



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAR-SE, FORMAR E INCLUIR: NECESSIDADES/POSSIBILIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DIFICULDADES DE INCLUSÃO DOS ALUNOS

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano – SME/UERN

Kátia Alves de Andrade - SME

Maria Jusçara Dantas de Andrade – UNIPÓS

Raquel de Lima Silva Cavalcante – PPGITE/UFRN

Maria Ghislény de Paiva Brasil – UFERSA

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo – CERE/UFRN

RESUMO

As pesquisas apresentadas neste painel se entrecruzam na problematização da formação de professores e as suas necessidades formativas no contexto da Educação Básica e no Ensino Superior. O primeiro trabalho desenvolve-se na metodologia da Análise de Políticas Públicas (CAVALCANTE, 2007) que teve como base o documento do Monitoramento Plano Municipal de Educação-PME que está alinhado ao Plano Nacional de Educação-PNE realizado pela Secretaria Municipal de Educação-SME de um município da Paraíba, sob exigência do Ministério Público. O objetivo foi analisar como a SME operacionalizou a Meta 15 e suas respectivas estratégias que tratam da formação inicial dos professores que está presente nos dois planos. O segundo trabalho enfoca a condição do professor do Ensino Superior ser formador e formado no contexto do PIBID desenvolvido no subprojeto Português da UFERSA. O trabalho objetiva investigar a relação entre a formação e a prática docente em que a autora realiza a autorreflexão e reconhece o programa como espaço de aprendizagens recíprocas entre os participantes. O último estudo, resulta de uma pesquisa que objetivou investigar os principais desafios enfrentados pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sua inclusão no CERES/UFRN e constata que há necessidade de capacitação/formação do corpo docente da instituição no intuito de garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino superior. As análises apresentadas nos textos mostram fragilidades e avanços nas políticas formativas e o quanto ainda se precisa de ações formativas dos profissionais para inclusão acontecer no ensino superior.

Palavras-chave: Formação de Professores, Aprendizagem docente, Inclusão no Ensino Superior.

FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO FINAL DA DÉCADA DO PME E DO PNE

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano – SME/UERN

Kátia Alves de Andrade - SME

Maria Jusçara Dantas de Andrade – UNIPÓ-SME

Raquel de Lima Silva Cavalcante – SME/UFRN

RESUMO

Este artigo objetiva analisar como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Belém do Brejo do Cruz-PB operacionalizou a Meta 15 do Plano Municipal de Educação - PME, relacionada a formação inicial de professores, alinhada ao Plano Nacional de Educação - PNE. A pesquisa desenvolveu-se seguindo a metodologia da Análise de Políticas Públicas (CAVALCANTE, 2007), considerando as políticas de formação docente como eixos do PME e o PNE parte do planejamento educacional com caráter normativo. O estudo procedeu-se com a revisão da literatura sobre a formação inicial de professores no Brasil e sua inserção no planejamento educacional. Tendo em vista o término da década do PNE em 2024, realizou-se a análise documental do Monitoramento do PME do município citado, exigido pelo Ministério público do Estado da Paraíba e o PNE, especificamente no que corresponde a Meta 15 e suas estratégias, considerando os comentários da Coordenadora Municipal de Educação neste documento, e os dados do quadro funcional da SME. Os resultados revelam que das sete (7) estratégias da Meta 15, somente a que corresponde a formação continuada foi implementada, as demais dependem do regime de colaboração entre a União e o município e da parceria com às universidades para a formação dos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam sem ter a licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: Formação Inicial, Plano Municipal de Educação, Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

A formação de professores desde a reforma do Estado a partir da década de 1990, vem sendo uma prioridade na agenda das políticas educacionais e ganha destaque nos dispositivos legais a partir de então, bem como no planejamento da educação. Assim, a formação docente se insere na agenda educacional como um dos requisitos alinhados a melhoria da qualidade da educação, ao mesmo tempo, o docente também passa a ser responsabilizado pelo sucesso ou fracasso nos indicadores de aprendizagem.

A formação de professores passa a fazer parte do Plano Nacional da Educação - PNE que teve sua primeira versão aprovada pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, e a segunda versão, em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Nesta última lei, ficou estabelecido o prazo de 1 ano para que os municípios possam elaborar ou atualizar seus Planos Municipais de



XXII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO - PME EM 2024: O FINAL DA DÉCADA

Em 2024 é o final da década para conclusão da implementação das Metas e Estratégias do PNE, e o Ministério Público do Estado da Paraíba vem cobrando das secretarias municipais de educação o monitoramento da Metas e Estratégias. Em Belém do Brejo do Cruz – PB em 2023 e início de 2024 foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) esse trabalho com base no Plano Municipal de Educação – PME (BELÉM DO BREJO DO CRUZ, 2015-2025) aprovado pela Lei nº 006 de 02 de junho de 2015, que estão alinhadas ao PNE (BRASIL, 2014), no qual fizemos parte.

O estudo se justifica pelo interesse em verificar: qual a situação da formação inicial dos professores do referido município considerando o final da década do PNE e a proximidade de vencimento do PME no ano de 2025? A pesquisa teve como objetivo geral: analisar a operacionalização da Meta 15 do PME e suas respectivas estratégias pela Secretaria Municipal de Educação – SME em atendimento da mesma meta do PNE, e como objetivos específicos: identificar a realidade da formação inicial dos professores brasileiros e do lócus da pesquisa; e investigar a situação de atendimento da Meta 15 do PNE e PME, respectivamente nas proposições legais prescritas para a efetividade das estratégias em uma década considerando o regime de colaboração.

A pesquisa desenvolveu-se seguindo as orientações da metodologia da Análise de Políticas Públicas (CAVALCANTE, 2007) tendo por base os documentos anunciados na metodologia, especificamente ao que corresponde a Meta 15 do PME E PNE que trata da formação inicial de professores, e suas as respectivas estratégias. Os resultados da pesquisa sinalizam que a ainda está em andamento e que a maioria das estratégias dependem da contrapartida técnica e financeira da União para sua efetividade.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado nas orientações da metodologia da Análise de Políticas Públicas que segundo Cavalcante (2007) possui um caráter descritivo, prescritivo e normativo. Durante a pesquisa foi realizada a descrição da formação de professores dentro do planejamento educacional inserida como meta na estrutura do PME e sua relação normativa com o PNE. Verificou-se também os impactos das forças econômicas e políticas que impediram a implementação de algumas estratégias da Meta 15 dos dois planos, e por fim, foi realizada a análise das consequências desses impactos no PME quanto a formação de professores da rede municipal de ensino de Belém do Brejo do Cruz – PB, tendo em vista a finalização da década do PNE e a aproximação do final do decênio do PME.



Os procedimentos utilizados para efetivação do estudo à revisão da literatura sobre a

formação inicial de professores no Brasil e planejamento educacional para a formação docente, incluindo os planos da educação. Além disso, ao considerar o término da década do PNE em 2024, realizou-se a análise documental do Monitoramento do PME e o PNE, especificamente no que corresponde a Meta 15 e suas estratégias, considerando os comentários da Coordenadora Municipal de Educação em relação àquelas não implementadas; os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2021) para demonstração da realidade nacional e o quadro funcional da SME (2023) para identificar o nível de formação dos professores. Segundo Lüdke e André (1986) os documentos são materiais escritos que podem ser utilizados como fonte de informações sobre o comportamento humano.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores da educação básica brasileira, considerando o último período histórico definido por Saviani (2009, p. 144) inclui o “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)”, iniciou com a publicação da corrente LDB, Lei nº 9.394/96. A referida lei em seu Artigo 62 define que a formação de professores para atuar na educação básica deve-se dar em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

A lei, por não enfatizar a universidade como espaço principal para a qualificação dos professores em nível de graduação, abre espaço para que outras instituições como faculdades isoladas e centros universitários assumam essa responsabilidade, gerando assim, várias modalidades formativas. A partir dos anos 2000, os dispositivos legais se inseriram no processo histórico e político-legal da formação docente no Brasil. De forma fragmentada e desarticulada, às reivindicações desenvolvidas por profissionais e entidades representativas da Educação ao longo da história no país, que contribuíram para negociações nacionais e novas políticas de expansão para a formação docente.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), estabelece para os cursos de licenciatura, princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados nas propostas curriculares e formativas, de tendência instrumentalizadora, uma formação limitada quanto a formação humana definida pelos educadores e instâncias representativas dos profissionais da educação.

