

Câmpus
Anápolis de Ciências
Exatas e Tecnológicas
Henrique Santillo



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE ANÁPOLIS**

MAURICIO RESENDE RODOVALHO

ANÁPOLIS-GO
ABRIL, 2017

Câmpus
Anápolis de Ciências
Exatas e Tecnológicas
Henrique Santillo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE ANÁPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Nível Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, da Universidade Estadual de Goiás para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira

Anápolis-GO
Abril, 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Rodovalho, Mauricio Resende

Educação inclusiva no ensino superior privado: concepções dos professores de uma instituição de ensino superior da cidade de Anápolis – Anápolis, 2017. 139 f.: 33 gráf.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas, 2017.


Palavras-chaves: Inclusão; Educação Inclusiva; Inclusão no Ensino Superior; Necessidades Educacionais Especiais; Formação de Professores. I. Título

Mauricio Resende Rodvalho

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE ANÁPOLIS**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 25 de Abril de 2017, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes Professores:


Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira
Presidente da Banca
UNB/PPEC


Prof. Dr. Djiby Mane
Membro Externo
UNB


Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Membro Interno
UEG/PPEC

**Anápolis-GO
Abril, 2017**

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que me ajudaram e contribuíram para que eu conseguisse ingressar neste Programa de Mestrado em Ensino de Ciência. Muitos são os que contribuíram e contribuem para que eu prossiga e conclua a pesquisa e a dissertação. A todos, minha eterna gratidão.

Agradeço a Deus, nosso Criador, pelas capacidades e oportunidades a nós concedidas.

Ao meu orientador no Mestrado, o Professor Doutor Geraldo Eustáquio Moreira, agradeço imensamente pela oportunidade dada e pelo interesse em orientar a investigação proposta. Agradeço, sobretudo pela paciência, compreensão, incentivo e pelos direcionamentos e revisões no desenvolvimento das ideias e na elaboração dos textos.

Ao Professor Doutor Marcelo Duarte Porto pelas valiosas e fundamentais contribuições nas disciplinas: Teorias de Aprendizagem como fundamento para Metodologia do Ensino de Ciências e Fundamentos da Educação Inclusiva no Ensino de Ciências; e pelas também valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho de investigação.

Ao Professor Doutor Djiby Mané pelas preciosas contribuições ao trabalho, por meio de suas críticas e sugestões. Aos dois membros das bancas do exame de Qualificação e de Defesa meus agradecimentos pela ajuda que se fez fundamental na conclusão da Dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, que me proporcionaram a oportunidade de vivenciar o ambiente de pesquisa, na mesma Universidade em que me graduei em Administração.

À Diretora, coordenadores e professores da Instituição de Ensino Superior que ambientou esta investigação, por aceitarem participar da pesquisa, com disposição, entusiasmo e vontade.

Aos colegas das turmas do mestrado, pelo prazer do convívio. Em especial, aos amigos Leandro Frederico e Andreza Fiorini que compartilharam tantos momentos durante este valioso período de tempo, em que angústias, ansiedade e alegrias pelas conquistas se alternavam.

Aos meus queridos pais, Maria do Carmo e João Antenor que me ensinaram que para conquistar nossos sonhos é preciso ter honestidade, dignidade e muito esforço.

A todos os amigos e amigas que me apoiam e torcem pela minha vitória.

Muito obrigado!

RESUMO

Com o objetivo geral de analisar as concepções dos professores do Ensino Superior Privado a respeito da Educação Especial e Inclusiva, esta pesquisa procurou trazer à tona uma situação-problema bastante atual, já que houve significativa expansão do Ensino Superior no Brasil desde a última década do século XX. Uma das consequências desta expansão foi o aumento do acesso de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas faculdades e universidades. Assim, realizamos uma investigação quali-quantitativa, utilizando questionário e entrevistas com professores de uma Instituição de Ensino Superior privada no interior do Brasil. Os resultados alcançados, em parte, já eram esperados, como, por exemplo, o fato de a imensa maioria dos professores não ter recebido preparação para a inclusão de alunos com NEE em sua formação inicial ou em sua formação continuada. Verificamos também que os professores anseiam por receberem mais orientações e apoio, seja em cursos de formação continuada ou em ações oferecidas pelas próprias Instituições de Ensino Superior nas quais trabalham. No entanto, os professores apresentaram muitas vezes posicionamentos ditos politicamente corretos e não demonstraram o interesse que esperávamos quando distribuímos gratuitamente, a todos os participantes da investigação, um livreto contendo preciosas informações e dicas sobre inclusão no Ensino Superior. O livreto foi desenvolvido como produto educacional desta Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Nível Mestrado Profissional Ensino de Ciências (PPEC/ UEG).

Palavras-chave: inclusão, educação inclusiva, inclusão no ensino superior, necessidades educacionais especiais, formação de professores.

ABSTRACT

With the general objective of analyzing the conceptions of Private Higher Education teachers regarding Special and Inclusive Education, this research sought to bring up a rather current problem situation, since there has been a significant expansion of Higher Education in Brazil since the last decade of the 20th century. One of the consequences of this expansion was the increased access of students with special educational needs (SEN) in colleges and universities. Thus, we performed a qualitative and quantitative research, using a questionnaire and interviews with teachers of a Private Higher Education Institution in Brazil. The results achieved in part were already expected, such as the fact that the vast majority of teachers did not receive preparation for the inclusion of students with SEN in their initial formation or in their continuing education. We also find that teachers look forward to more guidance and support, either in continuing education courses or in actions offered by the higher education institutions in which they work. However, teachers often presented politically correct statements and did not demonstrate the interest we expected when we distributed a free booklet containing precious information and tips on inclusion in higher education to all participants in the research. The booklet was developed as an educational product of this Masters Dissertation presented to the *Stricto Sensu* Postgraduate Program - Professional Master's Degree Science Teaching (PPEC / UEG).

Keywords: Inclusion, inclusive education, inclusion in higher education, special education needs, teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
GRÁFICO 1: Anos de experiência em Educação.....	37
GRÁFICO 2: Formação dos professores	38
GRÁFICO 3: Número de alunos em sala de aula.....	39
GRÁFICO 4: Descrição do contato em geral com alunos com NEE	40
GRÁFICO 5: Já teve em sala de aula alunos com NEE?.....	40
GRÁFICO 6: Probabilidade de vir a trabalhar com alunos com NEE	40
GRÁFICO 7: Participou de alguma formação sobre NEE?	41
GRÁFICO 8: A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE graves pode ser benéfica para eles	42
GRÁFICO 9: A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE moderadas pode ser benéfica para eles	42
GRÁFICO 10: A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE leves pode ser benéfica para eles	42
GRÁFICO 11: A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para a comunidade.....	43
GRÁFICO 12: A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para a família desses alunos.....	43
GRÁFICO 13: A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para os professores.....	44
GRÁFICO 14: A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para os colegas de turma.....	44
GRÁFICO 15: Os alunos com NEE devem ser inseridos em classes separadas nas escolas regulares	45
GRÁFICO 16: Os alunos com NEE devem ser inseridos em classes regulares	45
GRÁFICO 17: Os alunos com NEE devem estudar em escolas especiais	45

GRÁFICO 18: A inclusão de alunos com baixa visão em classes regulares pode ser benéfica para eles	46
GRÁFICO 19: A inclusão de alunos com cegueira em classes regulares pode ser benéfica para eles	46
GRÁFICO 20: A inclusão de alunos com deficiência auditiva parcial em classes regulares pode ser benéfica para eles	46
GRÁFICO 21: A inclusão de alunos com surdez em classes regulares pode ser benéfica para eles	46
GRÁFICO 22: A inclusão de alunos com deficiência motora em classes regulares pode ser benéfica para eles	47
GRÁFICO 23: A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares pode ser benéfica para eles	47
GRÁFICO 24: A inclusão, na classe regular, tem impacto positivo no progresso escolar do aluno com NEE	48
GRÁFICO 25: A inclusão, na classe regular, tem impacto positivo na socialização do aluno com NEE	48
GRÁFICO 26: A inclusão de um aluno com NEE na classe regular é prejudicial para o progresso escolar dos colegas de turma.....	48
GRÁFICO 27: Conhece materiais didáticos apropriados para o ensino para alunos com NEE específicas?	49
GRÁFICO 28: Sua IES está equipada com material didático apropriado ao ensino para alunos com NEE específicas?.....	50
GRÁFICO 29: Se considera que sua IES é equipada com material didático adequado para NEE específicas, utiliza-os nas suas aulas?	50
GRÁFICO 30: Alguma vez solicitou a compra de material didático apropriado ao ensino para alunos com NEE à direção de sua IES?.....	51
GRÁFICO 31: Tem alguma experiência no ensino para alunos com NEE?.....	52
GRÁFICO 32: Durante a sua formação inicial para a docência, teve alguma disciplina que abordasse a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares?	55
GRÁFICO 33: Durante o seu processo de formação continuada procurou cursos que abordassem a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares?	56

LISTA DE SIGLAS

CST – Cursos Superiores de Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

Libras – Língua Brasileira de Sinais

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TA – Tecnologia Assistiva

UMINHO – Universidade do Minho

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	11
1.1 Trajetória de vida até a gênese da pesquisa	11
1.2 Objetivos do estudo.....	13
1.2.1 Objetivo geral	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
1.3 Estrutura da Dissertação	15
II EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	16
2.1 O Ensino Superior Privado no Brasil	16
2.2 Vygotsky e as necessidades educacionais especiais.....	18
2.3 Formação de professores: panorama geral.....	20
2.4 Formação dos professores do Ensino Superior Privado para lidar com alunos com NEE.....	24
III METODOLOGIA	29
3.1 Caracterização do ambiente de pesquisa	32
3.2 Participantes.....	32
3.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	33
3.3 Instrumento	34
IV RESULTADOS DA PESQUISA.....	37
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
5.1 Produto Educacional	66
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXO A - Escala Multidimensional de Inclusão de alunos com NEE em Instituições de Ensino Superior.....	75

APÊNDICE A - Pesquisa Tabulada	82
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	98
APÊNDICE D - Livreto Inclusão no Ensino Superior.....	99

I – INTRODUÇÃO

1.1 – Trajetória de vida até a gênese da pesquisa

Sou goiano, nascido e ambientado em Anápolis, cidade de porte médio do interior do Estado de Goiás. À época de meu nascimento, em janeiro de 1969, a cidade já possuía mais de 100 mil habitantes e cresci em um ambiente familiar em aparente harmonia social, embora fosse uma sociedade já bastante diversa e complexa. Tive uma infância tranquila, rodeada de muitos primos e também de muitas crianças da vizinhança de minha avó paterna. Era ali que nos reuníamos diariamente e as brincadeiras iam até as nove ou dez horas da noite. Família grande e hábitos interioranos, foi ali que me senti diferente pelas primeiras vezes, pois não era um menino típico. Franzino, de saúde frágil, muito sensível e um pouco delicado demais para os padrões considerados como normais. Ainda que fosse muito novo e imaturo, percebia tudo que me cercava.

Mesmo sendo evidentes minhas diferenças pessoais no ambiente familiar, não tive problemas que pudessem diminuir minha participação natural como um entre tantos membros da grande família. Recebi dos meus familiares compreensão e afeto ilimitados. Porém, no convívio social e no ambiente escolar não consegui o mesmo desempenho e, como resultado, tornei-me um menino tímido e retraído, com pouca ou nenhuma participação em sala de aula. O fato de sempre ter me sobressaído nos estudos e o gosto que sempre tive por pesquisar e estudar dava-me o conforto que eu precisava para continuar na escola sem maiores problemas.

Na segunda fase do Ensino Fundamental, na época chamada de ginásio, por conta de timidez e isolamento, acabei chamando a atenção da coordenação pedagógica da escola e meus pais foram chamados para uma conversa, intencionando fazer com que me socializasse mais. Meus poucos amigos eram também alunos que não se sentiam totalmente ambientados e incluídos e só depois de muitos anos é que pude enxergar tal fato.

Desde que me tornei um adulto, convivo com uma dificuldade de falar em público, principalmente se este for totalmente desconhecido e grande. Durante os sete anos que passei como aluno de graduação em cursos superiores, tinha absoluto pânico de falar em público, até mesmo nas apresentações de trabalho.

Algumas vezes travei por completo e não consegui fazer a apresentação devida. A interação social foi melhorando aos poucos e, à medida que adentrei a vida adulta, comecei a trabalhar, conhecer muitas pessoas e fui me descobrindo e me entendendo aos poucos.

Aos 29 anos, fiz minha primeira pós-graduação e fui viver em uma república de estudantes por sete meses na cidade de Barbacena, no Estado de Minas Gerais. Foi um período muito rico em experiências e em interação com a diversidade de colegas e amigos que eram oriundos de todas as regiões brasileiras. Éramos 31 alunos das mais diversas origens, culturas e experiências. A seguir, fui residir pela primeira vez em Brasília e, logo depois, estive por um ano e meio a viver e trabalhar na hotelaria em Portugal. Esse período dos 29 aos 32 anos foi fundamental para que me tornasse um profissional da educação, embora não tivesse consciência disso.

Minhas primeiras experiências como professor foram ainda na adolescência. Fui professor de música e dava aulas de teoria musical e piano em casa. Foi uma experiência muito interessante, pois pude perceber as diferenças individuais de meus alunos e tive que aplicar métodos diferentes, pois percebia que as respostas eram diversas. As cobranças pessoais de cada aluno e, em alguns casos, dos familiares de alguns deles, interferiam bastante no desempenho e na evolução deles nos conhecimentos e nas técnicas.

A partir de agosto de 2001 tornei-me professor da Educação Superior em uma instituição privada em Brasília. Seis meses depois já estava como professor em duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas na Capital Federal. Tive dificuldades iniciais relacionadas à pouca experiência, mas logo me adaptei e me tornei um professor querido e bastante comprometido com meus alunos.

Já nos primeiros anos de profissão tive alunos com diferentes comportamentos e desempenhos, tendo em sala de aula um aluno autista, que me marcou profundamente. Foi minha primeira experiência com um aluno dito especial. E não me sentia devidamente preparado para isso. E descobri que nenhum professor, e nem mesmo nenhum aluno, sentia-se preparado para lidar com essa diferença. Entretanto, todos nós procuramos fazer aquilo que acreditávamos ser o melhor para o aluno. Alguns achavam que não era adequado que ele estivesse ali. Outros já achavam que estudar era um direito dele e ensinar obrigação nossa, independente de suas condições e capacidades.

Surpreendeu-me o fato de que o aluno autista parecia estar ausente da sala de aula quase o tempo todo. No entanto, estava muito atento aos acontecimentos sociais da turma e memorizava com facilidade detalhes da vida pessoal de seus colegas e de seus professores. Tinha mau desempenho nas avaliações escritas durante quase todo o semestre letivo, mas no final, quando precisava muitas vezes de nota máxima, conseguia memorizar todo e qualquer conteúdo e obter aprovação em todas as disciplinas. Se fizesse novamente a mesma prova um ou dois dias depois, já não teria o mesmo desempenho. Então, fiquei me questionando sobre o significado das avaliações e das aprovações. Alguns professores não concordavam que um autista poderia se formar em um curso superior e nem mesmo poderia se tornar um profissional desse nível.

Em 2006 voltei a residir novamente em minha cidade natal e, desde então, sou professor dos cursos superiores de tecnologia de uma IES privada, tendo sido também professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Pirenópolis, por um ano e meio. Nesses quase dez anos como professor do Ensino Superior em Anápolis, tive alguns alunos com deficiência auditiva e com diagnósticos de depressão ou bipolaridade, fato que me levou a mais uma vez procurar ajuda nos estudos e com a experiência de outros colegas de profissão.

Minhas experiências como docente e minha trajetória de vida pessoal me fizeram acreditar que devo ter atenção especial a todo e qualquer aluno e que todos eles apresentam necessidades educacionais especiais (NEE). Alguns precisam de mais atenção e dedicação por terem uma condição bastante especial, mas cada um tem suas características individuais. E o que tem me chamado muito a atenção é o fato de que meus colegas professores, independente da área de formação e das experiências profissionais, nunca se dizem preparados para atender bem as demandas dos discentes ditos especiais.

1.2 – Objetivos do estudo

Há, no meio acadêmico, sempre muitos questionamentos a respeito da preparação e formação para a docência. Para muitos é preciso primeiramente ter o dom de ensinar e, depois, preparar-se por meio de cursos de formação.

Mesmo na sociedade da informação e do conhecimento é comum que os professores falem de aspectos como paixão, amor e vocação para justificar suas atividades laborativas na docência. [...] ao lidar com pessoas em formação esses aspectos geram relações de respeito e ajudam ao indivíduo aprendiz a solidificar aprendizagens que vão além dos conteúdos programáticos. (VIEIRA, 2016, p. 128)

Para outros, é necessária uma preparação sólida e contínua, baseada não somente em conhecimentos e técnicas, mas, sobretudo em reflexão crítica da prática profissional.

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional. (NÓVOA, 1997, p. 18)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1997, p. 21)

Sabemos que há também aqueles que nem costumam fazer tal reflexão. Nota-se que há divergências sobre tais questões, relacionadas com a formação específica para a habilitação para o exercício da docência. No entanto, no meio docente, em relação à preparação para lidar com alunos com NEE, parece haver certa concordância de que não há qualquer curso de formação que consiga preparar os professores para lidar com as necessidades educacionais especiais.

Assim, a intenção é fazer o levantamento das opiniões desses professores a fim de propor ações de ajuda e melhoria baseadas nos seus relatos das experiências, vivência e diversidade de formação que apresentam.

1.2.1 – Objetivo Geral

Analisar as concepções dos professores do Ensino Superior Privado a respeito da Educação Especial e Inclusiva.

1.2.2 – Objetivos Específicos

- Verificar quais conceitos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais possuem os professores participantes do estudo;

- Caracterizar o preparo na formação desses professores para a inclusão dos alunos com NEE;
- Verificar situações vivenciadas, dificuldades e soluções encontradas ao lidar com alunos com NEE;
- Averiguar os diferentes níveis de preparação e formação dos professores para lidar com as NEE e,
- Elaborar um livreto informativo sobre Inclusão no Ensino Superior e distribuí-lo aos professores participantes e aos demais professores dos CST da IES ambientadora da pesquisa.

1.2– Estrutura da Dissertação

A presente Dissertação de Mestrado está estruturada em cinco capítulos, a saber: o primeiro capítulo traz a gênese da pesquisa explicada por meio de parte da trajetória do pesquisador e o objetivo geral e os específicos.

Quanto ao segundo, ele faz a fundamentação teórica necessária à investigação proposta, começando pela contextualização do Ensino Superior privado no Brasil, passando pela educação especial e as NEE, finalizando com um panorama geral da formação docente e da preparação dos professores do Ensino Superior no Brasil para lidarem com a inclusão de alunos com NEE.

Para o terceiro capítulo, explana-se a metodologia caracterizando-se o ambiente de pesquisa e os indivíduos que contribuíram com a investigação.

No que diz respeito ao quarto, ele traz os resultados de pesquisa e o quinto traz algumas considerações finais, apresentando também o produto educacional proposto: um livreto informativo sobre Inclusão no Ensino Superior, distribuído aos professores dos CST da IES ambientadora da pesquisa. A elaboração e distribuição do livreto aos professores visa oferecer uma ajuda aos professores em sua carência de formação em educação inclusiva.

II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

2.1 – O Ensino Superior Privado no Brasil

O Ensino Superior no Brasil tem crescido em oferta de vagas a partir de meados do século passado. Nomeadamente neste início do século XXI tem havido relativa democratização do acesso às faculdades e universidades e a oferta de vagas foi aumentada consideravelmente, por meio de políticas de incentivos e financiamentos do Estado.

Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p.640) houve, no Brasil, uma nova e desordenada ampliação do ensino superior a partir da segunda metade dos anos 1990, com grande destaque para o ensino privado. Essa ampliação das vagas trouxe consequências como a facilidade do acesso aos cursos por parte de todos os alunos que tivessem condições de arcar com as mensalidades cobradas, já que o número de vagas muitas vezes era maior do que o número de candidatos para elas inscritos.

Dados do Governo do Brasil, correspondentes aos primeiros anos de século XXI até o ano de 2013, atestam a ampliação das vagas no ensino superior apontada pelas autoras:

Entre 2003 e 2013, a oferta de cursos de graduação evoluiu de 16.505 opções para 32.049, o que representa um crescimento de 94%. O crescimento do número de cursos foi significativo tanto no setor privado quanto no setor público: no setor privado, correspondeu a 96,4%; no público, 91,6%. (BRASIL, 2015, p.22)

Grande parte dessas vagas criadas foi em cursos ofertados por instituições privadas e no ano de 2010 a maioria absoluta de matrículas no ensino superior é nas IES privadas.

