

Perfil ético dos docentes universitários diante dos desafios da inclusão e da diversidade

P.I.Fernández, E.V. S. Valencia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3514-2730>
paulina.iturbide@upaep.mx

Submitted March 29, 2022 - Accepted September 9, 2022

DOI: 10pts.15628/holos.2023.15155

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo geral era analisar os princípios éticos profissionais que abordam os dilemas dos professores que surgem na inclusão de pessoas com deficiência na universidade. Em particular, apresenta a caracterização do perfil ético profissional dos professores para abordar a diversidade, com ênfase em sua formação inicial, sua formação contínua tanto em questões pedagógicas como de inclusão e o significado que dão à

Palavras-chave: perfil do professor, inclusão educacional, ensino superior, ética profissional

sua prática docente a partir dos princípios da ética profissional. O método utilizado foi o estudo de caso intrínseco. Foram realizadas entrevistas com 12 professores de uma universidade particular em Puebla, México. Os resultados mostram que, além do papel pedagógico e da especialização disciplinar dos professores, é necessário fortalecer seu perfil ético para enfrentar os desafios da inclusão a partir dos princípios de justiça, autonomia, beneficência e não maleficência.

Ethical profile of the university professor facing the challenges of inclusion and diversity

ABSTRACT

This article reports the results of a qualitative research, whose general objective was to analyze the professional ethical principles that address the teachers' dilemmas that arise in the inclusion of people with disabilities at the university. In particular, it presents the characterization of the professional ethical profile of teachers to address diversity, with emphasis on their initial training, their continuing education in both pedagogical and inclusion issues and the meaning they give to their teaching practice from the principles of professional ethics. The method used was the intrinsic case study. Interviews were conducted with 12 professors from a private university in Puebla, Mexico. The results show that, in addition to the pedagogical role and disciplinary specialization of teachers, it is necessary to strengthen their ethical profile in order to face the challenges of inclusion from the principles of justice, autonomy, beneficence and non-maleficence.

Key words: teacher profile, educational inclusion, higher education, professional ethics.



I. Introdução

A educação superior é considerada um bem e um recurso que contribui para o desenvolvimento de competências e para o pleno exercício da cidadania. Hoje, o nível terciário é exigido não apenas para garantir igualdade de acesso, permanência e graduação para todos os cidadãos, mas também para assegurar que todos os estudantes alcancem progresso efetivo em habilidades para o desenvolvimento produtivo e trabalhista com relevância e pertinência (Gairín e Suárez, 2016). Isto reflete a importância deste nível, apesar de não ser obrigatório, estar disponível para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. Portanto, é necessário repensar o papel das universidades como organizações inclusivas, ajustando suas políticas, modelos e práticas para evitar situações de exclusão, marginalização e discriminação.

No ensino superior, os processos de inclusão de pessoas com deficiência estão ocorrendo há não mais de três décadas. Falar sobre isso implica ter em mente uma estrutura de justiça social e educacional, assim como o reconhecimento de que cada pessoa é um sujeito de direitos, independentemente de suas características, particularidades ou limitações. O desafio para aqueles que operam e promovem a educação profissional é atender a todos os estudantes em condições, oportunidades e resultados iguais, incluindo aqueles que conseguiram entrar neste nível com uma deficiência, com condições e trajetórias diferentes do resto do corpo estudantil.

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Discriminação (ENADIS, 2017) realizada no México, 48,1% das pessoas com deficiência pesquisadas consideram que seus direitos não são respeitados e 28,9% afirmam ter sido discriminadas. Desse percentual, 58,3% mencionaram que a razão pela qual foram discriminadas foi sua deficiência. Estes números mostram uma realidade no país que reflete um grave problema de participação, e também confirmam que este é um dos grupos que tem sido visto como diferente dos demais, e por causa deste estigma estão em maior risco de serem tratados de forma discriminatória. Um dos espaços onde esta discriminação pode ocorrer, além dos ambientes sociais, é dentro das instituições educacionais.

O Estado de Puebla abriga 4,5% das pessoas com deficiência do país, das quais 11,3% são jovens entre 15 e 29 anos que poderiam participar do ensino superior (INEGI, 2013). As pessoas com deficiência enfrentam um problema de escolaridade, exclusão e baixa participação em espaços educacionais, o que reflete as porcentagens muito baixas neste nível escolar. Outro elemento do problema é que não se trata apenas de considerar e abordar a entrada ou acesso ao ensino superior, mas também é necessário analisar as práticas e processos que ocorrem dentro das instituições: as relações entre pessoas, políticas e conteúdos que entram em jogo na formação de futuros profissionais, especialmente se as universidades não estiverem totalmente preparadas para isso (Pérez, 2016).