Um dos documentos publicados foi o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que estabeleceu o contrato de gestão das universidades federais com o governo federal no aumento dos investimentos de recursos financeiros para as instituições federais de ensino em até 20% do valor das despesas para programas de formação docente. Essa política contribuiu para o aumento do número de cursos de licenciatura no país, na maioria noturnos e localizados no interior dos Estados da Federação, onde existia grande demanda de docentes sem formação na área de atuação.

Associada a essa expansão, surgiram os questionamentos sobre a qualidade dos cursos e foram constatadas deficiências quanto a falta de laboratórios, recursos didático-pedagógicos, carências dos acervos bibliotecários, dificuldades de permanência dos discentes nas instituições residentes no interior dos estados, a insuficiência de recursos das universidades, como maradia, alimentação, e a infraestrutura (SOUZA, 2017).

Em 2009, foi publicado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse instrumento criou em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Desde então, o PARFOR ainda oferta cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas, para professores sem formação acadêmica; de 2ª Licenciatura com carga horária de 800 a 1.200 horas, para docentes licenciados que atuam em áreas diferentes da formação inicial; e de Formação Pedagógica para professores que vivenciaram a formação acadêmica em cursos de bacharelado e atuam como docentes na Educação Básica (BRASIL, 2009). A implementação dessa política conforme análise de Souza (2017) apresenta alguns desafios que a limita como: falta de adaptações nas ações formativas conforme as demandas locais; atraso no repasse de recursos financeiros pelo Ministério da Educação para manutenção e continuidade dos cursos; e a dificuldade de associar o ensino com a pesquisa e a extensão, principalmente por serem ofertados no final de semana e de modo aligeirado.

Diante dessa realidade soma-se a grande expansão dos cursos promovidos no formato a Distância pela Universidade Aberta do Brasil – UAB com expressividade nas instituições privadas como expressam os dados do Censo da EaD de 2019 citados por Rodrigues (2020, p. 20), “[...] nas instituições privadas com fins lucrativos (80 para 101), seguidos pelas sem fins

XXII ENCONTRO DE CURRÍCULOS (61 para 80). Já as instituições públicas em nível federal, teve o crescimento (46 para 67) e, em nível estadual (13 para 30)”.

Toda essa expansão buscou atender as Metas para a formação docente contidas no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e teve sua continuidade no segundo PNE de 2014 aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho, com vigência de dez anos (2014-2024) que é composto por um conjunto de diretrizes, metas e estratégias em prol da melhoria e qualidade da educação brasileira. Nosso estudo foca na Meta 15 do PNE e do PME do município *lócus* deste estudo. A referida meta nacional está assim definida:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação. (BRASIL, 2014).

Essa meta não é incisiva na garantia de todos os professores no acesso a formação inicial, o que deixa brechas para ainda se aceite docentes na educação básica com desnivelamento entre a formação e a área de atuação. No ano seguinte a publicação desse Decreto, foi aprovada a Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Considerando a análise de Dourado (2016) essa resolução é a que mais se aproxima de uma melhor qualificação para os docentes por conceber a indissociabilidade entre a formação inicial e continuada e completa-se pela o indicativo de valorização dos profissionais do magistério.

Essas diretrizes ainda, reafirmam os princípios do PARFOR, explícitos no Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), ao destacar o regime de colaboração entre os entes federativos e as redes e instituições de educação básica e superior para a formação dos professores da Educação Básica. Além disso, as diretrizes definem os princípios discutidos pela comunidade educacional ao contemplar marcos formativos relevantes a formação.

Os dados do INEP (2021, p 01) relacionados à formação de professores da educação básica, que corresponde a Meta 15 do PNE, “[...] observam-se importantes avanços, com 69,6% dos docentes com formação adequada às áreas de conhecimento em que lecionam, nos anos iniciais do ensino fundamental, e 65,2%, no ensino médio”. Percebe-se que ainda há nas escolas

XXII ENCONTRO BRASILEIRO DE MUITOS PROFESSORES SEM A FORMAÇÃO ADEQUADA CONFORME EXIGE A LDB, MESMO TENDO OCORRIDO A ÊNFASE NA EXPANSÃO DESORDENADA DOS PROGRAMAS DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A DÉCADA DO PNE. ESSAS REALIDADES SÃO RESULTANTES DO CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS QUE É ONDE AS POLÍTICAS SÃO IMPLEMENTADAS, OU SEJA, OS RESULTADOS EDUCACIONAIS NACIONAIS DAS METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE SÃO SÚMULAS DO QUE OCORRE NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NA EFETIVAÇÃO DO PME, COMO PODEMOS VER NOS RESULTADOS QUE SEGUEM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PNE (2014-2024) como instrumento regulador das políticas educacionais no Brasil propõe sua efetivação pelos Planos Municipais de Educação com metas e estratégias alinhadas. Na análise do recorte da Meta 15 do PME inserida no documento do Monitoramento realizado pela SME como objeto deste estudo, observa-se, como bem exposto na seção anterior, que a Meta 15 no PNE que estipula 3 anos para atender as diretrizes da política nacional de formação dos professores, enquanto que no PME estabelece 3 anos. Por outro lado, este último assegura a formação específica em nível superior para todos os professores da rede, devendo ser obtida em cursos de licenciaturas, conforme determina os incisos do Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996).

QUADRO DA META 15

META 15	Garantir, que o Município em regime de colaboração com a União e Estados, no prazo de 3 (três) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do <u>art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u> , assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	
Meta prevista (2018)	Situação Em Andamento	Observação Todos os professores efetivos têm formação específica em nível superior obtidas em cursos de licenciaturas, mas nem todos os que são contratados tem curso superior, estes ou se encontram em formação ou são formados em áreas afins.

Fonte: Monitoramento do PME (2024)

O município enfrenta dificuldades na contratação de professores licenciados em Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Conforme o quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação-SME, de 46 professores lotados para esses dois níveis de ensino, 26 (56,5%) são licenciados em Pedagogia, 14 estão cursando (30,4%) e 6 (13,0%) tem licenciatura em outras áreas do conhecimento, principalmente Letras

XXII ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA (BELÉM DO BREJO DO CRUZ, 2024). Somando os dois últimos dados, tem-se na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 43,4% dos docentes atuando sem formação adequada conforme exige a LDB. Esses dados são inferiores as estatísticas nacionais registrados no monitoramento do INEP (2021). Cericato (2016) ao relatar uma análise da formação docente no Brasil por meio de uma revisão bibliográfica, constatou alguns dilemas e desafios da profissão docente na atualidade, são eles: a desvalorização social e a retração salarial; a precariedade da formação, a ausência de carreira docente e a evasão profissional. Tudo isso ocorre pela pouca de atratividade da carreira docente que impactam no esvaziamento dos cursos de licenciatura.

Essa realidade nos revela que a Meta 15 ainda se encontra em andamento pelas condições dadas de acesso ao ensino superior. Os docentes que se encontram em formação, realizam suas licenciaturas em faculdades privadas, visto que estes têm contrato provisório pelo sistema de ensino e somente nos últimos anos os editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes cobrem essa condição, pois no início dos anos 2000 só atendia os docentes do quadro efetivo, sem a formação adequada. Com base no estudo realizado por Gatti (2010) houve poucos avanços nessa área, mesmo com a expansão, nem sempre os cursos tem boa qualidade.