Em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas. (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 36)

Nesse contexto de expansão, chegaram ao ensino superior um maior número de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Ferrari e Sekkel

(2007, p.638) entre os alunos com NEE que passaram a ter acesso ao ensino superior estão aqueles com deficiência intelectual, que acabaram causando, involuntariamente, situações constrangedoras em salas de aula. Diante de vestibulares não seletivos, as IES ainda sem preparo, passaram a receber alunos com as mais diversas trajetórias escolares.

Assim, passaram a frequentar cursos superiores em muitas instituições privadas espalhadas por todo o território brasileiro estudantes com os mais diversos níveis e com diferentes experiências em sua formação educacional. Em uma mesma turma passam a serem encontrados alunos recém-saídos do Ensino Médio, alunos que passaram anos sem estudar desejando realizar o sonho da formação superior, alunos que tiveram excelentes desempenhos nos Ensino Fundamental e Médio, e outros que não conseguiram resultados tão bons assim.

Do lado das instituições privadas de Ensino Superior e de seus professores, evidencia-se uma realidade econômica e profissional de certa maneira bastante cruel, principalmente se pensarmos nas necessidades educacionais especiais – NEE – de muitos estudantes.

A promoção da acessibilidade financeira passa pelo desenvolvimento de ações que diminuam os custos associados aos estudos superiores – matrícula, mensalidade, materiais, livros, alimentação e moradia. [...] Como exemplos de soluções do governo federal para esses desafios, pode-se citar programas como o Fies e o Prouni. O primeiro ganhou novo fôlego após reestruturação completa em 2010, e o segundo, criado em 2004, tornou-se um dos programas de maior sucesso do Ministério da Educação. (BRASIL, 2015, p.23)

Economicamente para os alunos essas ações do Governo brasileiro foram fundamentais para que pudessem permanecer no ensino superior. No entanto, do lado das instituições, permanece a necessidade de contarem com a permanência dos alunos para manterem-se no mercado. Por sua vez, os professores precisam manter os alunos em sala de aula, motivando-os a continuarem os cursos até se formarem.

Sem os alunos, os professores não conseguem manter seu salário, diante da realidade da maioria ter regime de trabalho horista. Dependem do preenchimento de sua grade de horas-aula para aumentarem seus rendimentos. Por sua vez, quanto mais alunos permanecem na instituição até sua formatura nos cursos, maior capacidade de se manter no mercado terá a IES.

Diante disso, acredita-se que a orientação é atender os estudantes em todas suas necessidades e conduzi-los à conclusão do curso com bom aproveitamento, independente de suas capacidades, ou melhor, aproveitando e orientando sua formação diante de suas reais capacidades. Porém, nem sempre terão os professores as habilidades e competências necessárias para lidar com tais necessidades, muitas vezes NEE, e trabalharem de acordo com o que preconiza a educação inclusiva.

2.2 – Vygotsky e as necessidades educacionais especiais

Em situações em que possua NEE o indivíduo terá provavelmente maior dificuldade de aprendizagem, pelo menos em um momento inicial. Possivelmente terá maior necessidade de ajuda de outros, incluindo seus professores, para que consiga alcançar o mesmo nível de aprendizagem que os outros alunos.

A teoria vygotskyana chama nossa atenção justamente para a importância das interações pessoais e sociais no desenvolvimento e aprendizagem humana.

[...] os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. (VYGOTSKY, 1991, p. 99)

A grande diferença no desenvolvimento e aprendizagem humana é a produção de cultura. As influências daqueles que participam das aulas causam modificações mediadas pela convivência social e pela linguagem.

Vygotsky nos apresenta o conceito da chamada zona de desenvolvimento proximal, a ZDP, e considera a importância e a necessidade da interação e da ajuda de outros no processo de aprendizagem. Com a mediação de um professor ou outra pessoa mais experiente do que o aprendiz, o nível de desenvolvimento deste será sempre maior do que se ele estivesse atuando de maneira independente. Assim, na teoria vygotskyana, esse desenvolvimento tem um caráter bastante social.

A ZDP pode ser definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da

solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.97)

Para Vygotsky (1991, p. 97) a ZDP define as funções que estão em processo de maturação, funções que ainda vão amadurecer e estão em estado embrionário. Para ele:

Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p.97)

Assim, acreditamos que os alunos que possuam NEE serão mais beneficiados em seu processo de adaptação e de aprendizagem, se tiverem a atenção e o apoio tanto de seus professores, quanto da instituição de ensino e também de seus colegas de curso.

É provável que passem por um período de adaptação e, com as ajudas necessárias, modifiquem, aos poucos, a maneira de pensar que trouxeram de seu histórico de vida e, após algum tempo, alcancem os mesmos níveis de compreensão e de facilidade que possuem os demais colegas.

Na perspectiva assumida pela teoria vigotskyana, o comportamento humano não é algo meramente natural da espécie, mas é produzido, transformado e aprendido pelo próprio homem, mediado por uma cultura. (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 63)

Os autores continuam pontuando sobre o desenvolvimento das potencialidades humanas e sobre o papel do professor neste processo de transformação.

[...] o contexto escolar torna-se um espaço social privilegiado, capaz de promover os relacionamentos interpessoais, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades humanas contidas em cada ser. [...] Nesse sentido, destacamos a atuação do professor como decisiva para o sucesso desse processo. (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 65)

E, por isso mesmo, é tão importante que esse ambiente escolar deve estar preparado para receber, perceber e valorizar as diferenças, fazendo-as

potencialidades para crescimento de todo o grupo, incluindo também todos os professores e demais responsáveis pela gestão e funcionamento institucional.

Especialmente o professor deve possuir e desenvolver capacidades para promover interações positivas:

[...] se o professor ousar propiciar interações que permitam ao aluno a construção de uma melhor autoestima e autoconfiança, assim como proporcionar vivências geradoras de sentidos e significados que proporcione o desenvolvimento de novas configurações subjetivas, provavelmente o aluno terá condições de enfrentar melhor as dificuldades que surgem ao longo do processo educativo. (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 66)

No caso dos alunos que apresentem NEE, é necessário que tais interações sejam capazes de melhorar situações internas de cada um deles, levando-os a sentirem-se confortáveis e acolhidos no meio acadêmico.

O aluno necessita de condutas que lhe permitam sentir que suas diferenças individuais serão respeitadas e valorizadas, como pessoa capaz de aprender e ser sujeito de sua aprendizagem, as quais passam a ter um sentido dentro de condição singular do sujeito. (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 66)

Para o aluno, é muito importante sentir a confiança e o respeito que seus professores depositam nele. É fundamental para que sua autoestima se fortaleça e para que ele crie confiança própria e relativa autonomia em relação aos estudos e à sua aprendizagem. Sentindo-se valorizado e sabendo-se capaz, o ensino e a aprendizagem terão êxito.

2.3 – Formação de professores: panorama geral

É recorrente a preocupação acerca da preparação de professores para todos os níveis de ensino e muitos daqueles que lidam direta ou indiretamente com a educação muitas vezes conseguem perceber o quanto o tema é diverso e complexo. Acreditamos não ser fácil oferecer formação inicial satisfatória. Provavelmente é impossível oferecer formação completa. Por isso mesmo cremos na necessidade da oferta de formação continuada e atualizações para subsidiar os professores em seu ofício.

Assim como outras áreas profissionais, a docência também exige um constante aperfeiçoamento e os profissionais têm sido cada vez mais demandados em termos de preparação e desempenho e, por conta das características da atualidade, seu papel tem sido conferido diariamente, como sinaliza Bandeira (2006):

Vivemos uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática. (p. 2)

É interessante observar que, ainda agora, na segunda década do século XXI, diante de tantos avanços tecnológicos, estejamos justamente questionando as práticas docentes e a formação proporcionada a tão importantes atores sociais. Era de se esperar que tais questões já estivessem mais elucidadas e evoluídas. No entanto, é a própria história da formação de professores que deve poder nos esclarecer os atuais embaraços na educação brasileira.

É possível que as crises socioeconômicas pelas quais temos passado tenham, por fim, chamado atenção da sociedade para a importância decisiva do papel da educação no desenvolvimento e bem estar geral. O discurso de alguns políticos passou a ser o discurso de praticamente todos e, por fim, pelo menos teoricamente, a sociedade acredita e faz apelo para que educação de qualidade seja realidade para todo e qualquer cidadão.

Assim, o desempenho das escolas e dos docentes passou a ser acompanhado com maior interesse e a sua prática profissional tornou-se foco de preocupações e estudos. Entretanto, Fernandes e Sá (2001) alertam que “é a partir deste contexto que muitos educadores comprometidos com o ideal de uma sociedade melhor e mais justa têm questionado: como falar de qualidade de ensino diante das precárias condições de vida dos professores?” (pp. 1-2). Isso nos parece uma contradição.

A partir do momento em que se passa a questionar a qualidade do ensino e a qualidade do profissional/ professor, acende-se uma inflamada discussão a respeito das condições de trabalho e das condições de formação desses professores. Para

alguns, se o professor está bem preparado, então ele terá bom desempenho, o que significaria boa remuneração e satisfação profissional, pela lógica do mercado.

No entanto, esta não é nossa realidade e, na maioria das vezes, o professor tem sido cobrado e até responsabilizado pelos problemas da educação e, então, no centro das atenções surge sua formação, como esclarece Bandeira (2006):

A formação dos professores é apontada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. Ainda que tenha ocorrido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação deixa muito a desejar, há ainda grande dificuldade em se por em prática, concepções e modelos inovadores. Dessa forma, de um lado as escolas se fecham às suas experiências e ao seu contexto e por outro lado, convive-se com um academicismo excessivo que não retrata a escola real. Em consequência há uma discrepância entre um academicismo exacerbado e um empirismo tradicional, ambos são criticáveis. (p. 4)

Desta forma, acredita-se que há muito para se debater acerca da formação de professores a qual dispomos hoje e aquela que é a ideal, se é que ela existe. Pelo menos é preciso considerar que exista algo próximo do ideal ou então que se pense algumas possibilidades, considerando peculiaridades dos diversos níveis do ensino, da formação inicial à formação superior, e peculiaridades culturais, sociais e econômicas.

Ao longo do tempo, o Estado brasileiro tem demonstrado esforços no sentido de promover a educação e a formação de profissionais para o setor. Porém, o que se revela “ao fim e ao cabo [...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (SAVIANI, 2009, p. 148)

Embora a exigência sobre os professores seja quase mercadológica, segundo Nóvoa (1997, p. 16) paira ainda sobre eles essa imagem de um ser diferenciado, um misto de santo e gênio, que deve estar altamente preparado tecnicamente para sua função de ensinar, mas também deve estar grandemente imbuído de bondade e compreensão para com a natureza humana. Desta maneira, é contraditório que tenham exigências solidamente mercadológicas, já que continua sendo encarado como um vocacionado para tal “sagrado” ofício.

Estudos a respeito da formação de professores no Brasil não serão suficientes para o esclarecimento das questões que se colocam atualmente no que

se refere às necessidades da educação brasileira nos diferentes níveis de ensino. Não é fácil entender como preparar os professores conforme as necessidades da educação. Não é fácil nem simples pensar a educação.

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor. (BANDEIRA, 2006, p. 2)

Mas como desenvolver os saberes docentes? Como desenvolver tal profissional? Será preciso ser um vocacionado? Para muitos, a prática didática e a formação específica se fazem totalmente necessárias. Para outros, se o profissional possui conhecimentos em conteúdos distintos suficientes para ensinar, bastam treinamentos técnicos, sem a necessidade de uma sólida formação específica para que ele se torne um professor. Se já é difícil definir o perfil profissional do professor, mais difícil ainda é definir a formação ideal para ele.

Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo. (BANDEIRA, 2006, p. 2)

Reforçando ainda mais a complexidade e a personalidade na formação docente, Bandeira (2006, p. 3) continua esclarecendo que “é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

O autor traz, também, as questões relacionadas às necessidades de formação inicial e de formação continuada:

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, isto pode pressupor caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que diz respeito ao professor como aluno, e ao professor como docente. Levando para o campo da pesquisa, significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode conduzir-se para os processos formativos iniciais ou para aqueles da formação continuada. Não resta dúvida que estes dois eixos não são excludentes, apenas delimitam campos, convergindo,

algumas vezes, em perspectivas metodológicas diferenciadas na exploração de temáticas diversas. (BANDEIRA, 2006, p. 1)

Pode-se, desta forma, considerar, por exemplo, a formação de professores para o Ensino Superior e os dilemas nele existentes. O que é, nesse caso, mais importante: proporcionar inicialmente formação para professores do Ensino Superior? Ou formar primeiramente outros profissionais na forma pura e depois torná-los professores? Isto é possível? Transformam-se bons profissionais, em suas áreas específicas, em bons professores? Ou os bons professores, inclusive das áreas específicas, já nascem imbuídos de tal vocação?

2.4 – Formação dos professores do Ensino Superior Privado para lidar com alunos com NEE

Sobre a preparação dos professores para a educação inclusiva e sobre os efeitos desta modalidade de educação nos diversos atores, baseada em pesquisas com futuros professores, esclarece Zanoni (2010):

Em meio ao cotidiano do trabalho docente, surge, nos anos recentes, uma demanda que deve ser investigada, de forma que revele quais modificações a inserção de alunos com deficiência introduz no trabalho dos professores de Ensino Superior. [...] Quando pensamos em pessoas com deficiências que, via de regra, precisam de condições específicas para a aprendizagem, notamos que a questão da inclusão precisa ser repensada a partir do olhar do docente, o olhar daquele que trabalha tentando propiciar aos alunos em geral, e mais especificamente àquele com deficiência, condições mais adequadas de trabalho e estudo em sala de aula e fora dela. (pp. 17-18)

Acredita-se que formar e preparar professores para a Educação Especial e Inclusiva não é tarefa fácil e nem rápida. Possivelmente um bom trabalho de preparação para tal missão deverá atravessar pelo menos toda uma geração de professores e estudantes. Os preconceitos tendem a se manifestar repetidamente em ciclos e, quebrar tais ciclos de reprodução de atitudes sociais é tarefa árdua e longa. E não é nada diferente na educação em todos os seus níveis.

Ao pensar na inclusão escolar, em qualquer nível escolar, é necessário remeter às questões de preconceito que vivenciam em nossa organização social. Num mundo de ideais e princípios presentes na história social da humanidade, percebe-se a

contradição da falsa ideia de que “todos são iguais e detentores dos mesmos direitos”, na medida em que somente a partir de um significado atribuído a um objeto por um determinado grupo, em suas diferentes práticas sociais, o que implica afirmar que os valores e os compromissos culturais sempre serão diferenciados de uma sociedade para outra, bem como no interior de cada sociedade. A reprodução e a adequação das estratégias seletivas são, portanto, diferentes de uma sociedade para outra, bem como representam diferentes mecanismos de violências. (ZANONI; NOGUEIRA, 2014, p. 435)

A compreensão e entendimento do preconceito, segundo Ferrari e Sekkel (2007), começam na formação pedagógica do docente do Ensino Superior, sendo necessário um trabalho de conscientização e de reflexão sobre as ações necessárias a sua superação.

Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas. (p. 642)

Nota-se a fundamental importância, na formação de professores, da educação para as diferenças. “A competência técnica não garante a condição de reconhecer e trabalhar com as diferenças em direção à emancipação, e não podemos perder de vista que todo conhecimento deve servir às finalidades humanas” (ADORNO Apud FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 646). Essa constatação torna-se mais grave se pensarmos que a formação docente específica não tem sido considerada uma exigência no Ensino Superior.

A característica das políticas de formação de professor no âmbito da didática de ensino superior permanece silenciada, se comparada a outros níveis de ensino. Pressupõe-se que a competência do docente de ensino superior advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. (ZANONI, 2010, p. 15)

Zanoni e Nogueira (2014) reforçam e complementam com histórias que se repetem na formação inicial, no início de vida profissional docente e na busca de formação continuada desses professores do ensino superior:

É pertinente pontuar que o docente de Ensino Superior nem sempre possui formação específica para dar conta das questões didáticas e pedagógicas, pois geralmente iniciam na carreira docente pela sua experiência de prática profissional, com a intenção de ministrar conteúdos relativos a ela, e então desenvolvem carreira docente com formação continuada com especializações, mestrados e doutorados. No cotidiano do trabalho docente, não se pode separar a vida acadêmica da profissional; não se trata de ensinar as práticas do mercado de trabalho apenas. O professor se envolve na rede de relações da escola, de forma que torna-se impossível separar a personalidade individual, carga cultural e questões didático-pedagógicas. (pp. 437-438)

O professor deveria estar sempre razoavelmente preparado para reconhecer e lidar com as diferenças e, continuamente, ser preparado para os desafios diários da inclusão de todo e qualquer estudante em sala de aula, com foco em resultados sempre positivos. Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 646), um dos desafios dessa preparação “diz respeito à competência do educador em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula”.

Para Moreira (2014),

Em qualquer atividade pedagógica, em qualquer aula, importa-nos, primeiro, conhecer o aluno. Ao conhecê-lo, a professora e o professor ajudam na construção das ideias e na elaboração de conceitos de uma forma mais esquematizada. (p. 41)

No entanto, não é o caso de ser o professor o único responsável por essa atenção na identificação e acolhida aos estudantes com NEE. Consideramos que o professor não está sozinho nessa importante missão. Ele está no mesmo nível, resguardadas as diferenças de papéis, que outros atores do processo educacional. Assim, torna-se necessário que todos tenham atenção e sejam preparados para conviver com as diferenças. E, é preciso acreditar que podemos transformar nosso meio, como acredita Moreira (2016b):

[...] ao acreditar que cada um de nós pode transformar a nossa própria realidade e a realidade daqueles que nos rodeiam, temos a certeza que podemos fazer a diferença no grupo em que estamos

inseridos. É a capacidade de nos guiar pelas nossas próprias ideias e convicções. (...) É assim que penso acerca da educação dos estudantes com necessidades educativas especiais. (p. 743)

Acreditamos que a situação de atuação de cada um dos atores precisa ser verificada e estudada permanentemente, dada a importância crucial de seus papéis.

Para Moreira e Manrique (2014, p. 133), “[...] é necessário que os professores, principais atores envolvidos no processo democrático inclusivo, conheçam as exigências socioculturais que se apresentam no desenvolvimento e na educação do aluno com necessidades especiais”.

Diante da situação exposta, relativa ao contexto no qual se encontram os professores do ensino superior, constata-se a necessidade de discussões acerca das posições e conceitos que tais professores possuem relativamente à Educação Especial e Inclusiva, já que a presença de pessoas com NEE no Ensino Superior é um desafio atual.

Para a efetivação da educação superior inclusiva, será necessário preparar também os docentes para o reconhecimento das diferenças e para o saber agir diante de necessidades diversas. Desta forma, é essencial investigar a realidade de formação inicial, de formação continuada e de condições de trabalho e apoio enfrentadas por esses profissionais.

Como professores do Ensino Superior, estivemos por muitas vezes diante das demandas de estudantes com necessidades especiais e discutimos inúmeras vezes com outros colegas de trabalho a respeito da falta de preparação e apoio para lidar com tais situações. Muitas vezes foi colocada em dúvida a capacidade de certos estudantes em continuar sua formação em cursos específicos.

Ferrari e Sekkel (2007) alertam para tal circunstância:

A questão da certificação para o exercício profissional se coloca como central para a tomada de decisão com relação à elegibilidade do alunado dos cursos. Pode um aluno cego se tornar um cirurgião? Talvez não, mas isso não o impede de ser médico. E um aluno com déficit cognitivo, quais os limites para o seu exercício profissional? A elegibilidade através do mérito, num vestibular competitivo, elimina essa questão, já que o aluno com déficit cognitivo não terá condições de ultrapassar essa barreira. Mas quando se coloca o objetivo de democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação do número de vagas, tais fatos fazem com que a competição não seja mais um impedimento e que essas questões tenham que ser pensadas com cuidado e respeito por todos os envolvidos. (p. 646)

Por esses motivos, acreditamos que os professores do Ensino Superior e, principalmente, aqueles das Instituições privadas, estão diante de questões de difícil solução e, portanto, devemos promover a ampliação dos debates sobre tais questões e circunstâncias. Como foi dito, que esse pensar e repensar seja levado adiante com bastante cuidado e respeito por todos os envolvidos.

III – METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos por uma abordagem qualiquantitativa de pesquisa. Muitos investigadores têm discutido sobre a inseparabilidade do caráter qualitativo e quantitativo das pesquisas e aumentam os que simpatizam e adotam simultaneamente as duas formas de produção do conhecimento.