Portanto, considera-se que o atendimento a esta população nas universidades é um grande desafio. Por um lado, devido a questões de acessibilidade, infra-estrutura e recursos e, por outro, devido às condições educacionais que as universidades têm para oferecer uma formação profissional de qualidade. Um dos muitos obstáculos que estas instituições têm para oferecer oportunidades de estudo para todos é a formação de professores, já que a maioria deles são profissionais de diferentes áreas e disciplinas e, portanto, não têm a formação necessária para atender aos estudantes com deficiência em suas salas de aula. Diariamente, os professores são os

principais agentes envolvidos no processo educacional e interagem com os alunos com deficiência, enfrentando o grande desafio da inclusão. É necessário, então

que a universidade da homogeneização dê lugar à universidade da diversidade; que a universidade da atenção às deficiências seja substituída pela atenção às necessidades educacionais especiais; que a universidade da segregação se volte para uma universidade inclusiva (Fernández-Batanero, 2012, p.10).

As universidades devem, portanto, prestar uma atenção justa e equitativa a um setor da população que representa uma minoria, para igualizar as condições de entrada e promover um apoio que evite a discriminação e a segregação. Abordar a questão da deficiência na universidade, do ponto de vista da ética do ensino profissional, é, portanto, relevante e necessário no campo da pesquisa educacional.

II. Ética no ensino profissional

Falar sobre a ética profissional dos professores é uma tarefa complexa; existem certas tensões sobre o que deve ser correto no exercício do ensino do ponto de vista ético, ou entre a autonomia do professor e as regras da instituição à qual ele pertence, já que esta última é a que define certas condições que o professor deve ter e é a que atribui funções e administra os recursos para promover o trabalho docente. Sob esta premissa, o objetivo é mostrar como o perfil docente de um professor universitário é configurado com os elementos que o constituem individualmente (formação prévia, atualização, experiência, valores pessoais), com os aspectos próprios da instituição (missão, visão, modelo educacional, valores institucionais), tudo na relação ética que se estabelece entre o professor, a universidade, os marcos políticos normativos, o currículo e os estudantes (Martínez-Navarro, 2010).

A ética das profissões se baseia nos princípios de autonomia, justiça, beneficência e não maleficência que, embora tenham começado a se desenvolver no campo médico, migraram para outras profissões, como o ensino. Quanto ao princípio da beneficência no ensino, refere-se ao fato de que os professores procuram transmitir conhecimentos, estimular o aprendizado e atuar como companheiros e guias no desenvolvimento de habilidades e atitudes, contribuindo assim não só para o crescimento intelectual, mas também para o crescimento pessoal dos estudantes (Hortal, 2000). Em uma idéia mais ampla da função docente, eles sem dúvida precisam assumir o princípio ético da beneficência, fazendo o bem a partir de sua vida acadêmica, como professores e como pesquisadores (Hortal, 2002; López-Zavala e Solís, 2011; Hirsch, 2013), já que sua atividade profissional transcende os campos disciplinares, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

Em relação ao princípio da não maleficência, ele é utilizado em maior medida nas ciências médicas e nas ciências da saúde, mas é relevante em todas as profissões, inclusive no ensino. Isto porque a ação de um professor pode ser prejudicial para alguns sem ser intencional. Quanto ao princípio da autonomia no ensino, considera-se que existe uma clara falta de simetria entre o professor e seus alunos. Como mencionado acima na descrição deste princípio, é possível cair em superproteção ou paternalismo, ainda mais no campo do ensino, pois o estudante pode ser

considerado como um mero receptor do ensino e limitar sua participação ativa e responsável em seu próprio processo de aprendizagem. O princípio da autonomia deve promover a autocapacitação do estudante com pleno exercício dos direitos, capacidades e responsabilidades.

O princípio da justiça, em relação ao campo da prática profissional dos professores, é uma questão extremamente importante se a educação e o ensino forem vistos como um instrumento poderoso, bem como necessário para a promoção da mobilidade, avanço social, aquisição, preservação ou perda de status, ou mesmo como um gerador de desigualdade e marginalização social. Isto não significa que as escolas e os professores têm total responsabilidade pela geração de uma sociedade igualitária e livre, mas é necessário reconhecer seu papel na realização de uma sociedade mais justa. Nesta área, é importante situar as obrigações e direitos que os professores têm, além dos deveres contratuais que adquirem com a instituição na qual participam.

Uma ética baseada nos princípios de beneficência, não maleficência, autonomia e justiça constitui uma referência indispensável no campo da ética profissional dos professores, ainda mais quando seu trabalho está relacionado à inclusão de estudantes com alguma desvantagem física ou social. Para este texto, é relevante estabelecer uma relação entre a ética profissional dos professores e a inclusão educacional. As categorias de análise da dimensão da prática docente profissional que vinculamos aos processos de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior têm a ver principalmente com: formação e preparação acadêmico-profissional, pertencentes a um grupo ou guilda que desenvolve a mesma atividade profissional que a profissão docente, e o objetivo final de ensinar como profissão de ajuda e impacto no desenvolvimento do ser humano e da sociedade (Hortal, 2002). Embora um professor geralmente preencha estes critérios, os processos de inclusão educacional também consideram uma estrutura de justiça educacional, o reconhecimento da dignidade humana apesar das diferenças individuais, a busca da equidade e igualdade na sala de aula, o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que favoreçam a autonomia dos estudantes e a necessidade imperativa de reduzir e eliminar barreiras à plena participação de todos os estudantes no exercício de seu direito à educação.