QUADRO DAS ESTRATÉGIAS DA META 15

Estratégias:	Prazo	Previsão orçamentária	Situação
15.1 atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;	2018	Não se aplica	Não Alcançada
	Observação Diagnóstico realizado, onde se constata que os professores com vínculo efetivo têm formação na área de atuação considerando a LDB, os que são contratados nem sempre tem essa exigência devido a falta de profissionais formados na área, contrata-se aqueles que estão em processo de formação em licenciatura em Pedagogia para os anos iniciais ou em áreas afins.		
15.2 consolidar o financiamento estudantil; a estudantes matriculados em cursos de	2018	Não se aplica	Não Alcançada

<p>licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;</p>	<p>Observação Os estudantes dos cursos de licenciatura têm como financiamento o transporte escolar para outras localidades onde se encontram as universidades.</p>		
<p>15.3 ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;</p>	2018	Não se aplica	Não alcançada
<p>15.4 instituir em parceria com a União para implementação de programa específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;</p>	2018	Não se aplica	Não Alcançada
<p>15.5 implantar em parceria com a União, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;</p>	2025	Não se aplica	Alcançada
<p>15.6 instituir em parceria com a União programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;</p>	2020	Não se aplica	Não alcançada
<p>15.7 desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.</p>	2025	Não se aplica	Não Alcançada
	<p>Observação A iniciação à docência é de competência das universidades que estão localizadas na região, mas nenhuma procurou os docentes do município para realização de estágio.</p>		
	<p>Observação Nos últimos anos não tem surgido parceria entre União e a SME para os profissionais do município que não tem licenciatura na área de atuação.</p>		
	<p>Observação Em atendimento a política nacional de formação continuada o município realiza anualmente cursos de aperfeiçoamento para os professores.</p>		
	<p>Observação O programa de bolsas para formação de professores em idiomas ainda não foi disponibilizado pela União.</p>		
	<p>Observação Os institutos federais e estaduais da região nunca buscaram parcerias com o município para realizar formação docente.</p>		

FONTE: PME (2015) e Monitoriamento do PME (2024).

Analisando o quadro das estratégias da Meta 15, possível perceber que elas não foram ajustadas com a realidade da educação municipal, pois das 7, somente 1 foi efetivada, a 15.5

que trata da formação continuada que tanto ocorreu na década em parceria com a União, como com recursos próprios. Das metas que não foram alcançadas, 4 delas (15.1, 15.2, 15.3 e 15.7) não refletem a realidade da educação municipal por se tratarem de iniciativas de Universidades Públicas na promoção da formação dos professores, ou seja, as estratégias envolve o levantamento pelas instituições de ensino superior das demandas formativas dos docentes e a definição das obrigações dos entes federativos; o financiamento estudantil; os programas de iniciação à docência dos cursos de licenciaturas para o magistério da Educação Básica e a última, a oferta das redes federais e estaduais de educação profissional na oferta de cursos profissionalizantes. Mesmo assim, pelo relato da Coordenadora Municipal, a SME fez o diagnóstico das demandas formativas dos docentes, financia deslocamentos dos estudantes universitários com Bolsa transporte, mas não houve nenhum contato das universidades ou institutos estaduais e federais da educação profissional para estabelecer parcerias com a rede municipal de ensino para formação inicial ou profissional dos profissionais da educação.

Os estudos de Freitas (2014) ao analisar a meta 15 do PNE (BRASIL, 2014) e suas respectivas estratégias que é necessário colocar os cursos de licenciaturas que são direcionadas a formação de professores no contexto das universidades como política pública de Estado, uma prioridade que não pode ser postergada.

As outras 2 metas não alcançadas (15.4 e 15.6), dependem da parceria da União para sua realização. Considerando as duas primeiras, uma envolve a adesão de uma parceria para implementação de um programa específico para formação de professores das escolas do campo ou indígenas; e a outra depende de um programa de concessão de bolsas da União para conceder bolsas de estudos para professores que lecionam língua estrangeira nos países que tenham idioma nativo das línguas que lecionam. Com isso, percebe-se a ausência da União na efetivação de políticas formativas dos docentes que atuam modalidades específicas de ensino.

Diante dos dados levantados no Monitoramento do PME (2024), constata-se que somente 1 das 7 estratégias de formação continuada da Meta 15 foi implementada porque os recursos são disponibilizados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e pela parceria direta de adesão do município com a União. A realidade pesquisada mostra que a formação inicial de professores ainda encontra impasses e fragilidades no regime de colaboração entre União e as redes de ensino, e isso ocorre pela burocracia do acesso ao ensino superior, a falta de periodicidade de publicização dos editais do PARFOR e a falta de diálogo entre as IES e a rede municipal.

Por outro lado, observa-se a necessidade da rede municipal de ensino, ajustar no próximo PME as formas de contratação dos docentes com exigência da formação mínima de licenciatura em pedagogia para a atuação na educação infantil e anos iniciais, uma vez que essa é uma exigência legal. Não há como relegar a melhoria da educação pública a segundo plano, e a formação de professores por ainda ser uma demanda precisa ser assegurada a garantia da “[...] igualdade de condições para a sólida formação científica, técnica, cultural, ética e política de todos os profissionais da educação, da infância, da juventude e dos adultos em nosso país”. (FREITAS, 2014, p.441).

A formação inicial de professores na realidade pesquisada é emergencial e precisa ser vista como uma garantia de valorização profissional e da melhoria da qualidade de ensino que será proporcionada aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de professores qualificados sempre foi de suma na educação brasileira e por isso, está presente como um eixo estruturante do PNE o intuito do Estado continuar qualificando esses profissionais tendo em vista à melhoria da qualidade da educação. Neste estudo, constatamos a partir do Monitoramento do PME (2024) realizado no *lócus* deste estudo, que a Meta 15 do PNE (BRASIL, 2014) e do PME (BELÉM DO BREJO DO CRUZ, 2015) estava prevista para sua efetivação em 2018, mas das suas 7 estratégias, somente 1 foi alcançada, a que corresponde a formação continuada, pois não existe nessa modalidade formativa as mesmas barreiras impostas pelas formas de acesso ao ensino superior.

Das estratégias para a formação inicial, constatamos que 4 delas não é de dependência técnica ou financeira da Rede Municipal de Ensino, mas sim das universidades, pois estão relacionadas a graduação dos professores, financiamento estudantil e iniciação à docência, o que demonstra falta de relação com a realidade local, visto que a rede não tem faculdades em sua responsabilidade. As outras 2 estratégias dependem de parceria com a União para realização da adesão de programas inclusivos de formação para professores da educação do campo e indígena, bem como de bolsa de estudo de professores de língua estrangeira, mas a União não cumpriu com o determinado na lei.

A realidade pesquisada expõe que os sistemas de ensino nacional ou municipal precisam rever as estratégias do PNE e PME quanto as formas de acesso dos professores que atuam sem a formação inicial aos cursos de licenciaturas, pois pelos dados constatamos, que ainda existe demanda de professores sem formação inicial, e a ausência de oportunidades formativas conduz



XXII ENCONTRO NACIONAL DE FINANCIAMENTO DA PRÓPRIA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE EDUCADORES

ao auto-financiamento da própria formação pelo professor, que na maioria das vezes acontece a distância ou aligeirada em finais de semana em universidades privadas. A formação é um direito que deve fazer parte das políticas de valorização dos profissionais de educação.

REFERÊNCIAS

BELÉM DO BREJO DO CRUZ-PB. **Monitoramento do Plano Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação**, 2024. (Impresso)

BELÉM DO BREJO DO CRUZ-PB. **Plano Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação**, 2015.(Impresso).

BELÉM DO BREJO DO CRUZ-PB. **Quadro Funcional**. Secretaria Municipal de Educação, 2023. (Impresso).

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores ... Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior ... Brasília, Diário Oficial, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso em: 25 jun. 2024

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR... Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CAVALCANTI, P. A. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional. 2007. **Tese (Doutorado em**



XXII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2007.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=p>>

Acesso em: 25 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**. Ano XXI. número 1. jan/jun 2016 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>>.