Moreira (2012) adotou a pesquisa qualiquantitativa em sua tese de doutoramento, como podemos verificar a seguir:

Neste tipo de pesquisa, a qualiquantitativa, as opiniões coletivas revelam as dimensões qualitativa e quantitativa concomitantemente, gerando as manifestações sobre o tema investigado, cujas características qualiquantitativa têm incorporado uma nova metodologia de investigação [...] (p. 77)

A principal pergunta da pesquisa proposta diz respeito à opinião dos professores do Ensino Superior privado em relação à Educação Inclusiva, suas crenças e as situações vivenciadas por eles. Assim, a abordagem considerada para esta pesquisa é qualiquantitativa, pois os dados estatísticos são complementares e bastante interessantes para as análises das opiniões dos professores participantes.

Para Ludke e André (1986, p.18), o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Nesse sentido, o ambiente de pesquisa escolhido foi o próprio ambiente de trabalho do pesquisador, no qual atuam docentes com formações e experiências diversas. Como já explicado, o pesquisador por diversas vezes se viu envolvido em conversas e relatos de experiência de colegas de trabalho a respeito de situações vivenciadas no contato com as NEE dos alunos do Ensino Superior. Ludke e André (1986) destacam as vantagens de o pesquisador estar em contato direto e próximo com o ambiente onde os fenômenos pesquisados ocorrem:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...].

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (11-12)

As prováveis desvantagens de o pesquisador estar em contato direto e próximo com o ambiente onde os fenômenos pesquisados ocorrem é o pequeno grau de controle sobre a coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o pesquisador, possam interferir nos resultados. Em pesquisas baseadas em questionários e entrevistas, deve-se considerar também a possibilidade de os indivíduos falsearem as respostas. É possível haver desconfianças em relação aos verdadeiros propósitos da pesquisa. Talvez possa haver até mesmo receio em perder o posto de trabalho caso exponha suas verdadeiras opiniões sobre o assunto pesquisado.

O principal instrumento de pesquisa escolhido foi um questionário: a Escala Mutidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática, adaptada para esta pesquisa no Ensino Superior. Este questionário já vem sendo utilizado e tem alcançado excelentes resultados em pesquisas brasileiras e estrangeiras em importantes Universidades, tais como UnB e PUCSP, no Brasil, UMINHO (Portugal) e Saxion University (Holanda), dentre outras.

Sobre este instrumento, González Rey (2005) explica:

[...] o questionário [...] é um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade. Tanto para estudar representações conscientes do sujeito, como para conhecer aspectos que ele(a) possa descrever diretamente, o questionário é um instrumento interessante, no entanto, devemos ter em conta que as respostas de uma pessoa a um questionário estão mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o instrumento. [...] O questionário, com frequência, impõe o universo simbólico no qual se move o sujeito que responde, sem que esse ato instrumental seja mediado por algum contato entre o pesquisador e o pesquisado. (p. 41)

Dois questões abertas foram acrescentadas à Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE, na adaptação feita para esta pesquisa, na intenção de aumentar as possibilidades em coletar as opiniões dos professores participantes e

conseguir alcançar os objetivos específicos determinados para a investigação proposta.

Durante o exame de qualificação, ocorrido no mês de fevereiro do ano de 2017, foi sugerido pela banca examinadora que fossem acrescentadas entrevistas semiestruturadas, como instrumento de pesquisa complementar ao questionário utilizado.

Entrevistas são defendidas como técnicas bastante apropriadas para pesquisas em educação e podem ser associadas a outras técnicas, conforme as necessidades que se apresentarem na investigação. Ludke e André (1986) discorrem sobre as vantagens desta técnica:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34)

Moreira e Manrique (2014) também ponderam sobre a técnica da entrevista no método de pesquisa em educação, destacando a garantia de respeito às opiniões individuais, às representações sociais e à diversidade escolar.

[...] entendemos que o desenho metodológico deve privilegiar a dinâmica do processo educativo, atuando na construção histórico-cultural de uma educação capaz de respeitar a singularidade presente na diversidade escolar. Ao utilizarmos a entrevista como instrumento de coleta de dados, garantimos a fidedignidade e precisão às respostas obtidas, propiciando condições para a fluidez das representações sociais dos indivíduos participantes da pesquisa. (MOREIRA; MANRIQUE, 2014, p. 138)

O alcance mais profundo conseguido por meio dos depoimentos nas entrevistas é capaz de produzir muitas vezes verdadeiras descobertas, que nem sequer foram consideradas nas hipóteses de pesquisa.

3.1 – Caracterização do ambiente de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior – IES privada da cidade de Anápolis. Durante a investigação, a IES possuía 26 cursos de graduação em funcionamento, sendo 17 bacharelados, uma licenciatura e oito cursos superiores de tecnologia, além de 61 cursos de pós-graduação *lato sensu* e um Mestrado Institucional.

Participaram da pesquisa professores dos Cursos Superiores de Tecnologia – CST da IES, que compartilhavam a seguinte estrutura física: uma sala da Direção, uma secretaria de curso, uma sala de professores, 15 salas de aula alocadas principalmente em um único edifício, que possui três pavimentos. Eram quatro laboratórios exclusivos dos CST, dois deles neste mesmo edifício e os outros em dois outros edifícios da IES. A Instituição possui uma ampla e completa biblioteca central e algumas unidades de reprografias distribuídas pelo *campus*.

Existe uma única diretoria para os oito CST, existindo também três coordenações pedagógicas para cinco cursos (Design Gráfico, Design de Interiores, Radiologia, Estética e Cosmética e Manutenção de Aeronaves). Os CST em Gastronomia, Gestão Financeira e Logística não possuem coordenação pedagógica específica, sendo a função acumulada pela Direção. São cerca de 50 professores para os oito cursos, sendo alguns com dedicação integral, outros com dedicação parcial, e os demais, no regime horista.

São aproximadamente 650 alunos, existindo sempre alguns alunos com alguma deficiência e outros tantos com outras NEE (em sentido mais amplo, consideramos outras dificuldades de aprendizagem como NEE). Somente nos cursos de Design, durante a pesquisa eram três alunos com deficiências: uma com deficiência auditiva, outro surdo e uma cadeirante com algum comprometimento cognitivo e de movimentos das mãos, sem, no entanto, qualquer diagnóstico ou laudo médico que confirme o déficit cognitivo.

3.2 – Participantes

Foram convidados a participar da investigação, docentes voluntários pertencentes ao quadro de professores dos CST, da referida IES, que possuem diferentes habilitações acadêmicas em variadas áreas do conhecimento.

A escolha de tais professores se justifica pelo fato de o pesquisador ser também professor dos CST da IES pesquisada desde o mês de fevereiro do ano de 2007 ininterruptamente até o presente momento, tendo partilhado momentos de reflexões a respeito do tema com muitos de seus colegas docentes. Atualmente o pesquisador faz parte do quadro de professores dos seguintes CST: Gastronomia, Design Gráfico, Estética e Cosmética e Design de Interiores, todos com funcionamento no turno noturno e nas tardes de sábado.

Parte dos professores dos CST tem formação inicial específica para a docência (licenciaturas) e outra parte tem formação superior inicial em outros cursos de graduação (bacharelados ou tecnologias). Também possuem diferentes tempos de experiência em sala de aula no Ensino Superior e em outros níveis de Ensino.

3.2.1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Os cursos que costumam apresentar mais discentes que apresentam NEE são os cursos de Design Gráfico e Design de Interiores. Tem sido constante a presença de alunos com deficiência auditiva/ surdez nesses dois cursos. Porém, não é incomum que alunos com deficiência auditiva ou surdez ou com outra deficiência façam parte das turmas dos outros CST da IES. Desta forma, na entrega do instrumento de pesquisa utilizado, procuramos insistir um pouco mais com os professores que fazem parte ou que tenham feito parte do quadro de professores dos cursos de Design, para que respondessem ao questionário.

Todos os respondentes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B, p. 96) que contém as questões éticas relacionadas ao sigilo das identidades dos participantes. Para proteção da sua identidade, não há nos textos desta dissertação qualquer identificação por nome ou por características pessoais ou profissionais de nenhum depoente, impossibilitando qualquer tipo de identificação e conseqüente constrangimento ou prejuízo moral ao participante da pesquisa. Segue breve perfil dos professores que contribuíram com a pesquisa.

Os professores dos CST da IES pesquisada são, em sua maioria, bacharéis e especialistas (cursaram pós-graduação *lato sensu*). São, normalmente, profissionais de reconhecido mérito profissional e excelentes conhecimentos em suas áreas específicas. A média de idade dentre os respondentes é de 44 anos e a maioria tem mais de dez anos de experiência na Educação. Alguns professores cursaram

licenciatura e alguns são mestres e outros são também doutores. Porém, estes últimos são a minoria.

3.3 – Instrumentos

O instrumento principal utilizado para a coleta de dados foi a Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática, com as devidas adaptações (Anexo A, p. 75), que procura identificar padrões e temas na perspectiva dos participantes, garantindo a privacidade e o anonimato dos dados. Foram convidados a responder a Escala todos os 52 professores dos CST da IES pesquisada.

A referida Escala Multidimensional foi elaborada por investigadores brasileiros: Professor Doutor Geraldo Eustáquio Moreira, da Universidade de Brasília e Professora Doutora Ana Lúcia Manrique, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por investigadores da Universidade do Minho, em Portugal: Ana Paula Loução Martins, Anabela Cruz dos Santos, Pedro Miguel Ferreira Martins Arezes e Maria Helena Martinho, e pela investigadora holandesa, da Saxion University, Natasha Van Hattum-Janssen. A íntegra da *Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática*, de Moreira e colaboradores (2016), foi publicada no livro de Manrique, Moreira e Maranhão (2016). Foram dois anos entre estudos, reuniões e discussões até sua conclusão.

Justificando a elaboração da Escala, Moreira et al. (2016) consideram que a realização de pesquisas confiáveis a respeito da inclusão em áreas específicas tem sido cada vez mais necessária e requerida, pois o principal foco das pesquisas tem sido principalmente as necessidades globais dos estudantes com NEE e não os aspectos relativos a áreas específicas. Consideram também a escassez de instrumentos existentes na literatura capazes de medir e avaliar a inclusão de alunos com NEE em áreas específicas.

Os objetivos desta Escala Multidimensional são: “contribuir para a oferta de instrumentos capazes de identificar a frequência de estudantes com NEE inseridos em classes regulares” de áreas específicas e as consequências comportamentais dos docentes “frente ao seu desempenho inclusivo, voltado, principalmente, para a contextualização de ambientes escolares da cultura brasileira” e, também,

“identificar as percepções, as representações e as concepções de professores sobre a inclusão” em áreas específicas. (MOREIRA et al., 2016, p.85)

Segundo Moreira et al. (2016), a Escala Multidimensional por eles elaborada “pode, ainda, contribuir para a realização de investigações em outras disciplinas escolares, desde que realizadas as adaptações” (p. 85), sendo esse o caso das adaptações feitas para esta proposta de investigação da inclusão no Ensino Superior privado.

A Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática é composta por seis dimensões. (MOREIRA et al., 2016) A primeira dimensão refere-se às Variáveis Demográficas, relacionadas à caracterização do respondente. A segunda dimensão refere-se à Educação Especial e pretende investigar as experiências e informações, incluindo formação, do docente respondente. A terceira dimensão, Percepção do professor sobre a inclusão de alunos com NEE, é a mais extensa, contendo 19 questões que procuram aferir os graus de concordância ou discordância em relação às questões colocadas. A quarta dimensão diz respeito à Percepção dos professores sobre o ensino de Matemática a alunos com NEE e para esta investigação sofrerá adaptações. A quinta dimensão, Percepção dos professores sobre o uso de tecnologias assistivas, também sofrerá adaptações em função das especificidades da pesquisa proposta. Finalmente a sexta dimensão, Percepção dos professores sobre a sua formação para o trabalho com a inclusão de alunos com NEE em classe regular, é composta por três questões abertas, devendo o depoente justificar as duas primeiras.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que também procurou identificar padrões e temas na perspectiva dos participantes, garantindo a privacidade e o anonimato dos dados. O roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice C, p. 98) foi constituído por quatro grandes campos, conforme aqueles utilizados por Antunes et al. (2013) em sua investigação a respeito da percepção dos professores sobre inclusão no ensino superior, realizada em uma universidade portuguesa:

- conceito de inclusão e de NEE (por exemplo: o que pensa sobre a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior?);
- medidas educativas e estratégias pedagógicas (por exemplo: a inclusão de estudantes com NEE altera a prática pedagógica do docente?);

- aspectos facilitadores e inibidores do processo de inclusão (por exemplo: que fatores podem facilitar ou inibir o processo de inclusão dos estudantes com NEE?).
- impacto do aluno com NEE no ensino superior (por exemplo: qual é o impacto da inclusão de estudantes com NEE?). (p.143)

As entrevistas foram utilizadas como fonte complementar ao principal instrumento de pesquisa, a Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Superior.

IV – RESULTADOS DA PESQUISA

Como instrumento principal de pesquisa, a Escala Multidimensional de Inclusão de alunos com NEE (adaptada para ser utilizada em instituições de ensino superior) foi entregue a 47 dos 52 professores dos CST da IES participante. Dos 47 professores que receberam o instrumento, 25 devolveram-na respondida, ou seja, 53,19 % do total, sendo de cerca de um mês e meio o período concedido para que respondessem a referida escala.

A idade média dos professores respondentes é de 44 anos, sendo que 20% deles têm mais de 20 anos de experiência em Educação, 12% entre 16 e 20 anos, 32% entre 11 e 15 anos, 24% entre 5 e 10 anos e 12% têm menos de cinco anos de experiência.

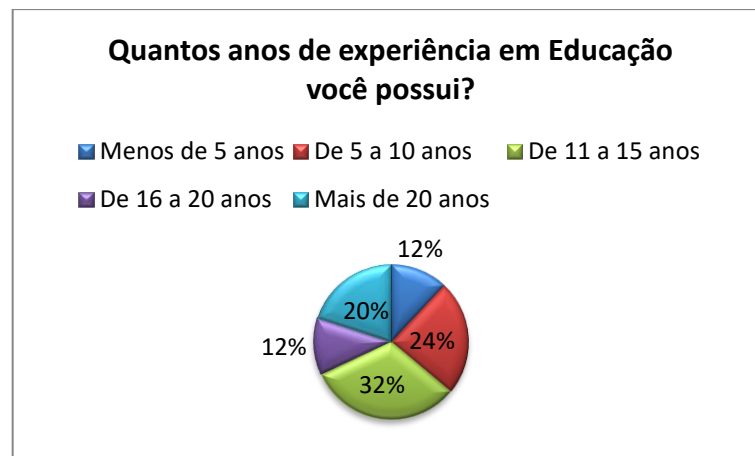


Gráfico 1

A maioria, 64% dos respondentes, tem entre 11 anos a mais de 20 anos de experiência em Educação. Consideramos importante o tempo de experiência no caso da inclusão de alunos com NEE, pois o convívio com as diferenças pode ajudar bastante no desenvolvimento do profissional e na compreensão das necessidades individuais dos alunos. No entanto, parece que somente o fator tempo de experiência não é suficiente para promover alterações significativas em relação à inclusão.

Os professores são pessoas em interação e construção, que também se constroem e se desenvolvem ao longo do tempo. No entanto, parece que o tempo de serviço, por si só, não altera de forma

significativa as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE. (ANTUNES et al., 2013, p. 142)

Quanto à formação, apenas dois professores são doutores (4%) e sete são mestres (15%), ou seja, são apenas 19% de mestres e doutores. A maioria, 81% do total dos respondentes da pesquisa, possui apenas pós-graduação *lato sensu*.

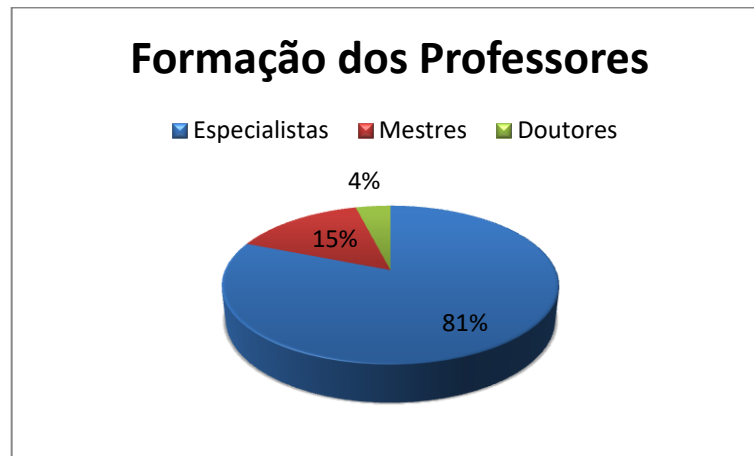


Gráfico 2

Não consideramos que apenas a qualificação e a formação dos docentes são as únicas responsáveis pelo sucesso na inclusão de alunos com NEE em qualquer nível de ensino e nem acreditamos que mestres e doutores sejam mais capazes ou que estejam mais preparados do que professores especialistas.

Entendemos que docentes bem qualificados são aqueles que contam, principalmente, com cursos de formação específica, capacitação, condições de trabalho, material didático adequado para o desenvolvimento de suas atividades laborativas, remuneração compatível, tempo para preparação das aulas, ambiente socialmente adequado, entre outros aparelhamentos necessários ao bom andamento do processo ensino e aprendizagem [...]. (MOREIRA, 2012, p. 33)

Entretanto, o tempo de experiência docente, somado aos anos de estudos e de capacitação profissional, nos leva a supor que aqueles com maior formação devem estar mais preparados para lidar com as adversidades e trazer mais qualidade para o processo ensino e aprendizagem.

Considera-se a hipótese de que o aumento dos anos de escolarização pode refletir diretamente na atuação do profissional, tendo consequências imediatas na qualidade das aulas e melhor

formação dos docentes que, por outro lado, reflete diretamente na qualidade das aulas [...] desencadeando um processo de melhoria para todos. (MOREIRA, 2012, p. 65)

As salas de aula da IES pesquisada costumam ser razoavelmente grandes, pois 43% dos professores dizem ter salas de aula com mais de 50 alunos e 36% dizem ter entre 40 e 50 alunos em média em suas salas de aula.

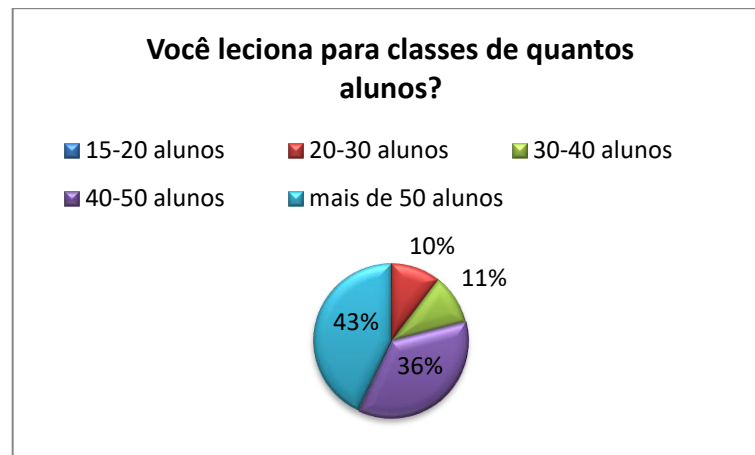


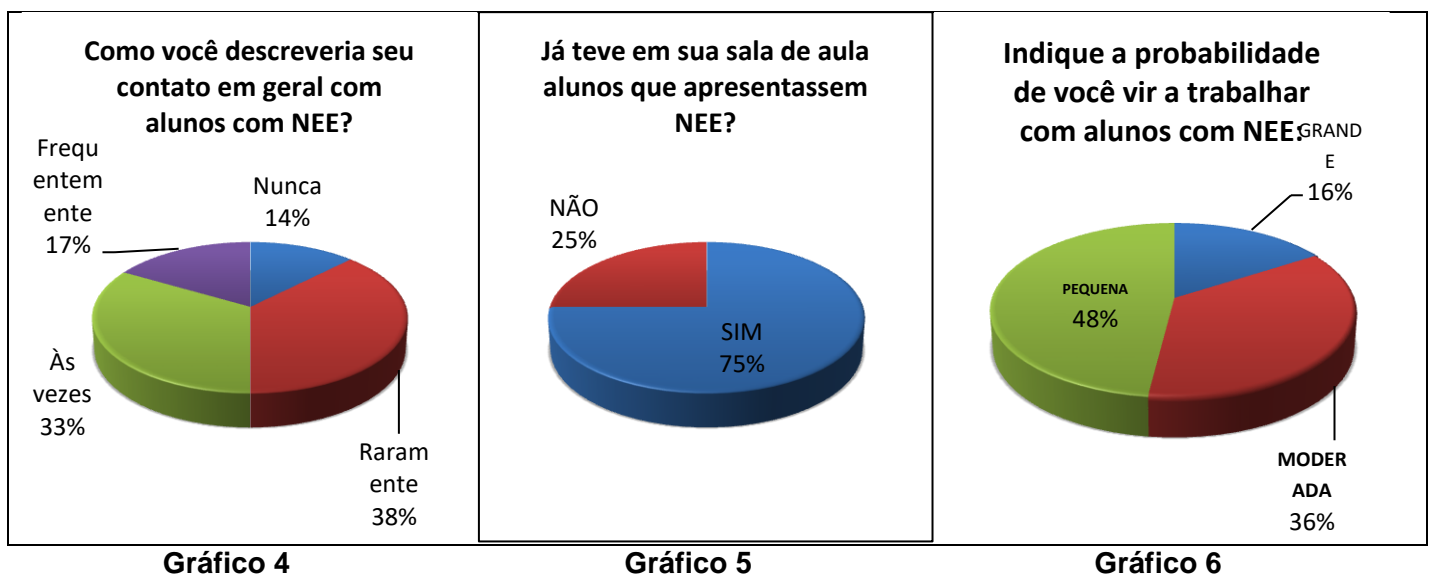
Gráfico 3

Consideramos que o fato de a grande maioria dos professores terem turmas com muitos alunos – mais de 40 alunos nas turmas de 79% dos respondentes – é um agravante em relação ao atendimento adequado aos alunos com NEE, visto que o fator tempo a ser dispendido ao aluno com NEE é primordial. Além disso, os professores do Ensino Superior privado são penalizados pelo sistema de contratação do seu trabalho e o fator tempo de dedicação à inclusão dos alunos com NEE fica ainda mais prejudicado.