III. inclusão no ensino superior

Nas últimas décadas, houve mudanças significativas na forma como a atenção às pessoas com deficiência é concebida. Conceitos como integração, atenção às necessidades educacionais especiais, barreiras à aprendizagem e participação e inclusão têm sido incorporados. Neste sentido, Stainback e Stainback (2011), falam da mudança do conceito de integração para a inclusão, onde o primeiro envolve a reintegração de uma pessoa ou grupo na escola por terem sido excluídos, e o segundo enfatiza que não só é importante colocar pessoas nas escolas, mas que todos os estudantes devem participar e os sistemas devem ser construídos para atender às necessidades de cada um. Estas mudanças levaram a uma mudança na perspectiva dos diferentes atores envolvidos nas escolas, mas o problema ou dilema aqui não é mais como integrar alunos

anteriormente excluídos, mas como criar um senso de comunidade e apoio mútuo para promover o sucesso de todos os membros das escolas.

Como mencionado acima, a inclusão deve considerar a presença, a participação e o desempenho na aprendizagem. Este trabalho traz consigo uma importante responsabilidade moral, pois enfatiza a atenção aos estudantes que apresentam alguma dificuldade em seu processo educacional ou que estão em risco de serem excluídos, marginalizados ou segregados.

Um elemento fundamental da inclusão é que, para ser operacionalizado e alcançar a aprendizagem para todos os estudantes, requer a criação de condições adequadas e viáveis dentro de uma estrutura política e de responsabilidade moral. Neste jogo de co-responsabilidades, além das instituições, há os professores e os estudantes como jovens adultos em um processo de formação profissional. Segundo León (2012), o termo inclusão é um conceito em evolução que é útil para orientar estratégias que buscam uma mudança na educação, que, por diversas razões, ainda não foi compreendido e assumido por todos os agentes do processo educacional, tais como professores, gerentes e pessoal de apoio.

Famílias, estudantes, autoridades e outros funcionários da escola devem ver a inclusão como um processo gradual no qual o professor desempenha um papel fundamental. Embora a formação de professores sobre estas questões ainda esteja em sua infância, quanto mais cedo a inclusão for promovida na sala de aula, mais cedo a comunidade mais ampla desenvolverá atitudes e expectativas para ir além do ideal e ir além do real. Esta idéia destaca a importância do papel do professor na sala de aula inclusiva, pois muito depende da postura do professor de aceitação e valorização da inclusão para atender a todos os alunos em sua sala de aula, sem distinção de raça, cultura, família, gênero, religião, habilidades ou diferenças de habilidades. Trabalhar com diferença pode ser uma tarefa complexa para os professores, porque por um lado tem a ver com a preparação técnica necessária para isso e, por outro, implica um trabalho pessoal e profissional que lhes permite ter uma posição ética nesta situação.

IV. Quadro metodológico

A fim de responder ao objetivo declarado, e dado que este estudo visa dar sentido e sentido às experiências vividas pelos professores desta instituição em particular, o estudo de caso intrínseco (Stake, 2010) foi proposto como um método. Foram realizadas entrevistas em profundidade com base em um roteiro que foi construído a partir das dimensões de análise e das categorias definidas para o estudo. Bricolage, que Kvale (2011, p.137) define como "uma combinação eclética de múltiplas formas de análise, e uma interpretação teoricamente inspirada das entrevistas como um modo de análise significativo", foi utilizada como uma técnica de análise. Este processo permitiu que os dados empíricos obtidos das entrevistas fossem interpretados e cruzados com as dimensões teoricamente construídas.

A pesquisa foi realizada em uma universidade privada de caráter religioso administrada por leigos e fundada nos anos 70. Esta universidade está localizada no estado de Puebla, México; tem uma população estudantil de cerca de 9.000 estudantes de graduação. Para os fins desta pesquisa, solicitamos o relatório da área correspondente e encontramos o seguinte: dos 121 estudantes que relataram ter uma deficiência na admissão, eles consideraram questões como miopia, pés chatos, problemas respiratórios, entre outros. Embora os dados estejam nos relatórios, eles não são considerados incapacidades. Portanto, perguntamos aos diretores do programa individualmente e no total, apenas 6 estudantes foram localizados: 2 de Humanidades, 1 de Psicopedagogia, 1 de Educação, 1 de Cinema e 1 de Enfermagem. As deficiências identificadas foram: visão baixa, deficiência motora, audição baixa bilateral, asperger.

Para distinguir cada estudante, designamos códigos que nos permitiram respeitar seu anonimato e a privacidade de suas informações. Definimos os códigos da seguinte forma: letra E para estudante, número, hífen e as três primeiras letras do curso de graduação que eles estavam estudando. As idades destes jovens variavam de 18 a 22 anos. Observamos que cada estudante tinha tido um processo de entrada e permanência diferente, por exemplo, 4 deles tinham mudado de carreira, 5 deles tinham cursado mais semestres do que seus colegas, pois tinham menos carga horária. Uma vez identificados os alunos com deficiência, a seleção dos professores foi baseada em amostragem de conveniência. Para isso, decidimos entrevistar dois professores para cada aluno, dando-nos um total de 12 professores que trabalhavam em suas salas de aula com um ou mais dos alunos com deficiência previamente identificados.