Acesso em: 11 fev. 2019.

FREITAS, H. C. de F. PNE e formação de Professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 25 jun. 2024.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>> Acesso em: 26 jun. 24.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Dados do Painel de Monitoramento do PNE. Publicação em: 25/06/2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-atualiza-dados-do-painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 17 jun. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

RODRIGUES, Williams dos Santos. A formação inicial dos professores na EAD: desafios e perspectivas no processo educacional. **Revista Paidéi@**. N. 22, p. 93-117, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index> Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SOUZA, V. C.. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor presencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2017

UMA AUTORREFLEXÃO SOBRE O SER DOCENTE FORMADOR NA COORDENAÇÃO DO PIBID

Maria Ghisleny de Paiva Brasil – DLCH/UFERSA

RESUMO

A formação docente é uma temática que perpassa o campo de estudos na área da educação e das políticas educacionais. Dentre as políticas, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que consiste em uma ação significativa na formação de professores objetivando valorizar e contribuir para a formação do professor. O programa é desenvolvido em parceria com universidades e escolas da educação básica e envolve licenciandos, supervisores que são os professores da educação básica, coordenadores de área e professores que atuam na coordenação institucional e na gestão dos processos educacionais, ou seja, professores do ensino superior. Este trabalho faz parte de uma pesquisa de cunho qualitativo e reflexivo que buscou investigar a relação entre a formação e a prática docente na percepção de uma coordenadora de área do subprojeto Português/PIBID da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), que é a autora deste trabalho. Neste artigo, apresentamos a análise dos dados construídos a partir da autorreflexão partindo da categoria: “O que é ser professor e formador de professores”. O referencial teórico que sustenta essa pesquisa é composto por Freire (1996); Nóvoa (2017); Gatti (2008); Mizukami (2005); Tardif (2014) dentre outros que discutem a formação de professores. Dentre as percepções foi possível identificar que ser coordenadora de área do PIBID/UFERSA estar em formação permanente e o PIBID é uma possibilidade de aproximação com a escola pública de educação básica. O estudo permitiu-nos concluir ainda que há uma reciprocidade formativa entre os participantes, onde além de formarem também são formados.

Palavras-chave: Autorreflexão, PIBID, Professor formador.

INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores é um tema recorrente nas discussões acadêmicas e, no debate público. Numa breve retomada histórica, identificamos que os cursos de formação de professores, na década de 70, eram conhecidos pelo seu caráter “técnico”, que posteriormente, na década de 80, enfatizou a docência como base da formação, enfoque novamente alterado em 1990, quando a concepção de professor pesquisador ganhou espaço (LÜDKE, 2001).

Para além dos enfoques dados em cada um desses períodos, Nóvoa (2017, p. 114) enfatiza a importância das instituições formadoras, pois “elas refletem os profissionais que formam”. Em virtude disso reconhece que a escola, a universidade e os profissionais atuantes na formação docente são essenciais neste processo formativo. Assim, pensando na formação de



XXII ENCONTRO DE PROFESSORES E VISANDO A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA, o Ministério da Educação (MEC), financia a partir de 2007, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma ação indutora de políticas públicas de formação de professores, programa este desenvolvido pela Diretoria de Educação Básica (DEB) em parceria com as instituições de ensino superior (IES).

No tocante ao PIBID, algumas etapas são importantes para a compreensão sobre o seu funcionamento e estrutura, como: a instituição de ensino superior quando interessada em participar do programa, submete um projeto institucional à CAPES, que após aprovação, é desenvolvido nas IES e nas escolas de educação básica. O desenho organizacional deste programa contempla: um coordenador institucional (professor da IES); coordenador de gestão de processos educacionais (professor/es da IES que auxiliam o coordenador institucional); coordenadores de área que atuam na gestão de cada subprojeto por área); supervisor (professor da educação básica atuante na escola parceira por área) e o bolsista de iniciação à docência (licenciando).

Os coordenadores de área são, sobretudo, professores do ensino superior. São eles responsáveis por parte da mediação pedagógica e acadêmica dos estudantes. Estes profissionais possuem um importante papel de transformação e construção da identidade docente, inclusive dos licenciandos que estão em formação, ao qual nos referimos, que estão na formação inicial e serão futuros professores.

Reconhecemos que os professores do ensino superior também foram formados por outros professores, a partir de concepções de cursos de formação, oriundos de épocas e contextos históricos diferentes dos seus. Esta diferença geracional se manifesta como um processo presente na interação entre profissionais em formação e formadores. Mizukami (2005) aponta que é importante que os formadores de professores rompam com alguns paradigmas de sua própria formação, para conseguirem lidar com o novo contexto da formação docente contemporânea.

Nesse sentido, o PIBID, colabora para a formação inicial dos estudantes, bem como para a transformação do olhar dos professores da educação básica (supervisores) que estão em exercício e, na formação dos professores no ensino superior (coordenadores de área), que tem a possibilidade de repensar e ressignificar a sua prática, por meio do diálogo com os participantes do programa.

Em 2011, muitas instituições de ensino superior tiveram suas propostas de projetos institucionais aprovadas pela CAPES, dentre elas, a Universidade Federal Rural do Semiárido



XXII ENCONTRO (UFERSA). Assim, a UFERSA vem consolidando o programa exponencialmente ao longo dos anos.

Considerando a importância do programa e da interação entre estudantes e formadores, este artigo evidencia a minha autorreflexão docente como coordenadora de área do programa no subprojeto Português no âmbito da Universidade Federal Rural do Semiárido/UFERSA, partindo da categoria: “O que é ser professor e formador de professores”.

Dentre as percepções foi possível identificar que ser coordenadora de área do PIBID/UFERSA é estar em formação permanente e o PIBID é uma possibilidade de aproximação da universidade com o cotidiano da escola pública de educação básica. Nesse sentido, buscamos à luz de Mizukami (2005) um suporte de análise sobre a aprendizagem da docência, como também recorreremos a Freire (1996) para subsidiar o diálogo da formação permanente e, ainda utilizamos Nóvoa (2009, 2017) na discussão da formação docente no contexto da profissão.

A nossa autorreflexão sobre o ser coordenadora de área do PIBID reforça a concepção do conhecimento e saberes pedagógicos alinhados à indissociação da teoria e da prática, o trabalho do formador pautado no diálogo, no compromisso com a educação pública, a formação de professores, com o ensino e aprendizagem e com a constante reavaliação de sua própria prática.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa e autorreflexiva, tendo como principal foco refletir a minha prática como coordenadora de área do PIBID e enfatizar a importância da formação inicial e continuada reflexiva propiciada pelo programa. A pesquisa está relacionada ao viés autorreflexivo por se tratar de análises feitas através das percepções sobre a minha atuação.

Conforme Minayo (2001, p. 22) essa abordagem metodológica “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Através dela, apresentaremos os resultados e discussões da categoria escolhida “O que é ser professor e formador de professores” a partir da percepção da coordenadora de área do subprojeto Português PIBID/UFERSA, tal seja a pesquisadora do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme enfatizamos na metodologia, a organização, categorização e análise de conteúdos foram estabelecidas por meio da autorreflexão da autora que é coordenadora de área do PIBID, buscando compreender a sua própria percepção na relação entre a formação e a prática docente.

Em relação a minha formação inicial cursada entre 1992 a 1996, foi numa universidade estadual _ Universidade do estado do Rio Grande do Norte/UERN. O mestrado e doutorado em educação também foi em universidades públicas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O interesse da escolha pelo curso de licenciatura, surgiu de acordo com as minhas primeiras experiências com a docência, percorreu a área de formação de professores e continuou quando me tornei professora do ensino superior. O que considero ser ensinar e como e onde o formador aprende a ensinar, estar pautado na perspectiva dialógica, preceituada por Freire (1996).

