.

Eu achei bem tranquilo [o início das atividades como profissional do NAI/Ufac]. Mas, assim, é fato que eu continuo com o atendimento clínico. [...] Eu tenho horários reservados só para os alunos que estão vinculados ao NAI. Aí, se algum precisar, eu atendo com prioridade. [...] Eu fiz uma fala, não foi uma palestra. É que a [coordenadora do NAI/Ufac] me pediu uma vez. Acho que algo que tenha envolvido a instituição toda, foi só essa mesmo... [...] Ah! Rapidinho todo mundo me conhecia. Eu me adaptei bem rápido mesmo. (Cupuaçu)

Pressupõe-se que esta grande variedade de percursos e de vivências, construídas pelas servidoras do NAI/Ufac no processo de socialização profissional (especialmente nos primeiros momentos), foi importante para a caracterização das profissionais que eles se tornariam com o passar do tempo. Porém, é válido ressaltar que os primeiros obstáculos estavam mais relacionados à inserção no ambiente de trabalho (especialmente quanto ao entendimento das práticas de trabalho que deveriam ser adotadas) do que, propriamente, ao atendimento dos/as estudantes com deficiência e/ou TFE.

Também merece destaque o fato de apenas Cupuaçu relatar “conquistas” neste período inicial de trabalho. Ela foi a única participante de pesquisa que menciona sua tranquilidade em se adequar ao espaço e às características do trabalho. Os demais sujeitos, de alguma forma, rememoraram suas lembranças de ingresso no NAI/Ufac com clara angústia, o que demonstra as dificuldades do início do processo de socialização profissional (Ribeiro, 2016).

É possível sugerir que as primeiras experiências no NAI/Ufac foram capazes de interferir em como as servidoras encaram e desempenham suas profissões com o passar do tempo. Além disso, essa interferência pode também ter influências em como percebem a inclusão universitária, da qual são peças-chave para sua consolidação.

O relato de Tucumã transparece essa visão, que muito exalta a profissionalidade, como componente de uma equipe maior, mas também demonstra suas limitações.

Eu tenho domínio do meu trabalho, eu sei como eu devo agir, como profissional mesmo que eu estou dizendo. Então, para mim, atuar como uma profissional inclusiva, que acredita na inclusão, não é algo difícil. [...] Como uma universidade, que se diz inclusiva não tem uma pessoa da [nome da profissão] lá, para fazer esse trabalho? Se não tiver um [nome do profissional] tem algo de errado. [...] O que eu vejo sou eu, participando da equipe, fazendo, organizando, dando o sangue para fazer um bom trabalho. Enquanto os professores estão lá, querem as coisas prontas. Não querem agir, fazer nada diferente do que estão acostumados a fazer há anos! Quando eu vejo isso, eu me sinto triste. Eu me sinto impotente mesmo. (Tucumã)

Tucumã demonstra toda a sua crença na inclusão e sua confiança em uma universidade inclusiva. Entretanto, ao mesmo tempo, demonstra sua descrença com a postura dos/as docentes. Tal descrença está essencialmente vinculada às chamadas barreiras atitudinais para a inclusão de estudantes na Educação

Superior – barreiras essas impostas muitas vezes pelos/as professores/as da instituição.

Neste ponto, é importante identificar o que pode ser descrito como “barreiras atitudinais”. De acordo com a Lei 13146/2015 – conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – as barreiras atitudinais são “comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

As barreiras atitudinais são comuns na Educação Superior. Diniz e Silva (2021), ao descreverem barreiras comuns na perspectiva de estudantes de universidades públicas no Mato Grosso do Sul, indicaram barreiras atitudinais vivenciadas pelos/as estudantes com deficiências, não apenas em relação aos/às professores/as, mas também quanto à postura de seus/suas colegas. “Foram mencionados colegas de sala que desrespeitam a deficiência ou a necessidade específica manifestada pelos alunos com deficiências, assim como professores que não sabem como lidar com as especificidades desses alunos” (p. 464).

Para além das barreiras atitudinais, Graviola relata um visível desinteresse dos/as docentes em relação às posturas e ações inclusivas para/com seus/suas alunos/as com deficiência.

O que a gente tinha mesmo que aprimorar, falando assim, eu e todo mundo aqui na Ufac, é saber bem o que a gente deve dar para os alunos com transtornos. Sendo muito sincera para ti: a gente ainda está tentando adequar o trabalho para ajudar eles... Os alunos com transtorno são mais difíceis. [...] Mesmo assim, a gente aqui no NAI consegue atender. O complicado de verdade são os docentes. Muitos deles são muito desinteressados. Não querem saber o que fazer para ajudar! (Graviola)

É importante destacar que apesar de poucos relatos, aqui apresentados, indicarem a postura dos/as docentes como inadequada, todas as entrevistadas fizeram essas ressalvas, o que pressupõe um desinteresse generalizado entre os/as docentes no que diz respeito à inclusão dos/as estudantes com deficiência.