Procuramos manter um equilíbrio entre professores com base no gênero e tipo de emprego com 50% de cada um. Analisamos a lista de professores que haviam ensinado cada aluno nesse período de tempo, pois era importante que tivesse sido uma experiência relativamente recente para que o professor pudesse lembrar facilmente como era a inclusão da pessoa com deficiência em sua sala de aula. Com relação ao tipo de recrutamento, definimos que deveria haver professores em tempo integral ligados aos diferentes cursos de graduação aos quais os alunos com deficiência pertencem e professores por disciplina, ou como são chamados na universidade, docentes por hora de aula. Conseguimos garantir que 60% dos professores estivessem em tempo integral e 40% em horário integral. A faixa etária dos professores entrevistados era entre 30 e 65 anos de idade.

As áreas de conhecimento a que estes professores pertencem coincidem especificamente com os cursos de graduação em que os estudantes com deficiência estão matriculados, portanto há uma relação entre o número de estudantes e o número de professores entrevistados. As disciplinas nas quais os professores ensinam foram: Humanidades, Cinema, Enfermagem, Educação e Psicopedagogia. Na educação universitária, além da relação entre a profissão básica de cada professor e a(s) disciplina(s) que ele(a) ensina, o grau acadêmico também é relevante. Dos 12 professores entrevistados, 3 têm doutorado, 8 têm mestrado e 1 tem bacharelado, mas atualmente está estudando para um mestrado.

Em relação ao conhecimento anterior que os professores têm sobre o tema da inclusão, foi-lhes perguntado se eles tinham feito algum curso ou se tinham algum treinamento sobre questões de inclusão e/ou deficiência. Quatro professores não têm informações ou não participaram de cursos sobre este tema, 4 professores procuraram informações pessoalmente, já que tiveram esta experiência de inclusão em suas salas de aula e perguntaram sobre o tema com especialistas ou em websites, e mais 3 mencionaram que seus estudos profissionais estão relacionados ao tema da inclusão, já que pertencem às áreas de Psicologia, Pedagogia ou Psicopedagogia. Estes dados destacam que o perfil dos professores sobre questões de inclusão e deficiência é mínimo, inexistente ou mesmo pouco especializado. Isto reflete parte do problema, pois parece que a instituição prioriza a formação de professores em outras matérias como planejamento, currículo ou incorporação de tecnologias nos processos educacionais (que são as matérias que os professores estudaram em sua formação contínua na universidade), mas não especificamente inclusão e diversidade.

V. Resultados e discussão

Para investigar esta questão, identificamos a formação básica inicial e os cursos de formação em serviço dos 12 professores entrevistados, pois estes são considerados elementos fundamentais, tanto na ética das profissões (Hortal, 2002; Martínez-Navarro, 2010), quanto no perfil que a universidade estabeleceu para seus professores. Como professores que trabalharam com pessoas com deficiência, é necessário levar em conta elementos como comunicação com os estudantes, motivação, orientação, prática reflexiva, gestão da aprendizagem através do envolvimento ativo dos estudantes, promoção da aprendizagem colaborativa, planejamento baseado nas diferenças, colaboração com outros professores para construir estratégias de aprendizagem e a melhoria sustentada da prática (Amaro, Méndez e Mendoza (2014).

Para ampliar esta idéia, o primeiro aspecto que descrevemos nesta seção é a formação disciplinar profissional de cada professor, assim como o papel desempenhado pela experiência de trabalho que eles têm em sua área, pois ambos os aspectos são considerados valiosos no perfil do professor universitário. O segundo elemento é a formação contínua, sobre a qual perguntamos sobre cursos, oficinas e estudos complementares sobre temas pedagógicos, já que, em suma, os profissionais universitários exigem esta preparação para o ensino. Finalmente, abordamos a formação sobre temas de inclusão como um aspecto central a ser analisado na caracterização do professor no trabalho em sala de aula com estudantes com deficiência.

É essencial considerar a formação universitária e a formação contínua em todas as profissões, pois, do ponto de vista da ética geral das profissões, estes elementos fazem parte do perfil que os constitui como profissionais (Cobo, 2003). O professor torna-se professor após um longo processo de formação teórica e prática, do qual depende o credenciamento ou licença para exercer e do qual o professor recebe remuneração contratual pela prática profissional exercida (Hortal, 1996, 2002). O professor requer, portanto, por um lado, habilidades e competências

disciplinares, mas, por outro lado, documentos que possam comprová-lo em termos de meritocracia (Dubet, 2004) ou credenciamento.