O professor do Ensino Superior pode atuar sob diversas formas de contratação simultaneamente. A forma mais comum de contrato é o sistema horista de trabalho. Podemos dizer que essa forma de trabalho é realidade nos sistemas educacionais privados [...] Nem sempre o professor trabalha em uma mesma instituição, com dedicação para pesquisa, ou para o atendimento aos alunos, por exemplo; essa condição seria importante no caso de haver alunos com necessidade educacionais especiais que podem demandar mais tempo para apoio fora do tempo de aula. (ZANONI, 2010, p. 44)

Com um número muito grande de alunos em sala de aula e em situações desfavoráveis de contrato e condições de trabalho, as possibilidades de atender bem às demandas da inclusão de alunos com NEE acabam bastante diminuídas.

Questionados em como descreveriam o contato em geral com alunos com NEE, 12% dizem nunca ter contato, 36% dizem que raramente têm contato, 32% dizem que às vezes têm contato, 16% dizem ter contato frequentemente e apenas 4% dizem que sempre têm contato com alunos com NEE. Na questão a seguir, 75% dos respondentes afirmam que já tiveram em sua sala de aula alunos que apresentassem NEE e, logo depois, 52% acreditam que a probabilidade de vir a trabalhar com alunos com NEE é de moderada a grande e os outros 48% acreditam que é pequena esta probabilidade.



Os gráficos 4, 5 e 6 nos mostram que, enquanto 14% dos professores respondentes nunca tiveram contato com alunos com NEE, 75% já tiveram em sua sala de aula alunos com NEE e, mesmo assim, quase a metade do total dos respondentes considera pequena a probabilidade de vir a trabalhar com alunos com NEE. Tais dados preocupam-nos, pois, se muitos consideram ser raro ter em sala alunos com NEE, provavelmente serão poucos os interessados em se preparar para lidar com eles.

[...] constatamos que, apesar de existirem muitas críticas acerca do aluno que apresenta deficiência, muitas professoras e muitos professores continuam atuando na linha do menor esforço, não considerando a necessidade de uma preparação psicopedagógica mais adequada por parte desses profissionais que lidam com esses alunos. (MOREIRA, 2012, p. 33)

Soma-se a esta preocupação o fato de a esmagadora maioria nunca ter participado de qualquer formação sobre NEE, como mostra o gráfico 7.

Perguntados se já tiveram acesso a informações sobre os tipos de NEE existentes, 52% dizem que sim e 48% dizem que não, sendo que 88% nunca participaram de qualquer formação sobre NEE.

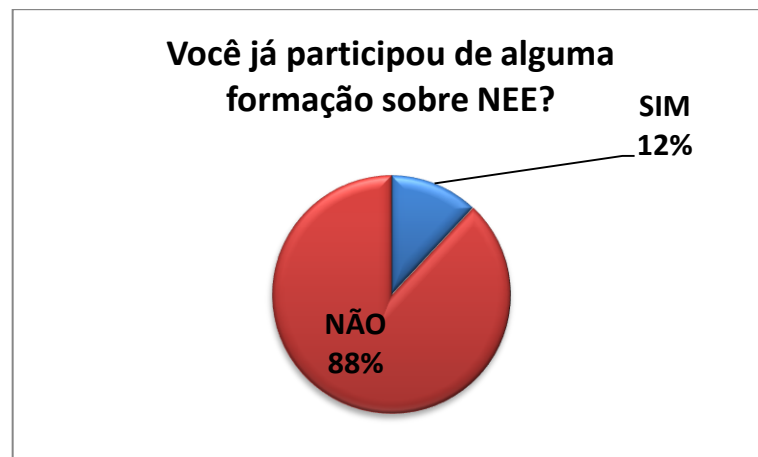


Gráfico 7

Em relação à percepção do professor sobre a inclusão de alunos com NEE, são apresentadas 29 possíveis situações e são quatro os posicionamentos possíveis ao respondente: concordar totalmente, apenas concordar, discordar totalmente ou apenas discordar. Os resultados encontrados são os seguintes:

Dos respondentes, 44% concordam que a inclusão de alunos com NEE graves na classe regular pode ser benéfica para eles, mas 40% discordam desse posicionamento. Já em relação à inclusão de alunos com NEE moderadas na classe regular, todos concordam ou concordam totalmente que pode ser benéfica para eles.

E 100% de concordância se repetem quando a mesma situação é de alunos com NEE leves. A diferença é que para NEE moderadas, 32% concordam totalmente e para NEE leves 44% concordam totalmente que a inclusão destes alunos em salas regulares é benéfica para eles.

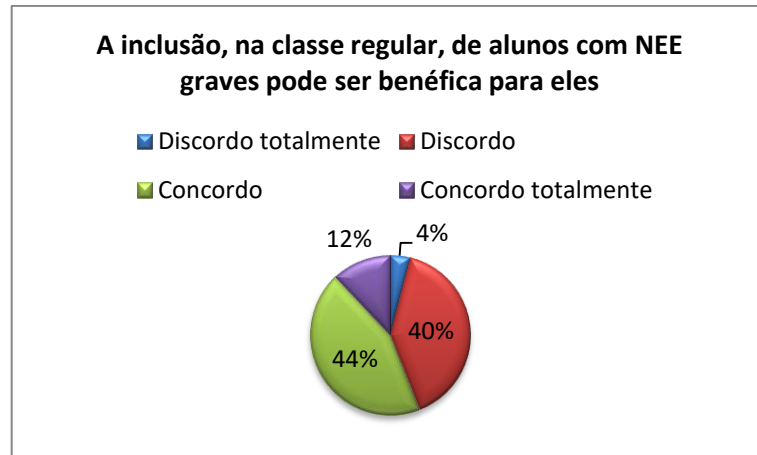


Gráfico 8

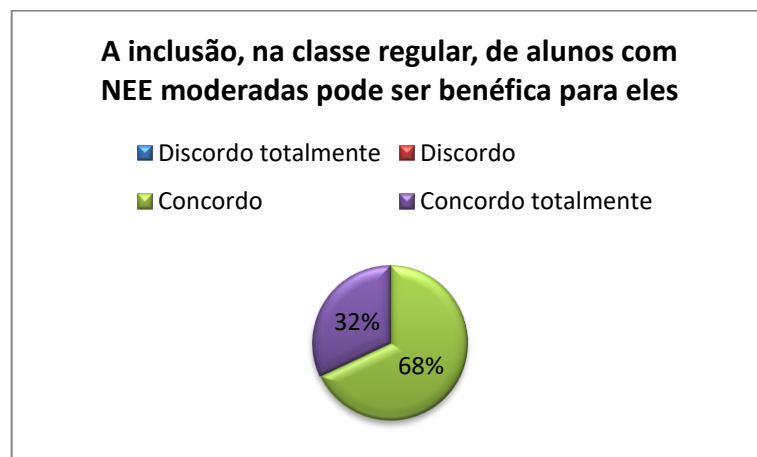


Gráfico 9

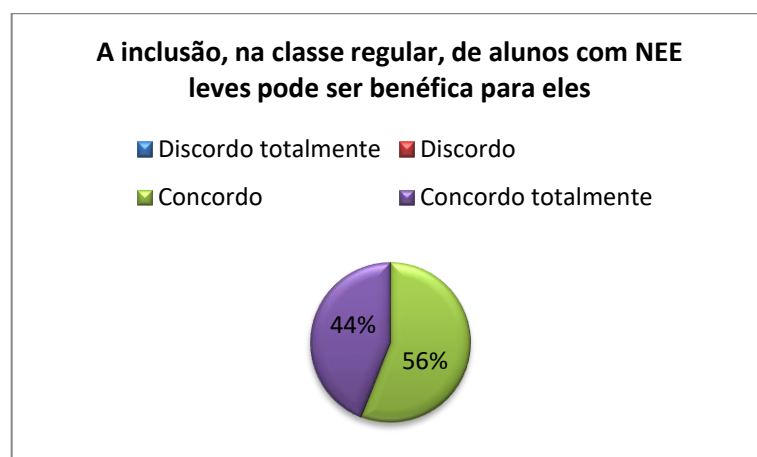


Gráfico 10

Mesmo sem terem muitos conhecimentos sobre NEE e sem terem formação específica para a inclusão de alunos com NEE, os professores respondentes parecem ter dúvidas sobre o benefício da inclusão em sala regular para um aluno com NEE mais severa, já que 44% discordam do benefício. Talvez tenham receio de não conseguirem lidar com as NEE graves ou de não conseguirem que o aluno

tenha qualquer progresso em suas aulas, o que os frustraria enquanto profissionais da educação.

Para os professores participantes da pesquisa, 92% estão de acordo ou totalmente de acordo de que a inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para a comunidade; e, 96% concordam ou concordam totalmente que pode ser benéfica para a família desses alunos.

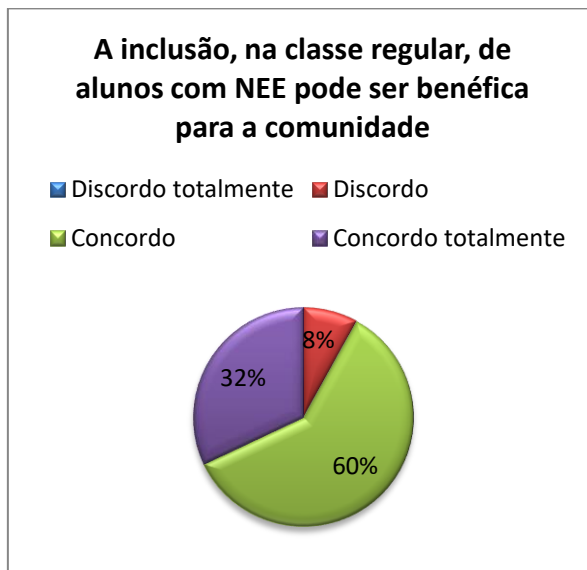


Gráfico 11

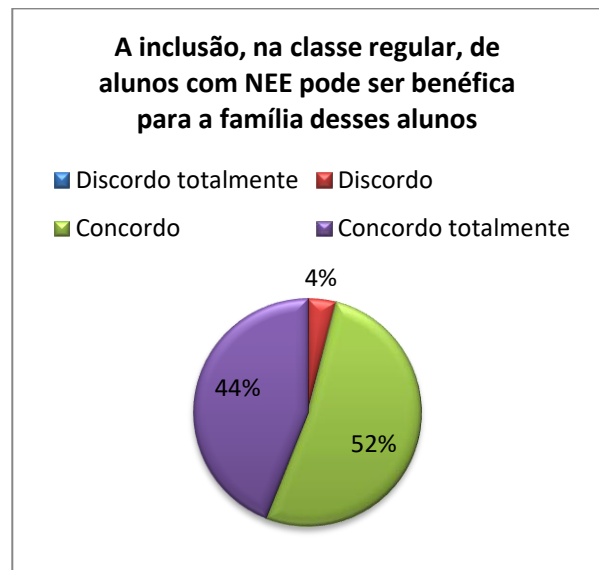


Gráfico 12

Em relação aos benefícios da inclusão de alunos com NEE para a comunidade e para sua família, a esmagadora maioria dos professores respondentes concorda que comunidade e família são beneficiadas. Isso parece demonstrar que os professores ou acreditam mesmo nesse benefício ou podem estar tentando apenas serem politicamente corretos, já que a inclusão tem sido tema amplamente divulgado na mídia.

Quando o benefício da inclusão, na classe regular, de alunos com NEE é em relação aos professores, 73% concordam ou concordam totalmente com o benefício, mas 27% discordam deste benefício.

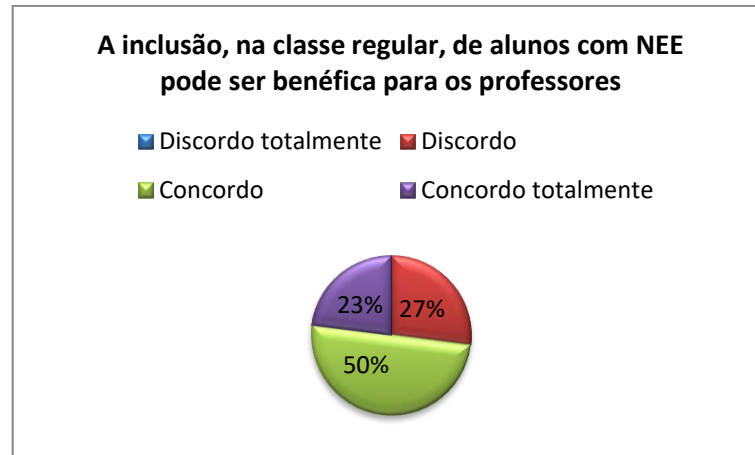


Gráfico 13

Se muitos são os docentes que não se sentem preparados para promover a inclusão dos alunos com NEE, parece-nos bastante estranho que a imensa maioria concorde que seja beneficiada com tal inclusão. Mais uma vez as respostas parecem não corresponder à verdade, ou melhor, talvez apareçam novamente aqui respostas politicamente corretas.

Quanto ao benefício da inclusão para os demais colegas de turma, 92% dos professores concordam ou concordam totalmente que a inclusão é benéfica para os demais colegas sem NEE.

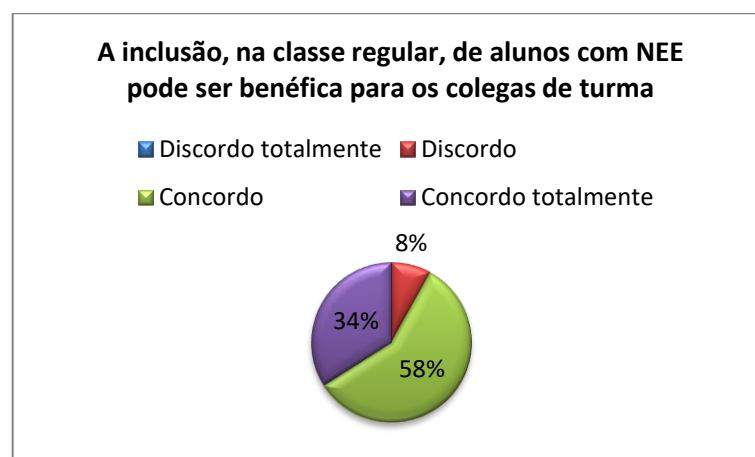


Gráfico 14

Em relação ao local onde devem estudar os alunos com NEE, foram três as possibilidades colocadas para análise dos professores participantes da pesquisa: 54% discordam que eles sejam inseridos em classes separadas nas escolas

regulares e 33% discordam totalmente. Mas, 13% ainda acreditam que eles devem ser inseridos em classes separadas nas escolas regulares.

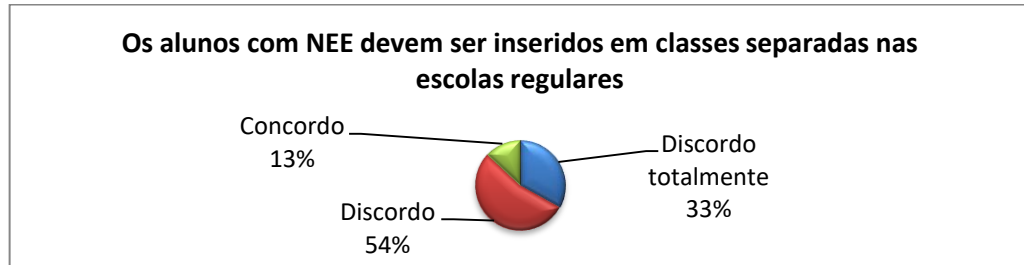


Gráfico 15

Concordam que os alunos com NEE devem ser inseridos em classes regulares, 64% dos respondentes e 20% concordam totalmente com tal inclusão. Já 16% discordam desta situação. E, em relação aos alunos com NEE estudarem em escolas especiais, 44% discordam, mas 39% concordam que eles devem estudar em escolas preparadas para eles.

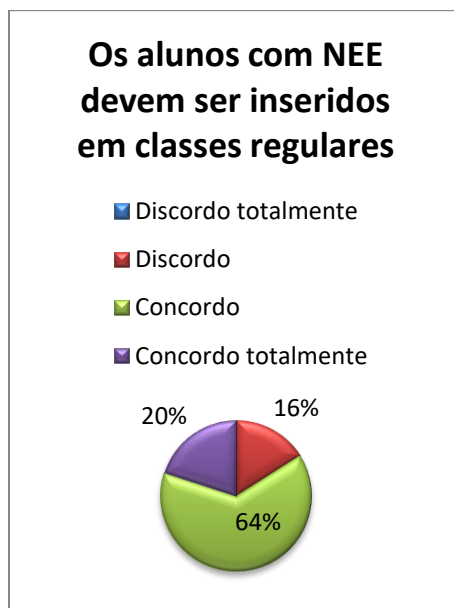


Gráfico 16

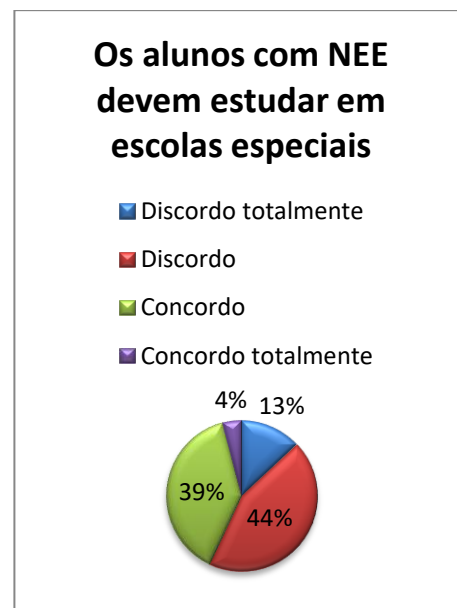


Gráfico 17

Embora a grande maioria discorde que os alunos com NEE sejam inseridos em classes separadas nas escolas regulares e também concorde que esses alunos sejam, na verdade, inseridos nas classes regulares, 43% desses mesmos professores respondentes concordam que tais alunos devem estudar em escolas especialmente preparadas para eles. Os percentuais das respostas demonstrados

nos gráficos 15 e 16 revelam uma incoerência com a resposta dada pelos docentes participantes na questão do gráfico 17.

Questionados sobre NEE específicas, 58% concordam que a inclusão de alunos com baixa visão em classes regulares pode ser benéfica para eles e 29% não acreditam em tal benefício. Em relação à inclusão de alunos cegos em classes regulares ser benéfica para eles, 54% acham que sim e 33% acham que não.