Apesar disso, houve relatos pontuais quanto à postura interessada de alguns/algumas professores/as. Buriti faz indicações importantes quanto a isso.

O NAI agora é bem estruturado, tem muita gente trabalhando. E olha que ainda tem pouca gente que sabe que nós fazemos. Na verdade, a maioria só fica sabendo do NAI quando já aconteceu algum problema maior com um aluno. Então, eu penso que... Que se for para aprimorar mais as ações da gente, a Ufac inteira tem que saber o que a gente faz. Não só alguns professores, que

procuram a gente, que gostam do trabalho da gente. [...] Esses professores que nos procuram geralmente sabem da importância que tem fazer um trabalho inclusivo, com as atividades adaptadas, com conforto para os alunos. Eles chegam aqui e já sabem tudo que precisam fazer. (Buriti)

Tanto o desinteresse quanto o interesse pela postura inclusiva impacta diretamente na percepção que os/as estudantes com deficiência têm sobre o trabalho docente de seus/suas professores/as. Ou seja, quanto às dimensões solidárias que se estabelecem no trabalho dos/as professores/as: a atividade, o *status* e a experiência (Tardif; Lessard, 2005).

Quanto à atividade, Tardif e Lessard (2005) defendem que esta pode ser abordada de acordo com sua organização – o espaço sociofísico da célula-classe, onde tudo acontece e onde se mantém “um território inviolável de autonomia do professor” (p. 277), mas que faz parte de uma organização maior da escola – e de acordo com seu desenvolvimento – o chamado “processo interacional de realização”, o qual “cobre um amplo campo de relações com o outro, no caso, os alunos, enquanto indivíduos e como grupo” (p. 279), além de se associar às questões instrumentais do/a professor/a no alcance dos resultados e de considerar uma dimensão coletiva, já que há a “presença de inúmeros outros agentes e atores escolares tanto dentro quanto fora da escola” (Tardif; Lessard, 2005, p. 281).

Em relação ao *status*, Tardif e Lessard (2005) defendem que este está estreitamente vinculado à identidade dos/as professores/as, a qual foi concebida como “um construto modelado por múltiplas interações com os outros atores educativos” (p. 281) e em uma “teia de aranha das existências codificadas de seu trabalho” (p. 282). Se, em momentos diversos, a identidade do/a professor/a é calcada em uma postura rígida (ao exigir disciplina dos/as alunos/as), em outras situações exige leveza (ao motivar esses/as mesmos/as alunos/as). Esse cenário se revela em inúmeros contrassensos e deixa transparecer a docência como um trabalho de composição identitária com papéis diversos: “como funcionário, como profissional, como pessoa humana em relação com os alunos, como técnico de pedagogia, como vendedor e motivar, etc.” (Derouet, 1992, p. 32 *apud* Tardif; Lessard, 2005, p. 284). Tantas identidades compõem outros tantos tipos de trabalho, tais como o trabalho coletivo, trabalho complexo, trabalho feminino e muitos outros que exigem do “trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis [...]” (Tardif; Lessard, 2005, p. 285).

Por fim, quanto à experiência, esta designa, de modo geral, “a noção de verdade de sua vivência prática”. Logo, a aprendizagem para a docência é efetivada durante a docência, geralmente em exercício solitário (no que diz respeito ao apoio de outros/as profissionais da educação), que se cristaliza nas ações da própria rotina imposta pela docência, “que permitem ao professor dominar as situações cotidianas e atingir seus objetivos” (Tardif; Lessard, 2005, p. 286). Dessa forma, é esse *working knowledge*, advindo de visões multidimensionais (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica), que compõe o sujeito hermenêutico que é o ser humano docente. Nesse sentido, é essencial ressaltar que “a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu ‘eu profissional’; portanto, este/a profissional “encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. Este recurso é mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz” (Tardif; Lessard, 2005, p. 288).

Acreditar nas palavras de Tardif e Lessard (2005), percebendo que o/a professor/a se torna aquilo que faz, pode ser magnífico ou angustiante. Há docentes, com posturas inclusivas, que conseguem integrar e incluir os/as estudantes, por seus discursos e atuações. Em contrapartida, há docentes que pouco ou nada fazem pela inclusão de seus estudantes, assumindo a postura excludente sob um cortina de “ausência de formação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se retomar o objetivo deste estudo, identifica-se que a pesquisa objetivou a caracterizar a associação entre o atendimento dos/as profissionais da equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre (Ufac) e a percepção das barreiras e das possibilidades para a (real) inclusão universitária nesta instituição. Nessa perspectiva, o objetivo deste texto foi atingido.