Quando perguntamos sobre seus estudos profissionais e de pós-graduação, obtivemos as seguintes respostas: dos dois professores que lecionam no curso de graduação em cinema, um é engenheiro de som e o outro é cineasta. Dos quatro professores do curso de Humanidades, um é cientista político, um filósofo e dois outros estudaram Humanidades. Um dos professores do curso de Enfermagem é médico de profissão e o outro é enfermeiro. Na Educação, entrevistamos um Comunicologista e um Psicólogo. Com relação aos graus acadêmicos, 1 professor tem bacharelado, 8 têm mestrado e 3 têm doutorado. Os dados obtidos mostram a relação entre o diploma que cada professor estudou e o campo disciplinar em que leciona, que é um elemento significativo e relevante na formação de jovens universitários, de acordo com o que a universidade estabelece. Por exemplo, os dois professores de cinema têm um perfil semelhante ao de um cineasta ou engenheiro de som, enquanto os professores de humanidades têm um perfil de filósofo, cientista político ou licenciado em humanidades. No caso dos professores de educação, um é psicólogo e o outro é comunicólogo, embora seu perfil básico não seja o mesmo do grau que ensinam, seus estudos de pós-graduação são.

A questão dos graus acadêmicos está em voga desde meados dos anos 80, pois, com a Reforma do Estado, houve uma tendência e um interesse crescente em que os professores tivessem um nível acadêmico superior em graus ou níveis. Para a universidade, isto se reflete em alguns indicadores solicitados pelas agências nacionais de avaliação e acreditação que a instituição atende, como a Federação das Instituições Privadas de Ensino Superior Mexicanas (FIMPES) ou os Comitês Interinstitucionais de Avaliação do Ensino Superior (CIEES). Tanto a tendência externa, como o interesse interno da instituição em termos do que se entende por qualidade acadêmica, levou a instituição a buscar um maior número de professores com mestrado ou doutorado, além de dar certo peso aos professores que pertencem ao Sistema Nacional de Pesquisadores (SNI). Isto pode ser visto nos dados e discursos apresentados nos planos de desenvolvimento institucional, o que nos permite confirmar que a instituição está buscando consolidar o perfil de seus acadêmicos.

De acordo com o perfil docente da universidade, a instituição considera que seus professores devem ser competentes em sua área disciplinar, ter o grau acadêmico exigido, manter-se atualizados em sua área, ter uma visão de futuro, ter experiência profissional e de preferência trabalhar como profissionais na área em que foram formados. Como pode ser visto nos dados dos entrevistados, podemos dizer que os 12 professores cumprem com o que a universidade espera deles em termos da relação entre sua carreira profissional e a área disciplinar na qual lecionam. Com relação aos graus acadêmicos, embora nem todos os professores tenham mestrado ou doutorado, aqueles que ainda não possuem um grau superior estão atualmente estudando para obter um. Vale mencionar também que quanto maior o grau acadêmico e maior a preparação com cursos de especialização, maior a remuneração obtida pelo professor, de modo que a questão econômica é também um estímulo em termos de remuneração pelo trabalho realizado e a preparação que estão obtendo para ele (Hortal, 2010).

Todos os 12 professores entrevistados indicaram ter tido experiência de trabalho em áreas ou setores relacionados à sua formação profissional. Embora isto não tenha sido perguntado diretamente nas entrevistas, eles compartilharam as informações como um aspecto relevante de seu papel como professores universitários. Por exemplo, os professores de Humanidades trabalharam em museus, espaços culturais, musicais ou artísticos. Professores de enfermagem têm estado em hospitais trabalhando e acompanhando os residentes. Os professores de cinema têm colaborado na produção e edição de filmes. E os da área de Educação ou Psicopedagogia têm sido professores em outros níveis educacionais ou em áreas de inclusão. Por exemplo, os professores de cinema têm colaborado na produção e edição de filmes,

Primeiro trabalhei na Fundação Down, depois fui o diretor técnico do Centro Bethesda e mais tarde abri minha própria escola. Eu a tive por cerca de 10 anos, 8, 10 anos (P5-EDU).

Desde 2008. Há quase dez anos. Certificada pelo COMCE como professora de enfermagem, superviso os estágios e trabalho em aberto. Fui certificado como tutor e também fui certificado como professor. Cerca de cinco anos em El Batán (psiquiatria) e lecionei em Betania (hospital) e como subdiretor em DIF (governo) (P10-ENF).

Em algumas carreiras como Medicina, Enfermagem ou Cinema, é mais valorizado que o professor tenha trabalhado em sua profissão, ao contrário de Humanidades ou Psicopedagogia, pois, como assinala Dubet (2004), há uma distinção entre profissões liberais e profissões assalariadas, já que as primeiras trabalham no mercado de trabalho e as segundas dependem de instituições educacionais para poder existir.

Outro elemento que se destaca no perfil do professor é a carreira docente profissional, entendida como a experiência que os entrevistados tiveram e que os constituiu e moldou como profissionais da educação. Com relação à experiência docente, 1 professor tem entre 5 e 9 anos de experiência, 6 professores têm entre 10 e 15 anos, 2 professores têm entre 16 e 20 anos e 3 professores têm entre 21 e 25 anos de experiência, portanto podemos dizer que são professores que trabalharam nesta profissão e seu perfil foi construído com base na formação profissional mencionada acima e na experiência que tiveram em frente a um grupo.