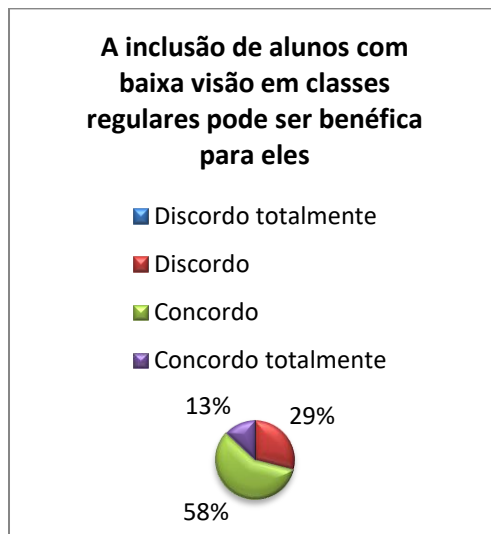


Gráfico 18

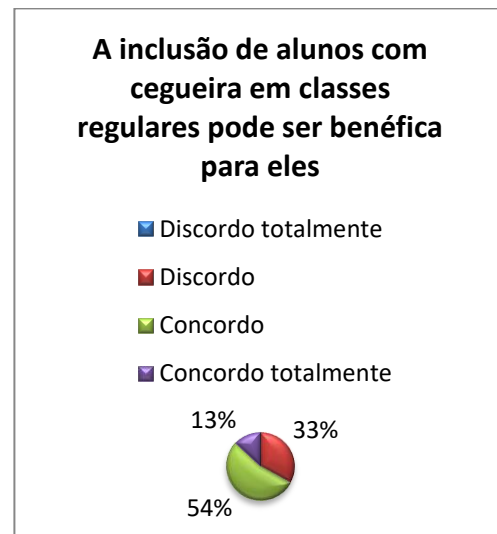


Gráfico 19

Sobre ser benéfica para os alunos com deficiência auditiva parcial sua inclusão em classes regulares, 61% concordam com tal benefício, 26% concordam totalmente e 13% discordam. Já no caso de alunos surdos, 54% concordam, 25% concordam totalmente, mas 21% discordam dos benefícios.

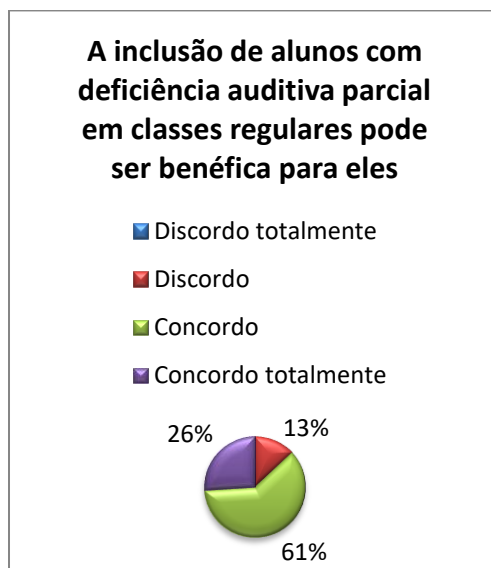


Gráfico 20

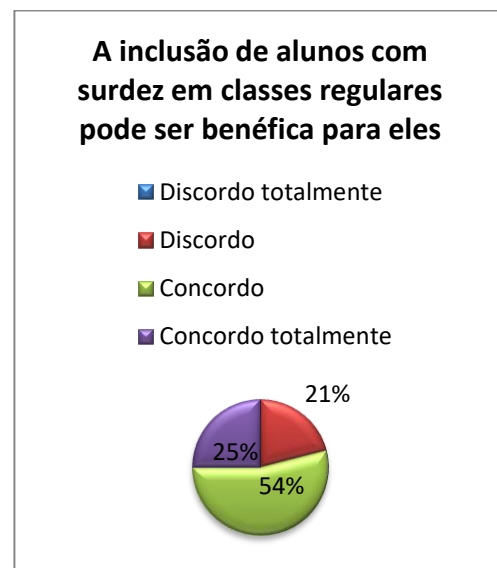


Gráfico 21

Sobre os alunos com baixa visão ou cegos e alunos com deficiência auditiva parcial e alunos surdos, os respondentes confirmam a tendência apresentada nas respostas anteriores relativas às NEE graves, moderadas ou leves. Há maior concordância quanto aos benefícios para os alunos com NEE quando a NEE é considerada leve ou moderada e, pelo contrário, há menos concordância quanto aos benefícios quando a NEE é considerada grave. Mesmo assim, os índices de concordância apresentados nas respostas para todas elas são bastante altos.

Continuando os questionamentos relacionados aos tipos específicos de NEE, foi colocada a situação em ser benéfica para os alunos com deficiência motora sua inclusão em classes regulares. Dos respondentes, 21% discordam e 79% concordam, sendo que destes, 25% concordam totalmente, confirmando a tendência em concordar bastante com os benefícios para o aluno com NEE quando estas são moderadas ou leves, o que parece ser o caso das deficiências motoras.

Já com a situação em ser a inclusão em salas regulares benéfica para os alunos com deficiência intelectual, 58% discordam de tais benefícios, mas 29% concordam e 13% concordam totalmente.

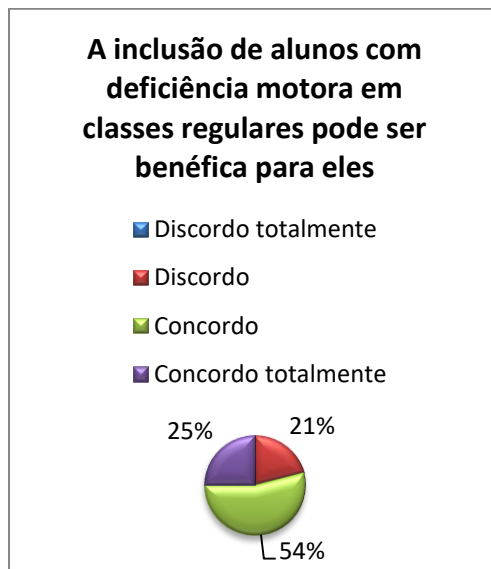


Gráfico 22

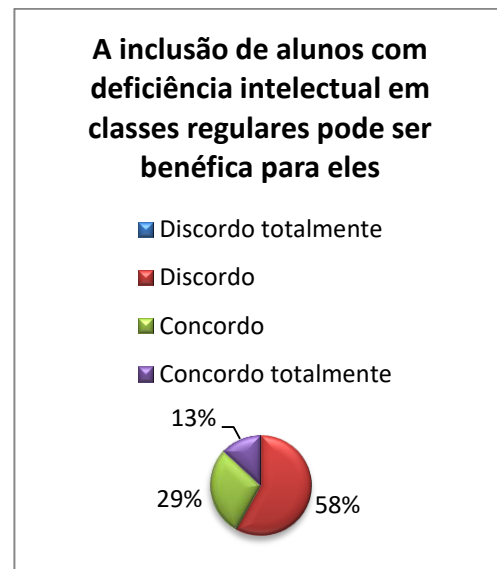


Gráfico 23

Pelas tendências apresentadas nas respostas às questões anteriores, a deficiência intelectual parece ter sido considerada pelos respondentes como uma NEE mais grave, já que a maioria discorda que seja benéfica para os próprios alunos com deficiência intelectual, sua inclusão em classes regulares.

Para 92% dos professores participantes, a inclusão na classe regular tem impacto positivo no progresso escolar do aluno com NEE e somente 8% discordam ou discordam totalmente. E a respeito de a inclusão, em classe regular, ter impacto positivo na socialização do aluno com NEE, 52% concordam e 44% concordam totalmente, ou seja, 96% acreditam no impacto positivo na sua socialização.

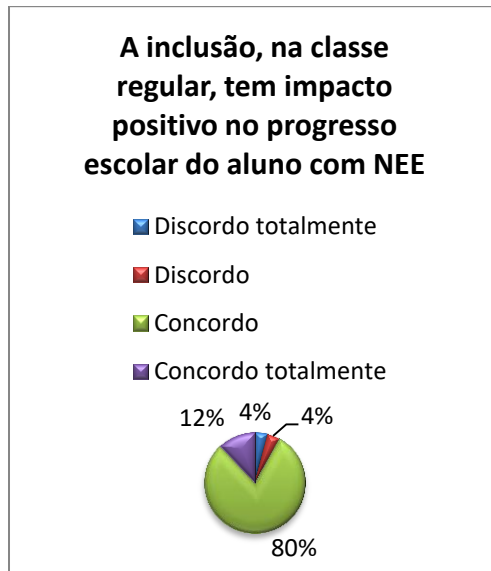


Gráfico 24

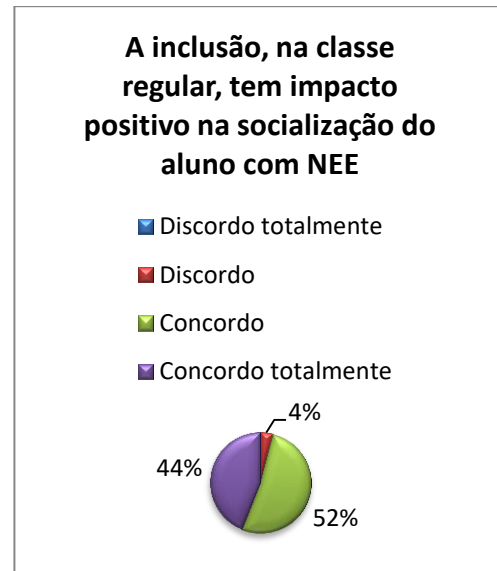


Gráfico 25

Para 24% dos respondentes, a inclusão de um aluno com NEE na classe regular é prejudicial para o progresso escolar dos colegas de turma. Destes, 4% concordam totalmente em tal prejuízo. No entanto, a maioria, 76% discordam desses prejuízos, sendo que 36% discordam totalmente da afirmação.

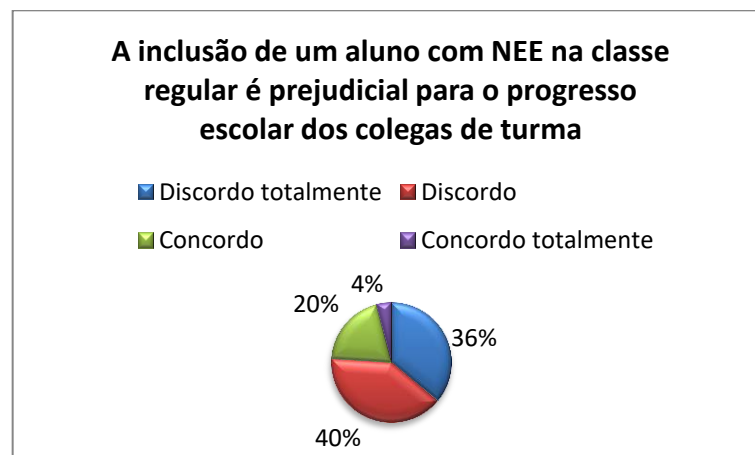


Gráfico 26

É interessante notar que o percentual daqueles que acreditam que a inclusão de um aluno com NEE na classe regular é prejudicial para o progresso escolar dos colegas de turma é relativamente alto se o compararmos com os percentuais de discordância em relação aos impactos positivos no progresso e na socialização do aluno com NEE incluído. Parece-nos uma incoerência que para alguns o progresso escolar e a socialização do aluno com NEE incluído em classes regulares possa coexistir com o prejuízo no progresso escolar dos demais alunos sem NEE.

A maioria absoluta dos professores participantes da investigação não conhece quaisquer materiais didáticos apropriados para o ensino para alunos com NEE específicas. Percentuais menores aparecem em relação aos que conhecem poucos e menores ainda para os que conhecem alguns ou muitos.

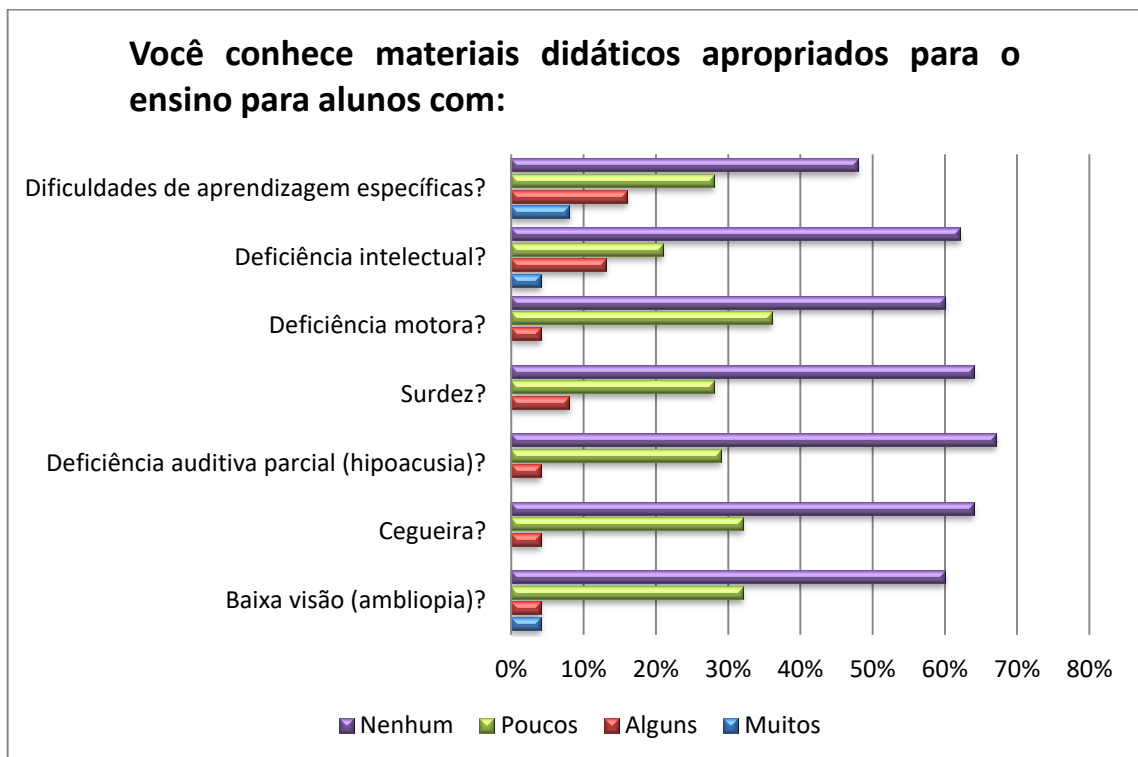
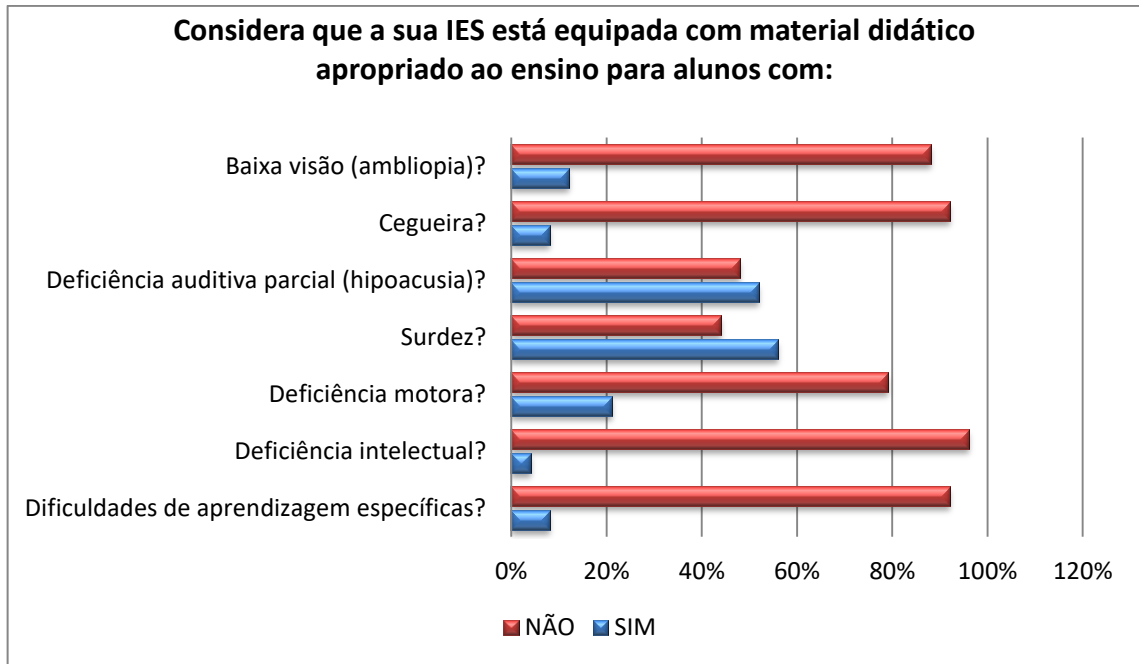


Gráfico 27



A maioria considera que a sua IES não está equipada com material didático apropriado ao ensino para alunos com baixa visão, cegueira, deficiência motora, deficiência intelectual ou dificuldades de aprendizagem específicas. Em relação à deficiência auditiva parcial e à surdez, os respondentes estão divididos, sendo que 52% acham que a IES está equipada com material didático apropriado ao ensino para alunos com deficiência auditiva parcial contra 48% que acham que a IES não está equipada para atender estes alunos. E em relação à surdez, 56% acham que a IES está equipada e 44% acham que a IES não está equipada para este atendimento.



É importante destacar que alguns professores consideraram, para esta questão, o profissional intérprete de Libras como sendo parte do material didático disponibilizado pela IES. Há conceitos de TA que consideram que o uso da linguagem de sinais é uma TA e, portanto, esses professores não estão equivocados ao considerarem o intérprete de libras como recurso didático.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009).

A Libras pode ser considerada uma TA, assim como o intérprete de Libras, já que se tratam de recurso e serviço, respectivamente, que visam promover a funcionalidade relacionada à inclusão de pessoas com deficiência aos ambientes que frequenta.

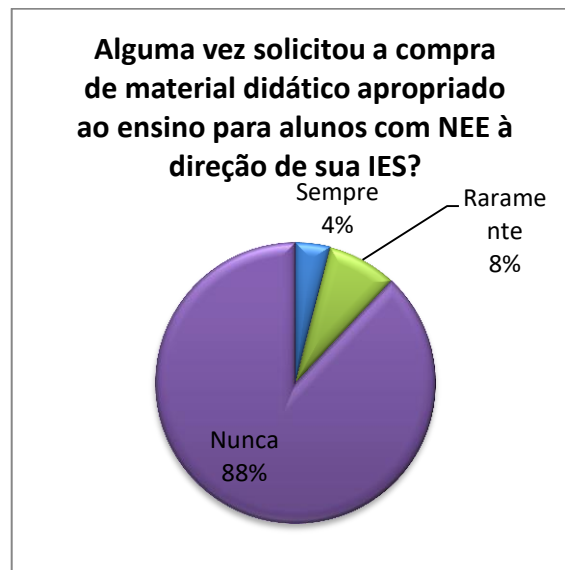


Gráfico 30

Compreendemos que seja mesmo muito raro que algum professor solicite material didático apropriado ao ensino para alunos com NEE à direção da instituição de ensino, se ele os conhece tão pouco, como ficou evidenciado nas respostas à questão relativa a conhecer os materiais didáticos apropriados (gráfico 27) e à

questão relativa a considerar se sua IES está equipada com esses materiais (gráfico 28).

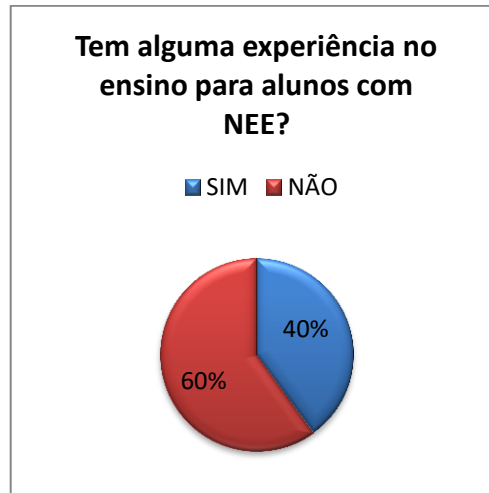


Gráfico 31

Questionados se têm alguma experiência no ensino para alunos com NEE, a maioria, 60% dos professores, diz não ter experiência com alunos com NEE, o que nos traz alguma surpresa, já que em outra questão, apresentada no início da Escala Multidimensional (vide anexo A, p. 75 e gráfico 5), 75% dos respondentes disseram que já tiveram em sua sala de aula aluno que apresentasse NEE. A diferença de 15% pode estar relacionada ao sentimento de impotência que alguns professores passam a ter quando não consideram que houve efetividade no processo ensino-aprendizagem quando têm um ou outro aluno com NEE em sua sala de aula.

Como complemento da questão, foi solicitado aos que responderam positivamente que descrevessem suas experiências, relatando as dificuldades encontradas e as adaptações que tenham feito.

Professores relatam que em relação a alunos surdos, quando tem um intérprete acompanhando, não há grandes dificuldades. Já com diferenças cognitivas, sentem mais dificuldades e acham que têm barreiras e precisam de treinamentos para lidar com eles. Reclamam que é bem complicado quando não se conhece ferramentas e metodologias que auxiliem no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à preparação, persistem muitos mitos entre os professores. Em especial, o mito de que cursos de formação específicos para lidar com alunos com

NEE trarão soluções com práticas pedagógicas padronizadas, como explica Porto e Oliveira (2010):

Geralmente os professores têm a expectativa de que nos cursos, eles serão preparados para ensinar os alunos com deficiência predefinindo o trabalho pedagógico em sala de aula, garantindo-lhes a solução de todos os problemas que presumem encontrar [...] (p. 96)

Um dos professores diz que sem adaptações ou preparação, quando chega na sala de aula e se depara com o aluno e sua deficiência, sente-se impotente e despreparado.