Foi possível perceber que as profissionais do NAI/Ufac exercem suas tarefas com responsabilidade, conseguindo realizar suas atividades com segurança – apesar da insegurança demonstrada pela maior parte delas quando iniciaram suas ações no Núcleo. Tal responsabilidade repercute em um trabalho

de qualidade oferecido aos/às estudantes com deficiência. Logo, o atendimento profissional da equipe multidisciplinar do NAI é um fator determinante para a inclusão universitária na Ufac.

A postura docente – com foco no desinteresse dos/as professores/as em adaptar suas ações e/ou propor inovações para o trabalho docente, melhorando a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência – foi identificada como um problema por todas as *sujeitas* da pesquisa. Elas identificaram os/as docentes universitários/as como frequentemente omissos/as com a inclusão do público em questão. Sugere-se que essa identificação é um dos principais entraves ao aprimoramento do trabalho do NAI/Ufac, o que impacta também na credibilidade (ou não) do Núcleo como referência nas ações inclusivas.

Em contrapartida, a postura positiva dos/as docentes também foi uma das estratégias avaliadas, pelas entrevistadas, como mais potenciais à inclusão deste público. Logo, o que chamo aqui de (real) inclusão universitária depende muito de como os/as docentes agem (ou pretendem agir) como agentes de inclusão de seus/suas alunos/as com deficiência.

Como conclusão preliminar, reconhece-se que esta pesquisa permitiu vislumbrar um longo caminho para que a inclusão universitária se estabeleça, de fato, entre docentes e o restante da comunidade universitária. Simultaneamente, foi possível reconhecer a necessidade de formação docente, orientada pelo NAI/Ufac, aos/às professores/as da instituição, reconhecendo essa proposta como uma das estratégias inclusivas mais importantes exercida pelos Núcleos de Acessibilidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

BLEGER, J. **Psicohigiene e psicologia institucional**. E. Diehl & M. Flag, Tradução. Porto Alegre: Artes Médicas. 1984.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/>

decretolegislativo-186-9-julho-2008-572358-publicacaooriginal-103629-pl.html>.
Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília/DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

DEROUET, J. **École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?** Paris: Editions Métailié, 1992.

DINIZ, E. P. S.; SILVA A. M. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru/SP, v.27, e0092, p.461-476, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/FLCBLwkz3vxFJJY6jnCNpPM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FERRARI, M.A.L.; SEKKEL, M.C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof. [online]**. v.27, n.4, 2007, p.636-647. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, V. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>/. Acesso em: 01 jan. 2016.

GUIRADO, M. Psicologia Institucional: o exercício da psicologia como instituição. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.13, n.2, jul./dez., p. 323-333, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/9447/11377>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MARTINS, J.L. **Os Núcleos de Acessibilidade das universidades públicas federais**: uma análise do norte brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2022. 189fl. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/78986>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MELO, F. R. L. V. O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva**: legados históricos e perspectivas, Marília, São Paulo: UNESP, 2015, p. 273-286.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Revista Acta Scientiarum Education (Online)**, v. 38, p. 259-269, 2016.

MELO, F.R.L.V.; ARAÚJO, E.R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Número Especial, 2018, p. 57-66. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

NASCIMENTO, D.H.S. **Eliminando barreiras:** as percepções da implementação do Programa Incluir no Campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2020. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2020. 139 fl. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38188/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Douglas%20Henrique%20da%20Silva%20Nascimento.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

OLIVEIRA, M.A.S.; MAGALHÃES, R.C.B.P. Inclusão na Educação Superior: o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Ufac. **Revista Amazônica**, Manaus/AM, v.04, n.02, p. 01–19, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/download/5921/4959>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PLETSCH, M.D.; MELO, F.R.L.V. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** (RIAAE), v.12, n. 3, p.1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RIBEIRO, L.M.L. **Saberes Docentes e Socialização Profissional de Professores Iniciantes.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco/AC, 2016. 194fl. Disponível em: <https://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016-1/dissertacao-leticia-ribeiro.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, J.C.; SILVA, C.R. As artes de fazer cotidianas de trabalhadoras domésticas inseridas em micro dimensões organizativas da vida. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 56, n. 2, p. 202-216, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/cs.2020.56.2.08. Acesso em: 05 jul. 2024.