Desta maneira, me percebo como coordenadora de área numa visão dialógica e democrática do processo de ensino e aprendizagem, a partir dos preceitos de Freire (1996, p. 122), compreendendo que esse processo envolve “o educador com o educando e não sobre ele”. Dessa forma, destaco que esse entendimento é importante para a superação da racionalidade técnica e do entendimento do “professor como detentor do saber” abrindo o espaço para uma formação horizontal e humanizada.

Entendo que formação a teórica e prática não podem estar desalinhadas do contexto do sujeito, como García (2009) esclarece, o docente vivenciou durante a sua vida, modelos de formação durante a sua trajetória na educação básica como estudante, passando por uma transformação de um passado como aluno e para um futuro como professor, que influencia na sua atuação profissional, na sua concepção de docência e que se desdobra em suas práticas cotidianas em sala de aula.

Assim, defendo que é primordial a construção de um espaço de formação articulado com a atuação profissional. Nóvoa (2017) afirma, que é fundamental “devolver para os professores a formação de professores”, ou seja, articular os campos de formação entre a universidade e a escola, pautada na profissionalização. Como Nóvoa (2017, p. 115) destaca “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”, para que a mesma aconteça em seu exercício. Desta maneira, entendo que o PIBID seja uma possibilidade de (re)construção do novo lugar de (trans)formação em diálogo com a profissionalização.

A formação inicial é de suma importância, no entanto, não devemos desconsiderar que a formação é permanente e, a nossa experiência aponta que o coordenador de área, mesmo sendo

professor no ensino superior, se tenha uma formação mais aprofundada, pode enriquecer ainda mais a sua própria formação e prática docente quando acompanha e participa dos momentos de formação em diálogo com a escola da educação básica. Conforme aponta Gatti (2008), a formação continuada está ligada ao progresso do setor educacional por meio da cooperação e pelo aprofundamento profissional.

Nesse sentido, é necessário que a educação seja permanente, rompendo com a perpetuação da lógica de modelos pedagógicos de memorização e com o antagonismo entre a teoria e a prática, acentuado pelo modelo da racionalidade técnica. Desta maneira, como apontam Saviani (2009) e Mizukami (2005), o formador de professores contribui para a concepção do professor como detentor do saber, a partir dos paradigmas da racionalidade técnica, quando desconsidera a aprendizagem e os sujeitos, facilitando a continuidade desse modelo que repercute na formação e constituição de professores da educação básica. Os formadores de professores, com formação e atuação próprias da concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica, são os mesmos que irão oportunizar processos formativos sob uma nova visão (Mizukami, 2005, p. 7).

Em virtude disso, Mizukami (2005) enfatiza a importância de romper com o ciclo de reprodução das práticas da racionalidade técnica. Nesse sentido, a partir da nossa experiência, vislumbramos que o PIBID é uma oportunidade de criar um novo lugar de formação que seja um espaço híbrido, como aponta Rodrigues (2016), possibilitando a formação mútua entre professores. Esse espaço como mencionado por Nóvoa (2009, p. 33) é um espaço coletivo de formação, denominado como “terceiro espaço de formação”. O PIBID, como espaço coletivo de formação, tem como princípio estruturante o alinhamento entre a teoria e a prática e o diálogo mais horizontal e humanizado na construção da profissão docente, não pressupõe sobreposições de saberes, pois contribui para o entendimento da diversidade de saberes e experiências, rompendo com a separação entre os elementos da prática profissional e os da formação teórica.

Assim, acreditamos que o espaço de formação mútua reforça a responsabilidade quanto à nossa própria formação. Além disso, no terceiro lugar de formação, como afirma Nóvoa (2009) é onde ocorre os investimentos para a construção da profissão e do conhecimento profissional docente que são pautados a partir dos vieses teóricos-metodológicos.

Freire (1996) colabora, nesse sentido, quando aponta a condição de inacabamento dos sujeitos e a consciência da necessidade de continuar a aprender. Nesse sentido, se reconhecer como sujeito inacabado, na condição de ser condicionado, é uma possibilidade de tornar-se consciente e ultrapassar essa condição (Freire, 1996, p. 53). Deste modo, diante do contato com

a experiência prática, o coordenador de área tem a possibilidade de reflexão sobre a sua condição de “inacabamento e inconclusão” (Freire, 1996), que perpassa a sua formação e atuação profissional e, como professor e formador de professores pode modificar tais práticas, repensar e refletir diante de sua própria formação e atuação profissional. A constituição do ser professor é uma construção que decorre do ciclo de vida profissional como afirma Huberman (1992), como também se constitui através dos saberes plurais ressaltados por Tardif (2014) e, ainda perpassa a capacidade de refletir sobre a reflexão, apontado por Schön (1991).

Nossa autorreflexão a partir da nossa experiência como coordenadora de área do PIBID/Português na UFERSA mostrou que todas as trajetórias formativas possibilitam a escolha consciente pela área de atuação na docência, como também se objetivam em opção pela docência após vivenciar este lugar. Como coordenadora de área vivenciamos um percurso formativo em que foram necessárias reflexões e práticas que foram possível de redimensionar metodologias ultrapassadas.

Nóvoa (2009) apresenta cinco disposições que acredita ser essenciais à definição dos professores na atualidade, primeiramente o conhecimento ligado ao “saber o que se ensina” a fim de conduzir à aprendizagem dos alunos. Em segundo lugar, a cultura profissional destacando as trocas e o diálogo entre colegas mais experientes, reflexões das práticas, avaliações e mudanças que levam à progressão da aprendizagem da profissão. Em terceiro lugar, o tato pedagógico, que perpassa a dimensão da personalidade do professor, ligado a construção da sua própria profissão e a sensibilidade individual para construir uma relação de troca com seus alunos de forma respeitosa. Em quarto lugar, Nóvoa (2009) destaca o trabalho em equipe como essencial, pois reforça a dimensão coletiva da profissão envolvendo os sujeitos em projetos na instituição e por fim, em quinto lugar, o compromisso social, que está ligado ao cumprimento da função social, pedagógica e política da escola.

Concomitantemente com essas disposições elencadas por Nóvoa (2009, p. 32), o autor menciona três momentos essenciais de formação para se constituir professores, como a graduação em uma determinada disciplina científica, o mestrado que compreende uma forte perspectiva pedagógica, didática e profissional e o estágio probatório que colabora através da indução profissional. Deste modo, Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) propõem que as práticas na profissão possam ser lugares de reflexão e formação fundamentais.

Além da profissionalização imersa na escola pelos próprios professores, a relação interpessoal e de comunicação que envolve a dimensão da personalidade do professor. Assim, como Nóvoa (2009) destaca, existe um “consenso discursivo” sobre as medidas e princípios no que se refere à formação de professores e o seu desenvolvimento profissional. Em virtude disso,



re pensar e romper com as lógicas pautadas na racionalidade técnica e não reproduzir esses paradigmas na formação de novos professores são essenciais

Desta maneira, a partir da nossa experiência como coordenadora de área do PIBID/UFERSA, trouxemos apontamentos importantes para essa discussão, sobre como se constitui o formador de professores e, elementos que podem trazer qualidade para a formação e a profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores exige um constante repensar. Desde antes da formação inicial até a formação continuada. O professor, continua em processo de formação permanentes e transforma, aprendendo com outros sujeitos e interagindo em ambientes diversos. Em virtude da trajetória de formação inicial, é necessário o rompimento da racionalidade técnica, no aprofundamento de metodologias e uma discussão mais ampla do campo educacional. Contudo, formação inicial é um período importante para a constituição do professor, ao mesmo tempo, que a vivência profissional.

Nesse sentido, como coordenadora de área em contato com a sala de aula, pude reforçar a minha escolha profissional. A formação continuada, também foi uma importante etapa, em que na função de coordenadora de área tivemos a oportunidade de aprofundar os conhecimentos em áreas de interesse, bem como, aprofundar o conhecimento pedagógico, de pesquisa, além de potencializar discussões mais amplas que atravessaram o nosso percurso formativo.