Já outro professor diz ser tranquilo lidar com os alunos com NEE e que a adaptação necessária é simplesmente ser mais atencioso e estar disposto ao tempo do aluno.

Alguns relatos tratam de NEE específicas. Um professor diz que para um aluno com deficiência visual foi preciso usar o aumento das fontes de textos e apresentações, ampliar as cópias utilizadas e permitir que o aluno usasse seu próprio computador. Ele reclama que precisa de mais tempo para execução de atividades previstas e que encontra barreiras na divisão do tempo entre alunos com e sem NEE. Para os alunos cegos, ele diz que faltam equipamentos eletrônicos adequados para leitura.

No caso de deficiência auditiva, um professor diz procurar falar devagar sempre de frente para o aluno. Outra professora diz considerar muito bom o acompanhamento e a motivação desenvolvida pela intérprete de Libras, quando acompanhou o ensino para deficientes auditivos.

Nas situações com alunos que apresentam dificuldade motora, uma professora organiza atividades e provas com questões objetivas, pois o tempo para execução é maior. Faz também prorrogação de datas para entrega de trabalhos dissertativos.

Um professor relata que a IES já teve uma aluna com deficiência intelectual e motora e os professores apresentaram grande dificuldade em encontrar estratégias e meios para realizar um trabalho eficiente. Parece não ter se sentido capaz e muito menos confortável não tendo condições em atender a aluna.

Outro professor relata, como principal barreira, a falta de apoio da instituição em contratar um profissional para ajudar no desenvolvimento das aulas. Ele diz que na sua área de atuação não é possível fazer adaptações.

Compreendemos as dificuldades dos professores, pois não é nada fácil lidar com as diferenças e com as peculiaridades de cada aluno com NEE. Na prática da educação inclusiva “o saber fazer, como fazer e porque fazer, não tem sido uma tarefa fácil para os docentes [...] por se depararem com situações complexas do desenvolvimento humano.” (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 96)

Além disso, os alunos com deficiências têm frequentado cursos superiores de áreas que demandam determinadas habilidades que podem exigir muito de seus alunos. E alguns professores não estão preparados para entender que o desenvolvimento de uns pode ser diferente do desenvolvimento de outros. E que o sucesso profissional depende de diferentes pontos de vista. Um pequeno progresso em determinadas habilidades pode parecer uma grande vitória para quem tem determinadas limitações.

A questão seguinte (questão 38, p. 80) procura completar a investigação a respeito de conhecimentos e preparação dos professores para a inclusão dos alunos com NEE. Como respostas sobre que tipo de tecnologia assistiva – TA – está disponível para os alunos com NEE na IES em que o professor trabalha, 60% dos respondentes dizem não ter nenhuma TA e há professores sem saber como responder por não conhecerem TA. As únicas TA reconhecidas por pouquíssimos professores foram o gravador, materiais de leituras falados e audiolivros, editores de texto com software de reconhecimento de siglas/acrônimos e um respondente marcou a opção “outros”, explicando ser o intérprete de Libras uma TA. Embora o intérprete de Libras não esteja listado na questão, já explicamos anteriormente que ele pode ser considerado como uma espécie de serviço prestado com a utilização de um recurso que assiste as necessidades do aluno com NEE.

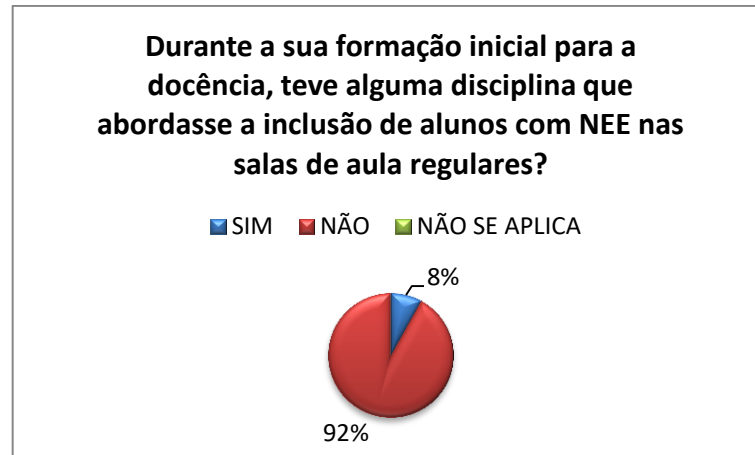


Gráfico 32

Sobre sua formação para o trabalho com a inclusão de alunos com NEE na classe regular, considerando a formação inicial para docência, foi questionado aos professores se tiveram alguma disciplina que abordasse a inclusão de alunos com NEE em salas regulares e 92% dos professores responderam que não tiveram qualquer disciplina que abordasse o tema. Apenas sete dos 25 respondentes cursaram licenciatura como formação inicial, ou seja, 28% dos respondentes. Isto significa que alguns desses professores que cursaram licenciatura, mesmo eles, não tiveram, durante sua formação inicial para docência, alguma disciplina que tenha abordado inclusão de alunos com NEE em salas de aula regulares. E, por isso mesmo, não se sentem preparados para atender toda a diversidade de necessidades que tem surgido no ensino superior.

E, mesmo não se sentindo preparados e vivendo suas angústias relacionadas a esse fato, não parecem ter muito interesse ou motivação para procurar formação continuada que aborde a inclusão de alunos com NEE em salas de aula regulares, pois questionados se durante o processo de formação continuada procuraram cursos que abordassem a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares, 87,5% dizem não ter procurado cursos que abordassem esse tema.

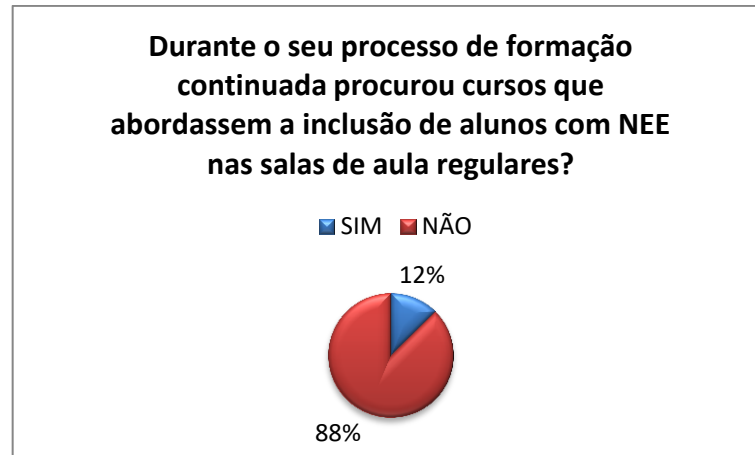


Gráfico 33

Talvez o motivo de a imensa maioria não ter procurado cursos sobre inclusão de alunos com NEE seja a falta de tempo, já que muitos trabalham como professores em mais de uma instituição ou trabalham como professores e também em outra atividade profissional. Talvez muitos não tenham procurado tais cursos, simplesmente, pelo fato de eles não estarem disponíveis na região ou por serem muito raros. Ou talvez eles não os tenham procurado por não darem a devida importância à inclusão, já que consideram pequena a possibilidade de terem sempre, e de forma crescente, novos alunos com NEE em suas salas de aula.

Em outra questão aberta (questão 46, p. 81) foi perguntado qual deveria ser o processo de formação de professores de forma a estarem preparados para a inclusão de alunos com NEE em salas de aula regulares, as respostas foram bastante variadas. A maioria demanda cursos mais completos com abordagem aprofundada.

Uns acreditam que o adequado seriam técnicas de ensino conjugadas com prática e acompanhamento de profissionais com mais experiência no ensino para alunos com NEE. Outros acreditam que é preciso formação continuada sobre o tema, capacitação para compreender cada tipo de NEE, auxílio na preparação de materiais adequados às NEE, treinamentos para utilização das TA com pessoal especializado, preparação antecipada nos cursos de graduação e no local de trabalho oferecido pela IES empregadora.

Foi sugerido também que em eventos diversos na IES sejam incluídas orientações sobre a inclusão de alunos com NEE, e que a cada semestre ou ano letivo sejam oferecidos treinamentos nesse sentido. Também apareceram sugestões de disciplina prática, um manual com identificação das NEE específicas e modos

mais adequados para lidar com elas, palestras e informações enviadas por correio eletrônico.

Aparece, ainda, uma opinião de que na formação inicial do docente deveriam ser incluídas somente disciplinas básicas, configurando uma preparação prévia. Porém, uma capacitação maior poderia aparecer sob a forma de uma especialização.

Finalmente, um dos respondentes acredita que, como os professores do Ensino Superior, no geral, não está preparado para receber nenhum aluno com NEE, qualquer processo de formação na área de inclusão será muito bem vindo.

Foram acrescentadas duas questões à Escala Multidimensional em função dos objetivos de pesquisa. A primeira delas é se a inclusão de alunos com NEE altera a prática pedagógica do professor e, em caso positivo, de que modo altera. Quase todos os professores responderam que sua prática é alterada. Somente 13% dizem que não há alteração.

Como já explicado, durante o exame de qualificação, ocorrido no mês de fevereiro do ano de 2017, foi sugerido pela banca examinadora que fossem acrescentadas entrevistas semiestruturadas, como instrumento de pesquisa complementar ao questionário utilizado. Uma das questões da entrevista semiestruturada é esta mesma acrescentada à escala (questão 2, Apêndice C, p. 98). Dois foram os professores entrevistados. Esses professores já tinham respondido ao questionário e aceitaram participar de entrevista gravada. E também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nas respostas a esta questão, aparece parte das angústias a que fizemos referência no início desta dissertação. Alguns professores manifestam aqui a sensação de incapacidade que têm ao terem alunos com NEE em suas classes. Um professor diz se sentir incapaz de ajudar os alunos com NEE. Uma professora relata que se sente constrangida, por se sentir incompetente para lidar com a situação. Outra professora diz que precisa ficar o tempo todo atenta para não deixar o aluno com NEE excluído da aula. Diz que é cansativo e que perde a espontaneidade, principalmente quando o aluno é cego, uma vez que a aula toda é gravada. Outro considera bastante complexa a participação de alunos com NEE em aulas práticas. E há também quem acredite que nem sempre as IES estão preparadas para receber e atender as demandas dos estudantes com NEE.

Sobre a alteração da prática aparecem diversas opiniões. Algumas que consideram como positiva para a melhoria da qualidade das aulas, como: exigir que o docente busque novas formas de construção do conhecimento, flexibilizando a didática aplicada em sala de aula; e, tornar a prática pedagógica mais dinâmica e benéfica para a formação contínua do professor, proporcionando inovação e pesquisa na adaptação com outros tipos de atividades para que seja realizada a inclusão do aluno com NEE.

Alguns acham que a prática pedagógica é sempre alterada, pois necessitam preparar material pedagógico adequado para os diferentes perfis em sala de aula. Precisam regular o seu tempo e o tempo das aulas ao tempo do aluno. Precisam dispor mais atenção e tempo ao aluno com NEE. Acreditam que é imprescindível adaptar materiais e atividades a cada tipo de NEE. Acham que o ritmo das aulas é sempre alterado. E, além do mais, creem que uma prática pedagógica satisfatória, exige mais conhecimentos de métodos de ensino para alunos com NEE.

Há também opiniões bastante díspares sobre a inclusão de alunos com NEE em classes regulares. Um professor acredita que há diminuição do rendimento da turma, enquanto outro procura atender às necessidades do aluno com NEE, buscando promover a inserção dos outros alunos no processo, de forma colaborativa.

Na entrevista essas opiniões são confirmadas e reforçadas. Os entrevistados acreditam que há alteração da prática pedagógica e que é preciso entender a NEE de cada aluno e preparar algo especial para cada caso. Falam sobre ter mais paciência com esses alunos e que, para um trabalho com mais qualidade, é necessário contar com mais tempo para o processo ensino-aprendizagem. E acreditam que os caminhos que utilizam para conseguir ensinar os conteúdos são alterados, conforme o tipo de NEE apresentado.

Relatam que com alunos surdos, existe a prática pedagógica bastante alterada e a presença de um intérprete de Libras é fundamental, quando esse aluno se utiliza dela. Um dos entrevistados é professor de matemática e relata que já teve que explicar mais de uma vez uma mesma questão para que a intérprete de Libras conseguisse explicá-la ao aluno surdo. O entrevistado acredita que nem sempre o intérprete está devidamente preparado para explicar o conteúdo de uma disciplina, como é o caso da matemática. Isso pode acontecer porque a formação do intérprete

não contempla os conteúdos de todas as das disciplinas de um curso e nem sempre conhecem todos os sinais adequados ao ensino de disciplinas específicas.

A segunda questão extra Escala Multidimensional procura saber dos professores sobre o impacto da inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior. Ela também é uma das questões utilizadas na entrevista semiestruturada (questão 5, Apêndice C, p. 98). A maioria dos respondentes considera o impacto grande e positivo, mas tem muita dúvida sobre a efetividade da inclusão destes estudantes, considerando a falta de preparo dos docentes e das IES.

Os que consideram o impacto como positivo acreditam que a inclusão proporciona o amadurecimento de virtudes fundamentais para o convívio social e que é uma nova maneira de pensar a aula, um novo paradigma. Eles acreditam que a inclusão dos alunos com NEE abre as portas para a igualdade e que ela não atrapalha o andamento natural das aulas. Entendem que é preciso viver, aceitar e respeitar as diferenças, o que lhes propicia visão mais humana. Na visão desses respondentes, os professores devem promover a inclusão não somente dos alunos com NEE, mas de todos os estudantes.

Alguns acreditam que o impacto maior é para os estudantes com NEE, pois eles se sentirão realizados, incluídos e terão melhora na autoestima e na capacitação profissional. Porém, essa inclusão não pode ser apenas física em sala de aula, mas deve conter adaptações às necessidades desses estudantes.

O lado negativo da inclusão, segundo alguns respondentes, está relacionado à falta de adaptação das IES para receber os alunos com NEE e à falta de preparação adequada dos professores para atender tais alunos conforme suas necessidades. Alguns reclamam da falta de condições para o trabalho, incluindo as condições materiais. Um dos professores relata uma situação nada positiva em que diz que o professor faz o mínimo possível, de acordo com as possibilidades. Raros são os colegas de turma que não se envolvem com os alunos com NEE. O aluno com NEE é praticamente invisível em sala de aula e fica na dependência da boa vontade dos colegas e dos professores em ajudá-lo.

Moreira e Manrique (2014b) alertam exatamente para este fato, o de que é preciso dar condições de trabalho adequadas aos professores, incluindo-os primeiro, para que possam estar preparados para promover a inclusão dos alunos com NEE.

[...] E mais que isso! Deve-se, primeiro, incluir o professor na educação especial, ofertando-lhe condições de trabalho satisfatórias, uma vez que a inclusão dá o direito da pessoa com deficiência ter acesso ao espaço comum na vida em sociedade. (p. 150)

Outro participante da pesquisa alerta sobre a necessidade de as IES estarem preparadas com equipamentos e pessoal qualificado para a inclusão dos estudantes com NEE, pois, em caso contrário, o aluno pode se sentir desmotivado e deslocado do ambiente, podendo até resultar em desistência e abandono do curso.

Por fim, um dos professores considera ser necessário um estudo quanto às limitações e potencialidades dos alunos com NEE.

Nas entrevistas aparecem mais relatos que completam as ideias deixadas por escrito pelos professores respondentes. Um dos entrevistados acredita que para os alunos com NEE, a inclusão é uma melhora sem igual para suas vidas. Acredita que é uma grande oportunidade para aumentar sua autoestima e também é a oportunidade que muitos têm para serem vistos pelo mercado de trabalho. As experiências com esses alunos têm mostrado a esse professor que muitos deles têm feito um trabalho melhor do que muitos outros alunos sem qualquer deficiência.

Os entrevistados acreditam que as pessoas com NEE são pessoas que demonstram muita força para viver e que são muito gratas pelas próprias vidas e pelas pessoas que as apoiam e dão suporte para seu desenvolvimento.

Na entrevista, os professores deixaram claro que tiveram experiências em que os colegas de turma dos alunos com NEE abraçaram a causa e ajudaram e muito na inclusão deste colega especial e em outros casos não houve adesão de muitos. Na verdade, na maioria de suas experiências, a adesão dos colegas de classe dos alunos com NEE na inclusão deste ao contexto de sala de aula foi bem difícil e raro. Um dos professores acredita que o fato se deve a crenças negativas que levam muitas pessoas a acreditar que pessoas com deficiência são incapazes de fazer muitas coisas. Ele acredita, por suas experiências, que cerca de 80% viram as costas para as pessoas com NEE em salas de aula.

O outro entrevistado já tem uma visão mais otimista, já que a maior parte das suas experiências mostrou alunos atenciosos e colaborativos na inclusão de um ou mais colegas com NEE. Esse entrevistado teve, inclusive, uma sala de aula com quatro surdos que, durante o período de um ano e meio de convívio, a turma quis ter aulas de Libras e na conclusão do curso, estavam se comunicando com os colegas

surdos utilizando-se da Libras. Este professor acredita que todos se beneficiaram, e muito, neste processo de inclusão.

Em relação ao impacto da inclusão para os colegas professores, a visão dos entrevistados é a de que muitos de seus companheiros de profissão enxergam a questão de maneira negativa, já que acreditam que a carga de trabalho aumenta e que o tempo que levará para alcançar os mesmos objetivos, tendo um ou mais alunos com NEE em suas salas, será muito maior do que o normal. Além disso, acreditam que muitos colegas professores são muito orgulhosos para se dedicarem com tempo e paciência a uma pessoa com NEE. Também são testemunhas do esforço de muitos professores que se empenham em buscar, muitas vezes por conta própria, a melhor maneira de atender os alunos com NEE conseguindo ensiná-los com êxito.

As entrevistas semiestruturadas também trouxeram outras três questões (Apêndice C, p. 98). Uma delas foi sobre como é para o professor a inclusão de estudantes com NEE. Os entrevistados acreditam que é uma demanda que já existia há anos e que todas as pessoas têm o direito ao ensino, compreendendo também o ensino superior. Acreditam ser necessário muito investimento do Governo e da iniciativa privada no Brasil para o atendimento dessas necessidades, inclusive na promoção de capacitação adequada aos docentes em todos os níveis de ensino.

Os professores acreditam também que a inclusão é um processo iniciado que não tem volta. Todos os envolvidos terão que se preparar para se encaixar nesse modelo educacional, em que todas as pessoas devem ter oportunidades iguais e justas para se qualificarem profissionalmente, inclusive cursando o ensino superior.

Outra questão da entrevista interroga se o professor se sente preparado e capacitado para atender e ensinar os alunos com NEE. Os dois entrevistados dizem que não foram preparados em sua formação inicial para a inclusão e que se esforçam para se preparar para atender bem e conseguirem ensinar seus alunos com NEE. Não se consideram ajudados ou apoiados pelas instituições de ensino onde trabalham ou já trabalharam e buscam preparação pessoal externa aos locais de trabalho.

O fato de os professores não receberem apoio das IES onde ensinam faz com que a inclusão possa representar um fardo muito grande a esses profissionais. Fica muito no plano individual. Se o professor decide promover a inclusão, é possível que

seja baseada em crenças e convicções pessoais, mas seria fundamental que houvesse uma política da IES relativa à inclusão de alunos com NEE.

Notamos que a ausência de política institucional remete, individualmente ao professor que recebe (ou se depara com) um aluno deficiente, um processo de representação de tal fato (não o deficiente em si) que pode ser fator de desestabilização do trabalho, sobrecarga e responsabilização individual pelos desdobramentos da inclusão. (ZANONI, 2010, p. 54)

Os entrevistados acreditam que as estratégias a serem usadas para a eficiência do processo ensino-aprendizagem com os alunos com NEE nascem da interação com cada um desses alunos. Aos poucos, com muita boa vontade, é possível conseguir resultados ótimos. E com o tempo e as várias experiências é possível amenizar as dificuldades encontradas, mas quase sempre sem a ajuda institucional, como reforça Zanoni (2010):

Em relação ao contato dos professores com os deficientes, observamos que é necessário observar a personalidade e a identidade de cada um deles. Nota-se que se trata sempre de posturas individuais dos professores para lidar com a questão da inclusão, não da instituição. A inclusão sem a cobertura institucional acaba responsabilizando o professor para busca de caminhos para o acolhimento. (p. 60)

Apesar de não conhecerem cursos de formação continuada ou bom material de apoio aos professores na inclusão de alunos com NEE, os respondentes acreditam que é possível a existência de tais cursos de formação que consigam trazer ajuda significativa para o trabalho do professor.