Os professores da área de Enfermagem distinguiram dois tipos de experiência de ensino, um diretamente na sala de aula da universidade e outro em ambientes hospitalares com estudantes residentes que estão em processo de treinamento avançado ou de especialização. Também mencionaram ter ensinado em laboratórios onde manequins são utilizados para a prática e apontaram que também acompanharam jovens estudantes universitários no serviço social rural. Esta experiência educacional em diferentes campos ou setores é parte do que os professores argumentam que lhes dá a possibilidade de trabalhar no ensino superior.

Os professores de Educação apontaram algumas características sobre o tipo de prática de ensino que eles tiveram e as funções complementares que desempenharam. Por exemplo, o professor de Educação, que é um comunicólogo, trabalha há 10 anos nos grupos de bacharelado, ensino e tutoria. O outro professor, que é psicólogo, tem sido professor e diretor em escolas de educação especial e tem fornecido terapia de aprendizagem com crianças, jovens e pais. Neste

sentido, o acúmulo de experiência pedagógica em outros níveis e em outras funções além do ensino, contribui para seu perfil como professores universitários.

Os professores de Psicopedagogia ensinaram somente em nível de ensino superior. Ambos são psicólogos e ensinaram jovens universitários nas áreas de pedagogia e psicologia. Tiveram experiência de ensino na universidade aberta, ou seja, na modalidade que atende aos profissionais em serviço que desejam estudar para um diploma, mas que, em sua maioria, são adultos com experiência na área profissional.

Da mesma forma, os professores de cinema ensinaram apenas no nível superior. Ambos foram convidados a participar como professores devido a sua ampla experiência em edição e produção de filmes e rádios. Este é um exemplo do que Hortal (2002) e Martínez-Navarro (2010) comentam sobre a relação entre treinamento disciplinar e experiência na área. Embora sejam profissionais que migraram de sua profissão básica para o ensino, eles agora pertencem a outro grupo, requerem experiência e, a médio e longo prazo, treinamento específico que os credencia a fazê-lo.

Um dos professores da área de humanidades, que também estudou música, ensinou em universidades nacionais e estrangeiras, assim como em conservatórios musicais envolvendo crianças, jovens e adultos. Outro professor desta área, que é filósofo, só lecionou em nível universitário com jovens em matérias afins e na formação de padres que estudam filosofia. Uma professora teve experiência de trabalho em museus, onde ministrou oficinas para crianças e jovens. A outra professora lecionou apenas em nível universitário.

Com relação à questão da deficiência, encontramos vários motivos para destacar a importância da experiência de trabalho em sua prática docente, entre eles o conhecimento do serviço oferecido por cada profissão, a diversidade de atividades que uma pessoa pode realizar na área, o reconhecimento dos desafios e complexidades do campo profissional, embora isto destaque uma idéia padronizada de um profissional. Isto, por exemplo, é expresso por professores nas áreas de Enfermagem, Cinema e Humanidades.

Há muitas disciplinas envolvidas e todas elas são muito conceituais, você tem que ter algo a dizer, uma idéia. Em termos de trabalho, acho que o E4-TCIN teria que procurar espaços, mais como conceitualizar do que fazer (P8-PCIN).

A enfermagem, já em um exercício profissional, vai custar-lhes, vai exigir muito deles e alguns não vão se segurar. Ou eu poderia conseguir a carreira, mas quando eles chegam aos locais de trabalho.... Esse é outro problema, não é (P9-ENF)

Estes aspectos não só afetam o princípio de autonomia, mas também infringem o direito de escolha dos estudantes com deficiência de serem e participarem de uma educação universitária,

que são considerados incapazes de certas áreas, porque têm um estigma desacreditado, o que destaca sua limitação ou deficiência.

Segundo Amaro, Méndez e Mendoza (2014), estes testemunhos refletem o ponto em que o papel do professor se torna fundamental, pois o desafio é "colocar em ação todas as suas capacidades profissionais para responder às diversas necessidades dos alunos". Neste sentido, o papel do professor é mediar entre o corpo discente real e diversificado e o currículo formal" (p.201). Diante da deficiência presente em seus alunos, eles, como professores, precisam dar respostas emergentes para a formação profissional desses jovens, buscando estratégias que lhes permitam enfrentar as barreiras das rígidas profissões que os esperam na formatura. Neste sentido, em relação às competências que se espera de um graduado ao entrar no setor produtivo, encontramos uma relação entre o tipo de deficiência e a profissão estudada. Isto evidencia o estigma da pessoa com deficiência (Goffman, 1970), versus sua autonomia para estudar uma determinada carreira. Esta questão foi mencionada por 4 professores entrevistados, e uma maior ênfase foi dada pelos professores de Enfermagem e Cinema, em oposição à Psicopedagogia ou Educação, onde os professores não mencionaram a ligação com a área de trabalho.

Eu costumava colocá-lo para fazer trabalhos práticos com seus colegas ou com o manequim (...) mas repito, o menino é inteligente, mas como podemos canalizá-lo para outro tipo de preparação (...) ou ele pode se dedicar à pesquisa (P10-ENF).