Indubitavelmente, o PIBID complementou a minha experiência profissional, se configurando como uma professora que atravessa a constituição do ser professora e do ser formadora de professores através de um viés de transformação social e formativa dos sujeitos. Concluímos que o programa é uma ação que contribui para o incentivo da escola como locus de formação inicial e continuada de professores e cabe a futuros estudos avaliar o programa a partir do olhar dos docentes formadores, a fim de ampliar o debate.

REFERÊNCIAS

DINIZ- PEREIRA, J. E. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula.** Educação e Linguagem p. 82-98, 2007.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBÉRNON, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: Professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: outubro de 2019.

MINAYO, M. C. S. (Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

ROSA, M. C.; MATOS, D. A. S. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UFOP**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

RODRIGUES, M. U. Potencialidades do PIBID como Espaço Formativo para Professores de Matemática no Brasil. 2016. **Tese (Doutorado em Educação Matemática)** - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. **The reflective turn: case studies in and on educational practice**. New York: Teachers Press, Columbia University, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS NO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ- CERES/UFRN/CAICÓ

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo – CERES/UFRN

RESUMO

Este trabalho é resultado de um Projeto de Pesquisa (PIBIC 2022-2023) que teve como objetivo investigar os principais desafios enfrentados pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sua inclusão no Ensino Superior. Para isso, metodologicamente, se ancorou nos pressupostos da pesquisa de cunho exploratória Gil (1999), a partir da utilização de um questionário online (Google Forms) – com oito alunos pertencentes aos cursos de graduação em Direito, Geografia, História, Pedagogia e Sistema de Informação, do CERES/UFRN, acompanhados pela Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA. Teoricamente, o estudo tem como principal referencial, dispositivos legais, como: o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2020-2029), Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN (PDI-2019). Os resultados da pesquisa demonstraram que o CERES tem limitações quanto ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Apontam, que são necessários maiores investimentos em adequações tanto arquitetônicas quanto mobiliárias, recursos tecnológicos e pedagógicos. Além de capacitação/formação do corpo docente acerca da inclusão. Evidencia, ainda, a necessidade de organizar uma proposta de pós-graduação na área da Educação, Inclusão e Diversidade, com a finalidade de oferecer conhecimento teórico-prático, cujo alcance colabore para quebrar barreiras no processo de inclusão na instituição de ensino e, também em outros contextos educacionais do Seridó/RN.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino Superior, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Na última década, o movimento da educação inclusiva alcançou o ensino superior e exigiu mudanças em suas condições de acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Assim, as instituições precisaram reconhecer as necessidades específicas dos alunos com deficiências e fazer adaptações arquitetônicas, metodológicas, atitudinais, adequando as estratégias pedagógicas com recursos/instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar) que facilitem a superação das barreiras. Utilizando, portanto, um conjunto de serviços para satisfazer as necessidades especiais de alunos dentro da instituição.

Nessa conjuntura, como garantia fundamental, para que todos tenham acesso e possam aprender e, por conseguinte, na inclusão como responsabilidade de todos, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) publicou, no final de 2019, uma regulamentação que dispõe sobre a Política de Inclusão e Acessibilidade da instituição. Segundo essa política, no âmbito da universidade, toda a comunidade universitária é beneficiada com orientações e o



XXII ENCONTRO restabelecimento de diretrizes no campo acadêmico-administrativo, de modo a promover a acessibilidade como uma dimensão da qualidade de vida de estudantes da UFRN com Necessidades Educativas Especiais – NEE (no decorrer desse trabalho será utilizado essa nomenclatura porque é o termo adotado pela UFRN nos documentos oficiais que tratam dos alunos com deficiências e/ou necessidade específicas de aprendizagem).

Dessa forma, a pesquisa que deu origem a esse trabalho se configurou a partir de um Projeto de Pesquisa (PIBIC 2022-2023) que teve como objetivo analisar os desafios para a inclusão dos alunos com deficiência no Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES/UFRN. Por conseguinte, foi norteada pelas seguintes questões de investigação: quais os desafios para a inclusão dos alunos com NEE no Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES/UFRN? O que faz com que o aluno com NEE se sinta integrado e incluído, no que diz respeito a atitudes humanas e condições materiais?

Neste sentido, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa - PIBIC sob o tema “Mapeamento das Práticas Inclusivas de Estudantes com Deficiência no Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES/UFRN/CAICÓ-RN.”, desenvolvida durante os anos de 2022 e 2023, a partir do levantamento de dados com oito alunos pertencentes aos cursos de graduação em Direito, Geografia, História, Pedagogia e Sistema de Informação do CERES/UFRN -, acompanhados pela Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA). As análises aqui realizadas, estão ancoradas, principalmente, em estudos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN (PDI-2019), assim como, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2020-2029) e a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146 de 2015.

Diante dessas premissas, este trabalho busca demonstrar os principais desafios enfrentados pelos alunos com NEE no CERES/UFRN, no seu processo de graduação, visto que, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (nº 13.146/2015), pontua que acessibilidade deve ser compreendida como “possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma.” (BRASIL, 2015).

METODOLOGIA

Para responder aos objetivos e questões supramencionados, foi realizada uma pesquisa de campo exploratória de cunho qualitativa – a qual de acordo com Gil (1999) proporciona maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito. O autor considera, ainda, que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ACADÊMICOS E ALUNOS TENDENDO EM VISTA A FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS MAIS PRECISOS OU PARA ESTUDOS POSTERIORES.

Assim, na primeira fase da investigação, foi realizado levantamento dos documentos oficiais – marcos legais do Brasil e da UFRN – no intuito de identificar as orientações para a inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior.

Além de fazer levantamento de documentos oficiais da UFRN que trata de inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior, foi elaborado um mapeamento da quantidade de alunos com deficiência nos cursos de graduação do CERES/UFRN e, que estão em acompanhamento pela CPIA.

Na segunda fase de investigação foi realizada a pesquisa de campo -coleta dos dados através de um questionário online (Google Forms) com oito alunos dos cursos de graduação em Direito, Geografia, História, Pedagogia e Sistema de Informação do CERES/UFRN que são acompanhados pela CPIA. A escolha pelo questionário online ocorreu porque os sujeitos da pesquisa pertencem a localidades diferentes do Seridó/RN. Além disso, os pesquisados optaram por esse modelo de instrumento devido ser mais prático para eles.

Por outro lado, o questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Dessa forma, o questionário elaborado foi dividido em três partes. Na primeira parte a caracterização dos participantes da investigação: informação da idade, o curso e a deficiência. Na segunda parte foram realizadas perguntas sobre os principais desafios enfrentados no processo de inclusão no CERES e no seu processo de ensino-aprendizagem. Além dos materiais adaptados que os professores produzem. Por último, na terceira parte, buscou-se identificar as metodologias ativas utilizadas no âmbito da sala de aula para incluir os alunos com NEE.

O questionário ficou disponível por duas semanas para que os discentes pudessem responder - de forma online -, sendo válido ressaltar a não obrigatoriedade. Com isso, teve-se um retorno de 67% das respostas. Sendo enviado o questionário para 12 alunos com NEE no CERES/UFRN, no qual oito alunos responderam ao questionário.

No que diz respeito a caracterização dos entrevistados, estão na faixa etária entre 21 anos e 39 anos de idade. Quanto as pessoas que apresentam deficiências, dentre o público-alvo que compõem a pesquisa possuem: deficiência visual (cegueira e baixa visão), deficiência intelectual, deficiência física, além de englobar os transtornos de aprendizagem (dislexia e discalculia) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Logo, na terceira fase da pesquisa, foi realizada a categorização e análise dos dados a partir de gráficos que evidenciaram os principais desafios enfrentados pelos alunos com deficiência no CERES/UFRN, os quais foram analisados a partir dos dispositivos legais estudados na primeira fase da pesquisa e, que serão apresentados e discutidos na seção resultados e discussões.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desse trabalho se ancora no estudo em dispositivos legais que norteiam a política de inclusão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Desse modo, esta seção, também se constitui como um tópico de análise que delinea as ações da referida instituição para garantir a acessibilidade, inclusão e permanência dos seus estudantes.

A POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA UFRN

Ao se tratar da educação direcionada às pessoas com deficiência, identifica-se um percurso demarcado por diversos desafios, visto que, além de depender de políticas inclusivas a inclusão escolar precisa de práticas pedagógicas (na maioria dos contextos direcionadas ao aluno ideal/padrão).

No tocante ao Ensino Superior, percebe-se que a inclusão perpassa por diversas dificuldades tanto no que se refere a acessibilidade quanto participação. A Lei nº 13.146/2015, considera acessibilidade:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Consideramos que um ambiente acessível prescinde do rompimento de obstáculos e atitudes que venham a limitar a participação das pessoas com deficiência nos espaços. Neste sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência destaca algumas barreiras que podem ser impeditivas para o processo de inclusão da pessoa com deficiência, tais como: barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos sistemas e meios de transportes, barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas.

Com isso, tornou-se imperativo identificar, nos documentos legais oficiais da UFRN, as estratégias efetivadas visando a superação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas, em favor da acessibilidade e permanência dos discentes com deficiência nos cursos de graduação.

Nessa perspectiva, em consulta aos documentos, identificamos que a UFRN realiza ações de apoio a inclusão de discentes com NEE desde 2002, a partir da criação de uma comissão com o objetivo de propor uma Política Acadêmica de Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais designada pela portaria nº. 123/02-R, de 01 de março de 2002 (UFRN, 2002). No conjunto de ações para favorecer a inclusão no âmbito da UFRN, entre outros documentos oficiais, destacamos a portaria de nº 203/2010 - R, de 15 de março de 2010 (UFRN, 2010a), que teve a finalidade de Instituir a Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - CAENE.

A CAENE tinha como objetivo garantir o acesso, a permanência e a terminalidade, com êxodo, dos estudantes com NEE, principalmente, daqueles que possuem alguma deficiência (UFRN, 2010). Além de atender e acompanhar esses estudantes nos diversos *campi* da Instituição de Ensino Superior (IES) na UFRN.

Nessa perspectiva, a CAENE desenvolveu ações voltadas para o atendimento educacional especializado, produções de materiais didáticos acessíveis, como também, tutoria e treinamento para utilizar as tecnologias assistivas.

Além da CAENE a UFRN, no ano de 2010, aprovou a Resolução nº 193/2010-CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRN), de 21 de setembro de 2010 (UFRN, 2010b) que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com NEE na UFRN. Outra resolução importante para acessibilidade e permanência dos alunos com deficiência foi a Resolução nº. 163/2014- CONSEPE, de 19 de agosto de 2014 que dispõe sobre a concessão de Bolsa Acessibilidade para Estudantes com Deficiência na UFRN. Nesta resolução ficou criado o Programa Bolsa Acessibilidade na UFRN, para atender aos estudantes em curso de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), de graduação e de pós-graduação que apresentem algum tipo de deficiência além da situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme a resolução específica, com o intuito de facilitar a acessibilidade, permanência e conclusão do curso em formação acadêmica com qualidade.

Ainda, a partir do levantamento dos documentos oficiais na UFRN, no tocante ao que se trata da inclusão dos estudantes com deficiência na instituição, verificamos que apesar das contribuições da CAENE para o processo de inclusão na UFRN, suas ações foram finalizadas no ano de 2019 e, por meio de um novo dispositivo legal, a Resolução nº. 016/2019 aprovada



XXII ENCONTRO DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (XXII ENDOPE) em junho de 2019 pelo CONSUNI (Conselho Universitário da UFRN), foi criada a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA).

Com isso, surge um novo panorama de desenvolvimento da inclusão na UFRN. O qual é composto por multiprofissionais: pedagogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, psicólogos, revisor *braille*, tradutores intérpretes *braille* e bibliotecárias, além de um laboratório de acessibilidade. A finalidade da SIA é construir uma universidade mais inclusiva como também garantir a permanência dos discentes com deficiência, considerando as diversas dimensões de acessibilidade, além de promover as condições adequadas de permanência (UFRN, 2022). Nessa conjuntura, a SIA juntamente com a Reitoria organiza e planeja os acompanhamentos da Política de Inclusão e Acessibilidade para os estudantes com NEE.

Vale ressaltar que a SIA não é responsável por disponibilizar o serviço de diagnósticos como também tratamentos clínicos. Todavia, pode orientar aos interessados informações pertinentes, para que sejam realizados os encaminhamentos necessários.

Além da resolução que instituiu a SIA, no ano de 2019, também foi aprovada a Resolução nº 026/2019 - CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019 que Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na UFRN. A qual foi atualizada pela Resolução Conjunta nº.002/2022-CONSEPE/CONSAD (Conselho de Administração da UFRN), de 10 de maio de 2022 que teve como objetivo atualizar a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com NEE na UFRN.

Ainda, em 2019, foi aprovada a Resolução nº 027/2019 - CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019 que Regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão Acessibilidade à CPIA da UFRN. A partir disso, o processo de inclusão na UFRN ganha uma nova rede de apoio a partir da CPIA que em suas atividades oferece orientações nas unidades acadêmicas, fomentando o desenvolvimento de ações inclusivas nas instituições pertencente a UFRN. Ademais, analisar e tomar decisões sobre demandas institucionais correlacionadas as dimensões de acessibilidade encaminhadas pela SIA. Tanto associada a diagnóstico de barreiras existentes na instituição (arquitetônica, atitudinal e metodológica), como também, assegurar o monitoramento das ações de acessibilidade e inclusão, seja na área administrativa, no ensino ou na pesquisa.

Contudo, tendo em vista consolidar-se como uma universidade inclusiva, a UFRN, estabelece em seu PDI (2020 – 2029) e no atual Plano de Gestão (2019 -2023) ações visando garantir a inclusão efetiva das pessoas com necessidades específicas. No que concerne ao PDI, assumindo na visão de futuro, sua “consolidação como uma Universidade inovadora e inclusiva, socialmente referenciada, reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência

XXII ENCONTRO ACADÊMICO DE GESTÃO (UFRN, 2021, p.21). No que tange ao Plano de Gestão (2019-2023) dentre os objetivos estratégicos para o desenvolvimento acadêmico destaca “Disseminar a inclusão como política institucional”. (UFRN, 2019, p.19).

A partir do levantamento sobre os dispositivos legais que constituem a política de inclusão da UFRN, consideramos que, legalmente, por meio desses documentos oficiais supramencionados, entre outros elaborados e aprovados pela instituição – a referida IES, prover metas e ações de acessibilidade que podem favorecer a permanência dos alunos com NEE, no entanto, apesar do estabelecimento legal de políticas de inclusão ser um avanço marcante, compreendemos que não garantem, por si só, que as ações sejam verdadeiramente implementadas.

Neste sentido, a seção seguinte irá analisar se há no CERES/UFRN medidas concretas que proporcionam condições adequadas para que os estudantes com deficiência possam ser incluídos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se, nesta seção, os dados empíricos construídos durante o ano de 2022 e 2023 no decorrer do desenvolvimento da pesquisa PIBIC, com o objetivo de analisar os desafios para a inclusão dos alunos com deficiência no CERES/UFRN.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO CERES-UFRN

Indiscutivelmente, o acesso à educação pelas pessoas que possuem uma deficiência é um direito inegociável, visto que a Lei nº 13.146/2015 criada com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência visa garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da eliminação de barreiras.

Assim, por meio da pesquisa exploratória sobre os “Desafios para a inclusão dos alunos com deficiência no Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES/UFRN”, ocorrida durante os anos de 2022 a 2023, pode-se levantar os seguintes desafios para permanência, participação e aprendizagem dos alunos com NEE, de acordo com os entrevistados, os quais são acompanhados pela SIA, como também CPIA no CERES/UFRN:

Gráfico 1: Porcentagem dos principais desafios enfrentados pelos alunos com deficiência.



Fonte: Autoria própria (2023).