E, finalmente, a outra questão da entrevista solicita ao respondente que ele descreva como foi ou como foram as experiências que ele teve com alunos com NEE no Ensino Superior. Os entrevistados relataram algumas experiências que tiveram. Provavelmente lembraram-se daquelas mais significativas. Procuramos relatar aqui especificamente as dificuldades e as soluções por eles encontradas.

Os entrevistados relataram a dificuldade inicial ao se depararem pela primeira vez com alunos com deficiência. Não foram comunicados que teriam um aluno com NEE em sua sala de aula. E, aos poucos, foram descobrindo sua característica.

Um dos professores teve a primeira experiência com uma aluna surda acompanhada de uma intérprete de Libras. O grande susto aconteceu por ocasião

da primeira avaliação de aprendizagem escrita. O professor não conseguia entender nada do que a aluna escrevia. A solução encontrada por ele foi chamar a aluna e a intérprete para uma conversa para tentar entender o que acontecia. Aos poucos foi entendendo que a escrita em português da aluna não correspondia ao tipo de escrita dos demais alunos e adaptou as próximas avaliações para ela. O professor disse que procurou resolver a questão de imediato porque precisava atribuir uma nota digna à aluna, pois percebeu que ela tinha todas as condições para aprender e se desenvolver profissionalmente.

Os professores relatam que precisam de mais tempo para se dedicar aos alunos com NEE. Algumas vezes dispensaram os demais alunos mais cedo e outras vezes até ficaram um tempo além do horário oficial com eles, reforçando algum conteúdo. Além disso, concordam que não têm apoio ou orientação de ninguém. Resolvem sozinhos a situação, com seus próprios recursos, conhecimentos e experiências.

Como aspecto positivo, contam da facilidade que tiveram por terem encontrado alunos que, além de terem NEE, são pessoas que valorizam muito o trabalho feito por seus professores. Acreditam que, de maneira geral, os alunos com NEE são alunos que têm muita gratidão pelo apoio que recebem. Os professores relatam que têm aprendido muito com esses alunos que, inclusive, costumam não enxergar suas limitações como defeitos. Ao contrário, costumam ser muito gratos pelo que são e pelo que têm.

Os resultados da pesquisa encontrados são bastante parecidos com outros resultados de pesquisas que se utilizaram da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática para sua validação, conforme descrição de Moreira et al. (2016):

[...] a maior parte dos depoentes não participou de cursos ou capacitações e não teve em sua formação inicial, nem continuada, um trabalho efetivo relativo à educação para inclusão [...] na maior parte das escolas dos professores respondentes não existem tecnologias assistivas e materiais didáticos para o trabalho com alunos com deficiência, e quando há, são insuficientes [...] os depoentes demonstraram ser favoráveis à inclusão e aos benefícios que ela proporciona aos alunos com e sem deficiência, aos seus familiares, aos seus professores e à comunidade na qual estão inseridos, quando se trata de deficiências leves e moderadas [...] quando se trata de deficiências mais severas, houve uma divisão de

opiniões entre os professores que concordam e os que discordam [...] (p. 95)

Os resultados nos mostram que as opiniões e percepções dos professores são parecidas e divergem muito pouco. Também evidenciam a necessidade de disponibilizar ao quadro de docentes e demais funcionários das IES informações adequadas e, oportunamente, formação continuada apropriada ao processo de inclusão de alunos com NEE.

Notadamente, isso se faz com tempo livre para essas atividades, sem ônus para os professores, durante as coordenações pedagógicas ou em horários alternativos, desde que não comprometam o trabalho em sala de aula e, tão pouco, exija do docente esforço exagerado e fora do horário normal de atividades escolares, o que pode garantir a desacentuação das diferenças, oportunizar maior acesso, interação e promoção de ações que visam concentrar-se na inclusão [...] (MOREIRA; MARTINS, 2016, p. 76)

No entanto, para promover informações úteis e formação continuada adequada a um grupo de professores, é preciso antes conhecer seus alunos, assim como a estrutura da instituição de ensino em que atuam e as necessidades especiais que fazem parte de sua realidade cotidiana. E, a seguir, continuar desenvolvendo estudos e projetos que possam ser eficazes para a efetivação da inclusão dos alunos com e sem NEE.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar de inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior realmente demanda diferentes olhares sobre os diversos contextos e realidades. Podemos tentar arrematar tudo que foi colhido nessa pesquisa, mas com toda certeza será um difícil trabalho, já que parece não haver uma linearidade relacionada aos temas propostos.

Foram muitas as dificuldades apontadas pelos professores, ao mesmo tempo em que alguns dizem não ter qualquer alteração em suas práticas pedagógicas diante dos alunos com NEE. São muitas demandas por ajuda e suporte institucional e por novos saberes, sem ao menos terem garantias de continuidade de trabalho na profissão docente.

A inclusão de alunos com NEE é um assunto polêmico e ainda pouco pesquisado. Polêmico porque mexe com estruturas um tanto cristalizadas e arcaicas, além de mexer também com convicções e crenças pessoais arraigadas e difíceis de serem mudadas. Então, muitas vezes a ação dos envolvidos se dá pelo menor esforço e as opiniões por eles emitidas coincidem com as consideradas politicamente corretas.

O objetivo geral proposto para a investigação realizada foi analisar as concepções de alguns professores do Ensino Superior privado a respeito da Educação Especial e Inclusiva. Ressaltamos que tais concepções não podem ser generalizadas para todos os professores do Ensino Superior, visto que o universo pesquisado restringe-se a uma única IES na cidade de Anápolis, no Brasil.

Não foi tarefa fácil obter tais concepções. Na verdade, foi bastante complicado e, na maior parte das respostas obtidas, não conseguimos nem mesmo verificar os conceitos básicos que os professores possuem sobre inclusão de alunos com NEE. Se não conseguimos verificar nitidamente os conceitos que os professores têm sobre Educação Inclusiva e sobre Necessidades Educacionais Especiais, pode ser, por exemplo, porque, não possuindo formação específica para a área e não se sentindo preparados para o atendimento aos alunos com NEE, os respondentes não se sentiram à vontade para escrever ou falar sobre o tema.

Com os objetivos específicos, tivemos alguns êxitos a mais. Pelo menos, conseguimos obter dos respondentes as situações por eles vivenciadas e as

dificuldades e soluções encontradas ao lidarem com alunos com NEE. Conseguimos também averiguar os diferentes níveis de formação dos professores para lidar com as NEE e, desta forma, conseguimos caracterizar seu preparo na formação para a inclusão dos alunos com NEE.

Há também algo que nos chama atenção em relação ao modo como os professores do Ensino Superior privado lidam com as demandas para a inclusão de alunos com NEE. Eles não reclamam nunca. Quando falam sobre os casos específicos geralmente é com os próprios colegas docentes. E não se recusam a trabalhar com nenhum tipo de NEE. No entanto, é muito possível que essas atitudes, aparentemente louváveis, só aconteçam porque os docentes são pressionados pelo mercado de trabalho e pretendem manterem-se em seus empregos. É claro que trata-se de mera especulação, pois não temos esses depoimentos e também acreditamos que muitos docentes, de fato, prezam por seu crescimento enquanto profissionais e seres humanos.

Por fim, um dos objetivos do trabalho final do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências é a proposição de um Produto Educacional. Nossa proposta foi a elaboração de um livreto informativo sobre Inclusão no Ensino Superior que foi distribuído aos professores participantes da pesquisa e a todos os demais professores dos CST da IES ambientadora da pesquisa.

5.1 – O Produto Educacional

Em princípio, escolhemos como produto educacional a ser desenvolvido, um curso de formação continuada a ser organizado e realizado com a carga horária de 30 horas e certificação, a ser oferecido aos professores dos CST da IES que ambientou esta investigação. A escolha inicial deu-se porque desde o início das conversas do investigador com seus colegas de docência, foi manifestado o interesse de alguns deles em aprender mais sobre a inclusão no Ensino Superior e sobre os tipos de NEE mais comuns nos estudantes do Ensino Superior.

Moreira (2016a) confirma a validade em se propor cursos de formação continuada quando o assunto são as NEE:

Para nós, variados autores têm mostrado a imprescindibilidade de se ofertar cursos para sanar algumas defasagens da formação inicial

dos docentes, munindo-os de informações acerca dos processos de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Essas defasagens tendem a se acentuar, principalmente, quando a falta de conhecimentos [...] em relação a variados tópicos que abordam o ensino especial, tais como a legislação em que se assenta a Educação Especial; os direitos dos alunos com NEE; as formas de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico; as tipologias de deficiência; os preceitos da filosofia da inclusão e as características socioemocionais dos alunos da Educação Especial, demonstram o longo caminho a percorrer rumo a uma Educação [...] efetivamente inclusiva. (pp. 8-9)

Além disso, apresentamos no capítulo IV desta dissertação alguns resultados da pesquisa. Dentre eles, o alto percentual, de 88% dos participantes da investigação, que dizem nunca terem frequentado qualquer formação sobre inclusão de alunos com NEE. Além disso, 92% deles não tiveram qualquer disciplina que abordasse o ensino para estudantes com NEE em sua formação inicial.

A pesquisa indicou também que os professores anseiam por uma formação continuada que proporcione conhecimentos mais completos com abordagem mais aprofundada, técnicas e materiais adequados a NEE específicas, treinamento para a utilização das TA com pessoal especializado e contato com profissionais com mais experiência no ensino para alunos com NEE.

Moreira e Martins (2016, p. 75) sinalizam que “os docentes têm buscado, cada vez mais, formas de corrigir lacunas em sua formação inicial, mediante esse tipo de formação” – a formação continuada – “se adequando às novas exigências que a vida requer [...]”. Os autores acreditam que a formação continuada, na esfera da Educação Inclusiva, pode representar muitas vitórias, pois propõe mudanças na postura dos professores, que devem apresentar respostas adequadas às mais diferentes situações encontradas no meio profissional, já que a prevalência mundial de alunos com NEE é de mais de 20% dos estudantes. Para eles, o trabalho pedagógico é cada vez mais heterogêneo e dinâmico, do ponto de vista da formação docente. (MOREIRA; MARTINS, 2016, p. 75)

Propusemos que o curso ocorresse do final do mês de fevereiro se prolongando até o final do mês de abril de 2017 e que fosse oferecido na forma semipresencial, contemplando aulas, palestras e atividades de fixação de conteúdos. O curso deveria ter conteúdo teórico e prático.

Com base nos resultados da pesquisa, o conteúdo teórico do curso deveria abordar conceitos de educação especial e inclusiva, inclusão, deficiência física,

deficiência intelectual, necessidades especiais, NEE, tipos de NEE existentes, problemas de linguagem e comunicação, adaptações para atendimento das necessidades especiais, igualdade de oportunidades e a legislação da inclusão, conhecimentos sobre materiais didáticos apropriados para NEE específicas: baixa visão, cegueira, deficiência auditiva parcial, surdez, deficiência motora, deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem específicas, noções básicas de Libras e noções básicas sobre o Braille.

Entretanto, por ocasião do exame de qualificação, ocorrido no mês de fevereiro do ano de 2017, a banca levantou questões relacionados aos complicadores para a realização do curso de formação no período proposto, acreditando que tais fatores provavelmente inviabilizariam que o curso fosse efetivado em tempo hábil para a finalização desta dissertação para fins de sua defesa.

O fato é que os professores manifestaram claramente seu interesse em participar de formação continuada voltada para a temática inclusão de alunos com NEE. Porém, como já explicado na caracterização do ambiente e dos participantes da pesquisa, há muitos professores que trabalham no regime de horistas ou de dedicação parcial. Muitos deles enfrentam outra jornada de trabalho paralela ao ofício da docência. Assim, a banca levantou a hipótese de não haver muitas adesões de professores ao curso, por conta de provável falta de tempo para o período proposto.

Já tínhamos conjecturado a respeito do tempo para a oferta do curso, inclusive em relação aos dias e horários em que ele poderia ser oferecido. Vislumbramos todas essas dificuldades, pois as poucas horas vagas de cada um dos docentes dos CST acontecem em dias e em períodos bastante variados. Trata-se de um complicador que também acabou por inviabilizar a realização do curso na ocasião disponível. O ideal é que um curso, como este aqui idealizado, seja oferecido nos períodos de planejamento acadêmico, no início ou no final de cada período letivo.

Portanto, após algumas novas considerações e análises, decidimos, enfim, propor a elaboração de um livreto contendo parte dos conteúdos demandados pelos professores participantes da investigação. Nos resultados da pesquisa apareceram algumas sugestões de que poderia ser interessante se os docentes do Ensino Superior pudessem contar com uma espécie de manual que trouxesse, por exemplo,

conceitos básicos sobre inclusão de alunos com NEE, identificação das NEE específicas e modos mais adequados para lidar com elas, dentre outros conteúdos. A ideia é que, de posse desta espécie de manual, os professores possam utilizá-lo como uma ajuda rápida em sua prática pedagógica diária.

Assim, elaboramos um livreto (Apêndice D, p. 99) que traz informações básicas e dicas a respeito da inclusão no Ensino Superior. O livreto é uma compilação que se utilizou de várias fontes, organizado a fim de focar em temas e conteúdos diretos e objetivos relativos às demandas manifestadas pelos professores respondentes da pesquisa.

Foram impressos 100 exemplares em gráfica, miolo monocromático em papel offset e capa colorida em papel *couché*. Os livretos foram distribuídos gratuitamente aos docentes, coordenadores, diretora e técnicos administrativos dos CST da IES participante da pesquisa, nos primeiros dias do mês de abril do ano de 2017.

A apresentação do livreto traz seu objetivo principal: o de levar algumas informações e dicas que sirvam de ajuda rápida aos professores em seu dia-a-dia na prática docente. Como organizadores do material, esperamos que os conteúdos apresentados consigam acabar com algumas das angústias relatadas pelos professores em seus depoimentos e que seja um pontapé inicial para a procura de formação continuada em Educação Inclusiva.

O livreto está organizado e dividido por conteúdos. Esses conteúdos são compostos por informações que identificamos como aquelas de necessidade básica e imediata a serem passadas aos professores do Ensino Superior, já que estes manifestaram claramente nesta investigação sua falta de conhecimentos a respeito de temas básicos da Inclusão na Educação.

São os seguintes, os conteúdos: Direitos Humanos – direito à igualdade e direito à educação; Diversidade; Conceito de Necessidades Educacionais Especiais; Conceito de Educação Inclusiva; diferenças entre Inclusão e Integração; Conceitos de Escola Inclusiva e de Educação Inclusiva; Conceito de Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Definições de Tecnologia Assistiva; exemplos de Tecnologia Assistiva; algumas informações e dicas sobre deficiências específicas – deficiência auditiva, física, visual e intelectual; e, uma lista rápida de leis brasileiras e internacionais relacionadas à Inclusão.

Consideramos muito importante trazer conceitos de Tecnologia Assistiva, e mostrar alguns exemplos de TA inclusive na forma de imagens, já que uma grande

parte dos respondentes desconhecia ou ignorava a existência desses variados recursos dos alunos com deficiências, que muito os ajudam na inclusão.

Em relação às informações e dicas sobre algumas deficiências específicas, escolhemos aquelas que estão mais próximas da realidade e das experiências dos professores participantes da pesquisa. E é exatamente por esse motivo que escolhemos a ordem em que aparece no livreto cada uma das deficiências. Nos CST da IES pesquisadas a maior frequência de alunos com deficiência matriculados é de alunos surdos ou com deficiência auditiva, seguidos pelos alunos com deficiência física e ou motora, dos alunos com deficiência visual e, em menor frequência, alunos com deficiência intelectual.

Acreditamos que o número de alunos com deficiência intelectual possa ser maior do que o registrado oficialmente, pois poucos possuem algum diagnóstico e o apresentam à direção e ou coordenação dos cursos. Provavelmente alguns outros alunos possuem algum tipo de diagnóstico que os caracterizariam como alunos com deficiência intelectual, mas não o comunicam por não se sentirem confortáveis. Talvez por medo de serem estigmatizados. E, é possível, ainda, que alguns possam apresentar algum déficit intelectual sem nem mesmo se darem conta do fato. É claro que estamos tratando de deficiências bem leves, nesses últimos casos.

Quanto à deficiência auditiva, trouxemos conceitos que tratam dos diferentes níveis de surdez e informações a respeito das diferentes formas que a pessoa com deficiência auditiva usa para se comunicar com as pessoas, incluindo o uso da Libras. Muitos docentes não têm noção de que para muitos alunos surdos o português escrito é uma segunda língua e que, sua primeira língua é a Libras. Portanto, a maneira como esse aluno se expressa em português escrito costuma ser bastante diversa da escrita dos demais alunos ouvintes.

Achamos importante fazer esse alerta aos professores, já que estão sempre em contato com alunos surdos e, muitas vezes, deixam que a comunicação efetiva se dê somente entre esse aluno e seu intérprete de Libras. A seguir, organizamos algumas dicas de como devemos interagir com pessoas com deficiência auditiva.

Quanto à deficiência física ou motora, também apresentamos um conceito com importantes informações complementares e, a seguir, mostramos algumas dicas de como professores, técnicos administrativos e colegas dos alunos com deficiência física podem favorecer na sua inclusão.

Em relação à deficiência visual, procuramos também trazer conceitos sobre cegueira e baixa visão e alertamos para a existência de tecnologias assistivas que podem ajudar bastante os alunos com deficiência visual. Além disso, lembramos a existência do Braille, sistema de comunicação essencial para quem é cego congênito. Muitas são as informações e importantes dicas que se seguem para ajudar na inclusão dos alunos com deficiência visual.

Finalmente, apresentamos um conceito sobre deficiência intelectual e, a seguir, listamos preciosas dicas para o melhor convívio com as pessoas com essa deficiência. Portanto, essas dicas podem ajudar bastante na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Superior.

O livreto é finalizado com uma lista de leis nacionais e internacionais relativas a Direitos Humanos, Educação e Inclusão e traz dois endereços eletrônicos de sítios da internet onde os leitores poderão adquirir um pouco mais de conhecimentos sobre os temas abordados.

A pesquisa realizada pretendeu ser um estudo preliminar sobre o tema inclusão no Ensino Superior, procurando entender as concepções dos professores das IES privadas. Acreditamos que os professores são parte fundamental no sucesso da inclusão no ensino em todos os níveis, incluindo no Ensino Superior. Sabemos que o tema Inclusão no Ensino Superior ainda é um tema pouco explorado no meio acadêmico e assim, esperamos que esta pesquisa possa trazer alguma contribuição para novas reflexões, investigações e publicações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ana Pereira; FARIA, Catarina Pereira; RODRIGUES, Sandra Estêvão; ALMEIDA, Leandro Silva. Inclusão no Ensino Superior: percepções de professores em uma universidade portuguesa. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 140-150, dez. 2013.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva**. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC/SESU. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192, acesso em 17/ maio/ 2016.

FERNANDES, Alvanize Valente; SÁ, Erica Aparecida de. **Trabalho Docente**: um campo polêmico de discussões. In: V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2001, Ouro Preto. XI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Ouro Preto, 2001.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, n. 27, pp. 636-647, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

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

MANCEBO, D., VALE, A.A. e MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60 jan.-mar. 2015.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, 2012.

_____. Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 01, n. 15, 2014. pp. 38-48.

_____. A Educação Matemática Inclusiva no contexto da Pátria Educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. **Educação Matemática em Pesquisa**. São Paulo, v. 17, n. 3, 2016a. pp. 1-10.

_____. O ensino de Matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto. **Educação Matemática em Pesquisa**. Vol. 18, n. 2. São Paulo, 2016b. pp. 741-757.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana Lúcia. Educação inclusiva: representações sociais de professores que ensinam matemática. In: TARTUCI, D. Educação Especial e Inclusão: das políticas públicas às práticas educativas. **Poésis Pedagógica**, UFG, vol. 12, pp. 127-149, 2014.

_____. Percepções dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática em Braga (Portugal) e no Distrito Federal (Brasil). **Perspectivas da Educação Matemática**, v.7, n. 14, pp. 136-201. 2014b.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, A. L.; MARTINS, A. P. L.; SANTOS, A. C.; HATTUM-JANSSEN, N. V.; AREZES, P. M. F. M.; MARTINHO, M. H.. Validação da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática. In: Ana Lúcia Manrique; Maria Cristina Souza de Albuquerque Maranhão; Geraldo Eustáquio Moreira. (Org.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de professores**. Volume I. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. pp. 83-108.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MARTINS, Ana Paula Loução. Formação de professores que ensinam Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. In MANRIQUE, Ana Lúcia; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque. **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Práticas**. Volume II. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. pp. 69-82.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

PORTO, Marcelo Duarte; OLIVEIRA, Márcia Denise Marques de. **Educação inclusiva: concepções e práticas na perspectiva de professores**. Brasília: Editora Aplicada, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, pp. 143-155, Abr. 2009.