No final do dia, confrontando aquele menino com o paciente, imagine quando o paciente grita com ele e não ouve, certo? Ou eu me pergunto, como ele vai colocar um estetoscópio se ele tem aparelhos auditivos? Bons detalhes que você não põe de lado ou diz isto, você os discrimina, mas eles têm uma relevância em sua prática profissional no futuro (P9-ENF).

Eu realmente acho que você não precisa necessariamente ser capaz de ver super bem para trabalhar em Cinema. Embora pareça um pouco estranho, talvez. Possivelmente para a fotografia não funcionará, mas existem outras áreas. Mas bem, isso não vai limitá-lo. Eu acho que se ele tiver a clareza do que quer fazer, será capaz de fazê-lo (P8-CIN).

No caso dos professores de humanidades, as preocupações surgem da idéia de uma pessoa com uma deficiência ter um diploma universitário:

O problema é que quando se olha mais de um ponto de vista pessoal e humano, definitivamente é preciso apoiá-los. Se você remover o filtro humano... então você tem que se perguntar... Não sei... Faz sentido ter um filho que não quer estudar algo estudando? Quero dizer... Está certo, não está certo? Estamos ajudando-o ou não? Quero dizer, não sei, do ponto de vista humano, acho que estou feliz, ele é um garoto muito bom, mas se começarmos a estabelecer outros critérios devemos nos perguntar... sim, quero dizer, por exemplo, ok, nós os obrigamos a ir para a universidade, nós lhes damos um diploma que eles obviamente não conseguiram com os mesmos critérios que os outros... E agora? Vamos dar a eles um emprego? Então a universidade vai contratá-los ou quem vai contratá-los? Aqueles que os contratam vão saber que eles são assim? (P2-HUM)

Quero dizer, eu trabalho na questão da diversidade cultural e da inclusão, portanto, para mim é totalmente válido, mas também acho que corremos o risco, não é verdade, às vezes porque fazemos o que é politicamente correto ou porque temos medo de ações judiciais ou porque... não é verdade? Que não estabelecemos critérios claros e acho que eles são muito importantes. Ou seja, eh, claro que a universidade tem um significado, tem objetivos, tem... para desenvolver certas habilidades nos estudantes, então também temos que ver se todos os tipos de deficiência têm que entrar aqui. Se eu entender... haverá algum tipo de deficiência que não coincide com isto... sendo um estudante universitário, certo? e eu acho que é válido estabelecer esse limite, certo? (P12-HUM)

Presume-se que o conhecimento do campo profissional de cada disciplina levou os professores a criar um ideal do profissional que eles deveriam treinar em suas salas de aula, um aluno homogêneo, onde não há espaço para diferenças. Martínez-Navarro (2010) e Hortal (2000) reconhecem como patrimônio interno da universidade, a formação de profissionais altamente especializados em alguma área do conhecimento, sendo capazes de prestar um serviço competente e responsável à sociedade, baseado nos usos e tradições dos grupos profissionais. Estes ativos foram estabelecidos desde o final da Idade Média, porém, do ponto de vista ético, é necessário atender à revitalização moral da instituição universitária na medida em que os professores assumam seriamente o compromisso com os valores e princípios da universidade republicana.

Para atender às demandas atuais da universidade, o modelo inclusivo aponta que, "as respostas educacionais do corpo docente têm maior influência na aprendizagem do que as características pessoais do aluno, portanto o professor tem uma grande responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem" (Amaro, Méndez e Mendoza, 2014, p. 201). Por exemplo, o professor tem uma grande responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem",

E bem, parece-me que em geral toda a questão de pegar um profissional que está em uma disciplina, que tem experiência, e puxá-lo para o ensino é complexa. Muitas vezes, acho que às vezes nos apanha de surpresa. Você diz, bem, sim, eu dominei minha disciplina, mas ensinar requer outro assunto que eu talvez não tenha dominado. E então, dentro disso, descobrimos coisas que você diz, não se trata apenas de ensinar, trata-se também de orientar. E nessa orientação, há coisas que eu não entendo e que não sei como fazer e que preciso aprender (P8-CIN).

Com base no que foi analisado, surgem as seguintes preocupações: a instituição deve aceitar todos os estudantes, mesmo que não tenha as políticas, recursos, espaços e apoio para proporcionar uma educação em condições e oportunidades iguais? Que tipo de profissional está sendo treinado? Está proporcionando apoio e oportunidades de forma equitativa e justa? A integração é suficiente? Neste sentido, os professores questionam os limites da inclusão, com o risco de cair na segregação inclusiva (Castel, 1997, em Amaro, Méndez e Mendoza, 2014) e se tornar uma universidade com processos de discriminação e limitação de seus direitos e liberdades (Rodríguez, 2007), mesmo que não intencionalmente.