Em análise ao gráfico, construído a partir das respostas dos pesquisados, observa-se que no CERES ainda não é totalmente acessível e inclusivo, ou seja, apesar de possuir as redes de apoio no CERES - SIA e a CPIA -, para diminuir as lacunas existentes, visto que 27% dos participantes da pesquisa dizem que no CERES ainda não há presença de barreiras de acessibilidade para as Pessoas com Deficiência (PCD) e, que sentem dificuldades para se locomover no CERES/UFRN.

Ademais, é importante explicar que a acessibilidade não está relacionada somente a barreiras da mobilidade física das pessoas deficientes, mas também, aos recursos para aprendizagem (sejam tecnológico ou não) de maneira que os discentes tenham acesso as adaptações exigidas para que qualquer pessoa possa acessá-las.

Nessa conjuntura, 13% dos discentes quando perguntados sobre as adaptações dos materiais, informaram que os professores não fazem as adequações necessárias para ter acesso às temáticas que irão ser trabalhadas em aula. Essa informação vai na contramão do que está explícito na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) – LBI, que em seu Art. 3º, Inciso VI, diz que é necessário fazer adaptações, modificações e ajustes de materiais necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

Outrossim, 20% dos pesquisados destacaram como um dos impeditivos da inclusão no CERES/UFRN – as barreiras arquitetônicas – foi enfatizado que apesar de algumas adaptações ao espaço físico da instituição, ainda, se constituem algumas barreiras: presença de escadas e degraus altos. Apontaram, ainda, como entraves: a falta de sinalização em braille no ambiente

XXII ENCONTRO INSTITUCIONAL DE COMO TAMBÉM, OS AMBIENTES das salas de aulas não estão adequadamente preparados para receber alunos com NEE.

Além disso, os discentes participantes da pesquisa evidenciaram que a maior barreira que interfere no seu processo de inclusão é a falta de conhecimentos sobre inclusão por parte dos professores. Segundo os dados notificados, 33% dos entrevistados, destacam que os docentes do CERES possuem pouco conhecimento sobre a temática da Inclusão e, por isso, não fazem uso de materiais adaptados para os alunos com necessidades específicas e a ação docente evidencia um despreparo para lidar com as necessidades especiais dos alunos. Além disso, os discentes que fizeram parte da pesquisa, por unanimidade enfatizaram que a maior parte dos professores do CERES não leem o laudo do aluno. E, com isso, não conseguem atender as necessidades deles.

Decorrente disso, mencionaram que essa fragilidade por parte dos docentes do CERES/UFRN pode ocorrer por falta de uma formação continuada para os professores - sobre a temática inclusão - principalmente, no que se refere a aprender a adaptar os materiais.

Nessa perspectiva, consideramos a necessidade de organizar uma proposta de Pós-graduação na área da Educação, Inclusão e Diversidade, com a finalidade de oferecer conhecimento teórico-prático, cujo alcance colabore para quebrar barreiras no processo de inclusão na instituição de ensino e, também em outros contextos educacionais do Seridó/RN.

Contudo, por meio do levantamento de dados junto aos alunos do CERES que têm NEE, identificamos que ainda existem barreiras atitudinais para inclusão destes discentes na instituição. 7% indicam barreiras atitudinais – destacando o capacitismo – algumas pessoas (docentes, discentes) têm uma imagem engessada vendo as pessoas com NEE como incapazes ou podem adotar posturas de superproteção, infantilização, além de ver somente a deficiência (as barreiras e não a remoção delas).

Logo, a partir dos dados apresentados, pode-se inferir, no que se refere aos desafios da inclusão no CERES/UFRN, ainda existem fragilidades quanto à acessibilidade, permanência, participação e aprendizagem. Assim dizendo, o CERES não é totalmente acessível e inclusivo, ou seja, apesar de possuir uma política de inclusão, as redes de apoio - SIA e a CPIA - para diminuir as lacunas/barreiras existentes para o processo de inclusão, ainda são necessárias melhorias em sua estrutura física, mais recursos (equipamentos adequados nas salas de aulas e laboratórios), práticas pedagógicas mais inclusivas e, por conseguinte, formação específica para os docentes.

Portanto, apesar dos avanços, como mencionaram os estudantes da pesquisa, na legislação brasileira, no que tange às pessoas com deficiência, ainda hoje, no contexto



XXII ENCONTRO ACADÊMICO DO CERES/UFRN, há entraves que dificultam a permanência, a acessibilidade e uma participação ativa dos discentes com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas em documentos oficiais da UFRN, durante a pesquisa, foi notório os avanços conquistados em prol da inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no CERES/UFRN. Todavia, somente esses dispositivos não asseguram a permanência e aprendizagem desses alunos no âmbito universitário.

Todavia, as análises e discussões dos dados construídos indicaram que ainda existem desafios enfrentados pelos discentes com NEE na instituição. Entre eles, barreiras quanto a promoção da acessibilidade: no que concerne a adequações tanto arquitetônicas quanto mobiliárias, recursos tecnológicos e pedagógicos.

Além dessas barreiras, foi evidenciado por meio da pesquisa, que o maior desafio, nessa instituição, está relacionado a formação dos professores e, por conseguinte, as práticas de ensino que em sua maior parte demonstram dificuldades em realizar um ensino inclusivo adaptado às necessidades individuais de todos. Por fim, foi destacada a existência de barreiras atitudinais - atitudes dos professores e colegas - que demonstram, em algumas situações, falta de crédito nas capacidades do aluno com deficiência.

Diante dos dados coletados, foi possível identificar importantes avanços para transformar o CERES em uma instituição inclusiva, principalmente, por meio da política de inclusão da UFRN e das redes de apoio (SIA e CPIA) que orientam e contribuem para a inclusão dos discentes com NEE. Contudo, na prática ainda há muito para ser feito. Ou seja, é necessário investimentos na infraestrutura, mais preparação e inserção das redes de apoio no CERES, sendo, urgente, formação específica na área da inclusão com todo o corpo docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução conjunta nº 002/2022-CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022.** Atualizar a Política de Inclusão e Acessibilidade para as pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Natal, 2022a.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em www.planalto.com.br. >. Acesso em 18 de ago. de 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) – 2023
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso 30 de março de 2023.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de acessibilidade**. Natal/RN: UFRN/SIA, 2022.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029** [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. – Dados eletrônicos (58KB). – Natal, RN: EDUFRN, 2021.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de Gestão 2019-2023** [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. – Natal, RN: EDUFRN, 2019. 64 p.: PDF; 22.3 Mb.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 123/02-R, de 01 de março de 2002**. Constitui comissão para proposta de diretrizes gerais para uma Política Acadêmica de Atendimento ao portador de Necessidades Especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2002. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br>. Acesso em: 01 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº. 203/2010 - R, 15 de março de 2010**. Instituir Comissão Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE. Natal, 2010a. Disponível em: file:///C:/Users/ericamelo/Downloads/PORTARIA_203.PDF. Acesso em: 01 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 016/2019-CONSUNI, de 19 de junho de 2019**. Aprova a criação da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade -SIA, vinculada à Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal, 2019b. Disponível em: file:///C:/Users/ericamelo/Downloads/res0162019-aprova_criacao_da_SIA.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 026/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019**. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019d. Disponível em: https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 027/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019**. Regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019e. Disponível em: <https://sipac.ufrn.br/download/3efd5aced11734fa7e79a8c24a5e74fe4f42e40b378f6530587bd495ae9bb1751660841184879.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.



XXII ENCONTR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 163/2014-CONSEPE, de 19 de agosto de 2014.** Dispõe sobre a concessão de Bolsa Acessibilidade para Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014d. Disponível em: <https://sipac.ufrn.br/sipac/VerInformativo?id=80951&imprimir=true>. Acesso em: 05 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 193/2010-CONSEPE, de 21 de setembro de 2010.** Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010c. Disponível em: file:///C:/Users/ericamelo/Downloads/RESOLUO_N_193.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.