VI. Conclusão

A partir da análise do perfil dos professores entrevistados, podemos ver uma relação com os princípios de beneficência e não maleficência quando, em seus discursos, argumentam que estes estudantes enfrentarão certas dificuldades em sua vida profissional, o que nos mostra que, desde o início, o professor está reduzindo a autonomia do estudante para treinar para a profissão de sua escolha e seu direito de participar de uma instituição que o treina para isso. O professor, a partir de sua posição de conhecimento sobre o campo do trabalho, estabelece o primeiro obstáculo para que estes estudantes o alcancem. Como consequência, a deficiência é atribuída ao estudante, não às barreiras que as profissões podem estar gerando para sua plena participação. Após esta análise, consideramos que a idéia de normalidade nas profissões e na formação dos jovens universitários pode ser modificada a partir das abordagens da justiça educativa em que as diferenças dos seres humanos são consideradas, que é o ponto de partida para a distribuição dos bens educativos de forma eqüitativa, como, por exemplo, "a qualidade do corpo docente, a oferta educativa, cuidando para que as desigualdades não condicionem a aprendizagem e o desempenho escolar, e proporcionando meios e recursos compensatórios para os estudantes que são naturalmente ou socialmente desfavorecidos" (Bolívar, 2005, p. 44).).

Parece, então, que os professores reconhecem as identidades e atributos de sua disciplina e reafirmam o sentimento de pertencer ao que Becher (2001) chama de tribo acadêmica. Mas sua disciplina é realmente tão rígida a ponto de não permitir a inclusão dessas pessoas? Isso não seria baseado em uma idéia anterior de tornar impossível o desempenho de outros nesse campo disciplinar? É o professor que pode definir o caminho profissional dos alunos? Estas perguntas nos levam a pensar eticamente a partir do princípio da beneficência e em termos da relação de ajuda proposta por Bermejo e Ribot (2007) e o objetivo final da profissão docente (Hortal, 2002); Martínez Navarro, 2010), então estaríamos falando da necessidade de que os professores reflitam de uma perspectiva menos técnica e mais ética sobre as expectativas que eles têm para cada um de seus alunos (Moola, 2015) e se reconheçam como profissionais do ensino capazes e responsáveis por acompanhar o processo de formação com a intenção de que todos os alunos tenham um projeto de vida bem-sucedido ou auto-realizado, independentemente de sua deficiência (Etxeberria, 2005, 2005a).

Afirmamos que a instituição tem um grande desafio em ampliar a idéia do campo disciplinar, considerando o papel de seus professores na eliminação desta importante barreira atitudinal, para que os estudantes com deficiência desfrutem de seu direito à educação superior e a oportunidade de ingressar no campo profissional naquilo que eles, de forma autônoma, decidem. Ao fazer isso, a universidade estaria atendendo ao princípio da justiça, com o compromisso de não evitar danos aos estudantes com deficiência, mas de beneficiá-los oferecendo-lhes as condições necessárias para sua formação profissional. O trabalho colegiado na academia, a formação de professores, a pesquisa, o trabalho em rede e a criação de redes de apoio (Cruz, 2016) sob políticas, regulamentos e orientação de processos institucionais, podem contribuir para a realização deste perfil na universidade.

VII. Referências Bibliográficas

Amaro, M. C., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 199-216.

Becher, T. (2001) Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa

Bermejo, J y Ribot (2007) La relación de ayuda en el ámbito educativo. España: Sal Terrae

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 42-69.

Cobo, J. (2003). Universidad y ética profesional. España: Universidad de Salamanca

Cruz, R. (2016) Elementos para una pedagogía de los apoyos: bases de una educación inclusiva. EDUCERE, 2017, 21. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/356/35652744005/>

Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? España: Gedisa

Etxeberria, X. (2005). Temas básicos de ética. España: Desclée

Etxeberria, X. (2005a) Aproximación ética a la discapacidad. España: Universidad de Deusto

Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.

Gairín, J., y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, Enero-Junio, 1-15.

Goffman, E. (1970). Estigma. Argentina: Amorrortu

Hirsch, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania* 43 p. 98 a 111

Hortal, A. (1996). Siete tesis para repensar la ética profesional. *Perspectivas*, 200-217

Hortal, A. (2000). Docencia. En Cortina, A. y Conill, J. 10 palabras clave en ética de las profesiones. España: Verbo divino. P. 55-78

Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. España: Desclée

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

León, M.J., (2012). Educación inclusiva. Madrid: Síntesis.

López – Zavala, R y Solís, M. (2011) Ética profesional del profesorado. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Moola, F. (2015). The road to the Ivory Tower: The learning experiences of students with disabilities at the University of Manitoba. *Qualitative Research in Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 45-70. doi: 10.4471/qre2015.56

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.

Martínez-Navarro, E. (2010). Ética profesional de los profesores. España: Desclée

Rodríguez, J. (2007) ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? Cuadernos de igualdad. México: CONAPRED.

Stainback, S. y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

HOW TO CITE THIS ARTICLE:

Iturbide, P. (2023). Perfil ético dos docentes universitários diante dos desafios da inclusão e da diversidade. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15155>

ABOUT THE AUTHOR:

P.I.Fernández

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3514-2730>

Correo: paulina.iturbide@upaep.mx

E.V.S. Valencia

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8639-3404>

Correo: emmaveronica.santana@upaep.mx

Editor: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Ad Hoc Reviewer: Olívia Morais de Medeiros Neta e José Mateus do Nascimento



Submitted March 29, 2022

Accepted September 9, 2022

Published April 1, 2023