VIEIRA, Maria do Socorro T. C. A escolha pela docência: decisão para a vida inteira. **Revista Semiárido de Visu**, v. 4, n. 3, pp. 123-131, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANONI, Lilian de Fátima; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Inclusão de Deficientes no Ensino Superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. **Quaestio (UNISO)**, v. 16, pp. 433-449, 2014.

ZANONI, Lilian de Fátima. **Inclusão de deficientes no ensino superior**: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

ANEXO A

Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática¹

Dr. Geraldo Eustáquio Moreira – UnB/ Brasil
Dr.^a Ana Lúcia Manrique – PUCSP/ Brasil
Dr.^a Ana Paula Loução Martins – UMINHO/ Portugal
Dr.^a Anabela Cruz dos Santos – UMINHO/ Portugal
Dr.^a Natasha Van Hattum-Janssen – Saxion University/ Holanda
Dr. Pedro Arezes – UMINHO/ Portugal
Dr.^a Maria Helena Martinho – UMINHO/ Portugal

Inclusão de Alunos com NEE em Instituições de Ensino Superior - IES

Este questionário tem como objetivo conhecer a percepção dos professores que ensinam em IES brasileiras sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Gostaríamos de solicitar a sua colaboração, respondendo a este questionário, que ocupará aproximadamente 20 minutos do seu tempo. Este questionário não é um teste, não existem respostas “certas” ou “erradas”, então procure responder com suas opiniões. Agradecemos a sua colaboração.

I – Variáveis Demográficas

Assinale com um (✓) a opção que expressa sua resposta.

1. Gênero: Masculino Feminino
2. Idade: _____
3. Formação escolar:
 - 3.1 Ensino Médio
 - 3.2 Magistério
 - 3.3 Curso Técnico em _____
 - 3.4 Licenciatura em _____
 - 3.5 Bacharelado em _____
 - 3.6 Complementação Pedagógica
 - 3.7 Especialização em _____
 - 3.8 Mestrado em _____
 - 3.9 Doutorado em _____
 - 3.10 Outro qual? _____

¹A presente Escala foi adaptada por Maurício Resende Rodvalho, mediante autorização do autor principal, Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, para ser utilizada em uma Instituições de Ensino Superior, com exclusividade para esta pesquisa.

4. Quantos anos de experiência em Educação você possui?

4.1 Menos de 5 anos

4.2 de 5 a 10 anos

4.3 de 11 a 15 anos

4.4 de 16 a 20 anos

4.5 Mais de 20 anos

5. Você leciona para classes de quantos alunos?

5.1 15-20 alunos

5.2 20-30 alunos

5.3 30-40 alunos

5.4 40-50 alunos

5.4 Mais de 50 alunos

6. Para que turmas você leciona no Ensino Superior?

II – Educação Especial

7. Como você descreveria seu contato em geral com alunos com NEE?

7.1 Nunca

7.2 Raramente

7.3 Às vezes

7.4 Frequentemente

7.5 Sempre

8. Já teve em sua sala de aula alunos que apresentassem NEE?

Sim Não Se sim, indique quais tipos de NEE:

9. Indique a probabilidade de você vir a trabalhar com alunos com NEE:

Grande Moderada Pequena Nenhuma

10. Você já teve acesso a informações sobre os tipos de NEE que existem?

Sim Não

11. Você já participou de alguma formação sobre NEE?

Sim Não Se sim, indique quais:

III – Percepção do professor sobre a inclusão de alunos com NEE

Indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma das informações abaixo marcando com um (X) a opção apropriada:

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
12	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE graves pode ser benéfica para eles.				
13	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE moderadas pode ser benéfica para eles.				
14	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE leves pode ser benéfica para eles.				
15	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para a comunidade.				
16	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para os professores.				
17	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para a família desses alunos.				
18	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para os colegas de turma.				
19	Os alunos com NEE devem ser inseridos em classes separadas nas escolas regulares.				
20	Os alunos com NEE devem ser inseridos em classes regulares.				
21	Os alunos com NEE devem estudar em escolas especiais.				
22	A inclusão de alunos com baixa visão (ambliopia) em classes regulares pode ser benéfica para eles.				
23	A inclusão de alunos com cegueira em classes regulares pode ser benéfica para eles.				
24	A inclusão de alunos com deficiência auditiva parcial				

	(hipoacusia) em classes regulares pode ser benéfica para eles.				
25	A inclusão de alunos com surdez em classes regulares pode ser benéfica para eles.				
26	A inclusão de alunos com deficiência motora em classes regulares pode ser benéfica para eles.				
27	A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares pode ser benéfica para eles.				
28	A inclusão, na classe regular, tem impacto positivo no progresso escolar do aluno com NEE.				
29	A inclusão, na classe regular, tem impacto positivo na socialização do aluno com NEE.				
30	A inclusão de um aluno com NEE na classe regular é prejudicial para o progresso escolar dos colegas de turma.				

IV – Percepção dos professores sobre o ensino a alunos com NEE

Assinale com um (X) a opção que expressa sua resposta em cada item a seguir:

31. Você conhece materiais didáticos apropriados para o ensino para alunos com:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum
Baixa visão (ambliopia)?				
Cegueira?				
Deficiência auditiva parcial (hipoacusia)?				
Surdez?				
Deficiência motora?				
Deficiência intelectual?				
Dificuldades de aprendizagem específicas?				

32. Considera que a sua IES está equipada com material didático apropriado ao ensino para alunos com:

	Sim	Não
Baixa visão (ambliopia)?		

Cegueira?		
Deficiência auditiva parcial (hipoacusia)?		
Surdez?		
Deficiência motora?		
Deficiência intelectual?		
Dificuldades de aprendizagem específicas?		

33. Se sim, utiliza-os nas suas aulas:

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

Especifique: _____

34. Alguma vez solicitou a compra de material didático apropriado ao ensino para alunos com NEE à direção de sua IES?

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

35. Se já solicitou a compra de material didático, que tipo de resposta recebeu?

Uma resposta positiva e rápida

Uma resposta positiva, mas demorada

Uma resposta negativa

Nenhuma resposta

36. Tem alguma experiência no ensino para alunos com NEE?

Sim Não

37. Se sim, como descreve o ensino para esses alunos? Tem feito adaptações? De que tipo? Tem encontrado barreiras? Quais?

V – Percepção dos professores sobre o uso de tecnologia assistiva (TA*)

*TA pode ser definida como qualquer dispositivo ou equipamento, seja ele adquirido comercialmente, modificado ou adaptado, usado para manter, aumentar ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com NEE.

38. Que tipo de TA está disponível para os alunos com NEE na sua IES?

Nenhuma

<input type="checkbox"/> Gravador/ leitor com controle de velocidade	<input type="checkbox"/> Software de reconhecimento de voz
<input type="checkbox"/> Equipamentos de comunicação com radiotransmissão	<input type="checkbox"/> Equipamento com rastreamento do movimento ocular
<input type="checkbox"/> Calculadora com síntese de voz	<input type="checkbox"/> Leitor de tela e navegador textual
<input type="checkbox"/> Caneta digital	<input type="checkbox"/> Display Braille
<input type="checkbox"/> Software educativo	<input type="checkbox"/> Ampliador de tela
<input type="checkbox"/> Software de reconhecimento de caracteres	<input type="checkbox"/> Mesa educativa multissensorial
<input type="checkbox"/> Materiais de leitura falados e audiolivros	<input type="checkbox"/> Sintetizador de voz
<input type="checkbox"/> Capacete com ponteira	<input type="checkbox"/> Outros _____
<input type="checkbox"/> Editores de texto com software de reconhecimento de siglas/acrônimos	

39. As tecnologias assistivas disponíveis na sua IES são suficientes (em quantidade e aplicabilidade) para atender aos alunos com NEE?

Indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma das informações abaixo:

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
40	A existência de TA na IES é útil para apoiar o aluno com NEE.				
41	O uso de TA pode aumentar a autoconfiança e o sentido de independência do aluno com NEE.				
42	Em geral, as TA adaptam-se corretamente às características dos alunos com NEE.				
43	Na maioria das vezes, o equipamento das TA precisa de ser modificado/ adaptado para atender às condições específicas dos alunos com NEE.				

VI – Percepção dos professores sobre a sua formação para o trabalho com a inclusão de alunos com NEE na classe regular

44. Durante a sua formação inicial para a docência, teve alguma disciplina que abordasse a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares?

Sim Não Não se aplica

Em caso afirmativo, descreva que tipo de conteúdos foram referidos:

45. Durante o seu processo de formação contínua (ou continuada) procurou cursos que abordassem a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva-os:

46. Na sua opinião, qual deveria ser o processo de formação de professores de forma a estarem preparados para a inclusão de alunos com NEE em salas de aula regulares?

Questões Extra Escala:

Questão 1: A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais altera a sua prática pedagógica? Se sim, como altera?

Questão 2: Qual é o impacto da inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior?

APÊNDICE A

TABULAÇÃO DA PESQUISA (ESCALA MULTIDIMENSIONAL)

I – Variáveis Demográficas

Assinale com um (✓) a opção que expressa sua resposta.

1. Gênero: Masculino 11 (44%) Feminino 14 (56%)
2. Idade: 31/ 35/ 49/ 46/ 43/ 48/ 37/ 41/ 54/ 44/ 47/ 43/ 47/ 51/ 45/ 48/ 44/ 42/ 30/ 44/ 50/ 59/ 50/ 36/ 47.(média simples = 44,44)
3. Formação escolar:
 - 3.1 Ensino Médio
 - 3.2 Magistério – 1
 - 3.3 Curso Técnico em Eletrônica/ Auxiliar de Patologia Clínica/ Manutenção de Aeronaves/ Radiocomunicação.
 - 3.4 Licenciatura em História/ Matemática/ Pedagogia/ História/ Letras Português e Inglês/ Pedagogia/ Física/ Matemática.
 - 3.5 Bacharelado em Direito/ Farmácia/ Ciências Econômicas/ Ciências Econômicas/ Enfermagem/ Ciências Contábeis/ Ciências Econômicas/ Administração/ Psicologia/ Processamento de Dados/ Administração/ Fisioterapia/ Psicologia/ Engenharia Elétrica/ Administração.
 - 3.6 Complementação Pedagógica
 - 3.7 Especialização em Direito Público/ Gestão Estratégica de Marketing/ Educação/ Ensino da Matemática/ Docência Educação Profissional/ Enfermagem do Trabalho/ Auditoria e análise Contábil/ Esp. Metodologia e Ensino Superior/ MBA em Turismo/ Docência no Ensino Superior/ História Econômica/ Manutenção de Aeronaves, Docência/ Língua Inglesa e Literatura correspondente/ Avaliação Institucional, Gestão Universitária/ Ensino de Línguas – Espanhol/ Gestão de Pessoas/ Metodologia do Ensino Superior/ Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior/ Docência do Ensino Superior/ Docência.
 - 3.8 Mestrado em Letras e Linguística/ Agronegócio/ História/ Gestão Ambiental/ Educação Escolar Brasileira/ Psicologia Social/ Linguística Aplicada e Língua Estrangeira/ Ciências Ambientais e Saúde/ Psicologia.
 - 3.9 Doutorado em História/ Educação, História e Sociedade.

3.10 Outro qual? Tecnólogo em Recursos Humanos/ Estágio Pós-Doutoral em Educação/ Curso de língua francesa (na França)/ Teologia/ Tecnologia em Redes de Computadores.

4. Quantos anos de experiência em Educação você possui?

4.1 Menos de 5 anos – 3 (12%)

4.2 de 5 a 10 anos – 6 (24%)

4.3 de 11 a 15 anos – 8 (32%)

4.4 de 16 a 20 anos – 3 (12%)

4.5 Mais de 20 anos – 5 (20%)

5. Você leciona para classes de quantos alunos?

5.1 15-20 alunos

5.2 20-30 alunos – 3 (10,5%)

5.3 30-40 alunos – 3 (10,5%)

5.4 40-50 alunos – 10 (36%)

5.4 Mais de 50 alunos – 12 (43%)

6. Para que turmas você leciona no Ensino Superior?

Manutenção de Aeronaves (6º Período)

Engenharia Mecânica/ Eng. Civil/ Gastronomia

Estética e Cosmética/ Processos Químicos

Radiologia/ Estética e Cosmética/ Gastronomia

Introdução à Economia/ Matemática Básica e Financeira/ Logística e Gestão Financeira

Economia (Direito)/ Fundamentos Administração/ Planejamento Estratégico/ Comportamento do Consumidor

Farmácia/ Radiologia/ Estética

Tecnologia em Gestão Financeira e Logística/ Ciências Contábeis e Administração

Estética e Cosmética/ Odontologia/ Arquitetura

Design Gráfico/ Estética e Cosmética

Odontologia/ Gestão Financeira/ Engenharia/ Radiologia/ Gastronomia

Gastronomia

Estética e Cosmética/ Radiologia

Ciências Contábeis/ Pedagogia

Odontologia/ Radiologia/ Psicologia

Manutenção de Aeronaves

Letras/ Inglês Instrumental para cursos em outras áreas

Logística/ Gestão Financeira/ Administração/ Contábeis/ Recursos Humanos/
Radiologia

Fisioterapia/ Estética e Cosmética

Gastronomia

Estética e Cosmética/ Gastronomia/ Psicologia/ Logística

Manutenção de Aeronaves

Gastronomia/ Engenharia Civil/ Design Gráfico/ Manutenção de Aeronaves

Design Gráfico/ Design de Interiores/ Manutenção de Aeronaves/ Radiologia

Manutenção de Aeronaves

II – Educação Especial

7. Como você descreveria seu contato em geral com alunos com NEE?

7.1 Nunca – 3 (12%)

7.2 Raramente – 9 (36%)

7.3 Às vezes – 8 (32%)

7.4 Frequentemente – 4 (16%)

7.5 Sempre – 1 (4%)

* Um respondente marcou FREQUENTEMENTE e explicou: NO ENSINO MÉDIO, por ser também professor neste nível de ensino.

8. Já teve em sua sala de aula alunos que apresentassem NEE?

Sim 18 (75%) Não 6 (25%) Se sim, indique quais tipos de NEE:

Autistas e Deficientes Auditivos/ Auditiva/ Cognitiva/ Surdos/ Paralisia Cerebral/
Surdo, Mudo/ Deficiência Auditiva/ Interpretação de texto e Lógica/ Necessidades
Visuais e Auditivas/ Surdos, Baixa visão, Cegos, Dificuldades motoras,
Esquizofrênicos, Bipolar e outros/ Visual parcial, Auditiva total, Deficiência motora/
Alunos cegos (deficiência visual) e alunos com surdez/ Auditiva, Visual e Motora/
Deficiência Visual/ Dificuldade Visual, Dificuldade Auditiva, Dificuldade Cognitiva/
Surdos, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual/

9. Indique a probabilidade de você vir a trabalhar com alunos com NEE:

Grande 4 (16%) Moderada 9 (36%) Pequena 12 (48%) Nenhuma

10. Você já teve acesso a informações sobre os tipos de NEE que existem?

Sim 13 (52%) Não 12 (48%)

11. Você já participou de alguma formação sobre NEE?

Sim 3 (12%) Não 22 (88%) Se sim, indique quais:

Análise Aplicada do Comportamento (ABA)

No curso de Pedagogia estudamos algumas

No curso de pós-graduação em Psicopedagogia

III – Percepção do professor sobre a inclusão de alunos com NEE

Indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma das informações abaixo marcando com um (X) a opção apropriada:

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
12	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE graves pode ser benéfica para eles.	1 (4%)	10 (40%)	11 (44%)	3 (12%)
13	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE moderadas pode ser benéfica para eles.			17 (68%)	8 (32%)
14	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE leves pode ser benéfica para eles.			14 (56%)	11 (44%)
15	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para a comunidade.		2 (8%)	15 (60%)	8 (32%)
16	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para os professores.		7 (27%)	13 (50%)	6 (23%)
17	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para a família desses alunos.		1 (4%)	13 (52%)	11 (44%)
18	A inclusão, na classe regular, de alunos com NEE pode ser benéfica para os colegas de turma.		2 (8%)	14 (58%)	8 (34%)
19	Os alunos com NEE devem ser inseridos em classes	8 (33%)	13	3 (13%)	

	separadas nas escolas regulares.		(54%)		
20	Os alunos com NEE devem ser inseridos em classes regulares.		4 (16%)	16 (64%)	5 (20%)
21	Os alunos com NEE devem estudar em escolas especiais.	3 (13%)	10 (44%)	9 (39%)	1 (4%)
22	A inclusão de alunos com baixa visão (ambliopia) em classes regulares pode ser benéfica para eles.		7 (29%)	14 (58%)	3 (13%)
23	A inclusão de alunos com cegueira em classes regulares pode ser benéfica para eles.		8 (33%)	13 (54%)	3 (13%)
24	A inclusão de alunos com deficiência auditiva parcial (hipoacusia) em classes regulares pode ser benéfica para eles.		3 (13%)	14 (61%)	6 (26%)
25	A inclusão de alunos com surdez em classes regulares pode ser benéfica para eles.		5 (21%)	13 (54%)	6 (25%)
26	A inclusão de alunos com deficiência motora em classes regulares pode ser benéfica para eles.		5 (21%)	13 (54%)	6 (25%)
27	A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares pode ser benéfica para eles.		14 (58%)	7 (29%)	3 (13%)
28	A inclusão, na classe regular, tem impacto positivo no progresso escolar do aluno com NEE.	1 (4%)	1 (4%)	20 (80%)	3 (12%)
29	A inclusão, na classe regular, tem impacto positivo na socialização do aluno com NEE.		1 (4%)	13 (52%)	11 (44%)
30	A inclusão de um aluno com NEE na classe regular é prejudicial para o progresso escolar dos colegas de turma.	9 (36%)	10 (40%)	5 (20%)	1 (4%)

Uma respondente respondeu DEPENDE! Depende se as salas estão adaptadas, para as questões 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27.

Uma respondente respondeu: “tema em discussão não tenho opinião formada (totalmente)!”

IV – Percepção dos professores sobre o ensino a alunos com NEE

Assinale com um (X) a opção que expressa sua resposta em cada item a seguir:

31. Você conhece materiais didáticos apropriados para o ensino para alunos com:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum
Baixa visão (ambliopia)?	1 (4%)	1 (4%)	8 (32%)	15 (60%)
Cegueira?		1 (4%)	8 (32%)	16 (64%)
Deficiência auditiva parcial (hipoacusia)?		1 (4%)	7 (29%)	16 (67%)
Surdez?		2 (8%)	7 (28%)	16 (64%)
Deficiência motora?		1 (4%)	9 (36%)	15 (60%)
Deficiência intelectual?	1 (4%)	3 (13%)	5 (21%)	15 (62%)
Dificuldades de aprendizagem específicas?	2 (8%)	4 (16%)	7 (28%)	12 (48%)

32. Considera que a sua IES está equipada com material didático apropriado ao ensino para alunos com:

	Sim	Não
Baixa visão (ambliopia)?	3 (12%)	23 (88%)
Cegueira?	2 (8%)	23 (92%)
Deficiência auditiva parcial (hipoacusia)?	13 (52%)	12 (48%)
Surdez?	14 (56%)	11 (44%)
Deficiência motora?	5 (21%)	19 (79%)
Deficiência intelectual?	1 (4%)	24 (96%)
Dificuldades de aprendizagem específicas?	2 (8%)	23 (92%)

33. Se sim, utiliza-os nas suas aulas:

Sempre Frequentemente 3 (21%) Raramente 1 (7%) Nunca 10 (72%)

Especifique:

Nos últimos anos de trabalho não acompanhei nenhum aluno com NEE.

Considero – surdez – intérprete em libras.

Não tenho capacidade.

No momento não tenho alunos assim na IES. Apenas no Ensino Médio. Eles têm acompanhamento.

Professora acompanhante de LIBRAS

Intérprete

34. Alguma vez solicitou a compra de material didático apropriado ao ensino para alunos com NEE à direção de sua IES?

Sempre 1 (4%) Frequentemente Raramente 2 (8%) Nunca 21 (88%)

35. Se já solicitou a compra de material didático, que tipo de resposta recebeu? 4 já solicitaram (16%)

Uma resposta positiva e rápida

Uma resposta positiva, mas demorada – 1 (25%)

Uma resposta negativa – 1 (25%)

Nenhuma resposta – 2 (50%)

36. Tem alguma experiência no ensino para alunos com NEE?

Sim 10 (40%) Não 15 (60%)

Um respondente criou a alternativa POUCA, referindo-se a pouca experiência. Consideramos esta resposta como SIM.

37. Se sim, como descreve o ensino para esses alunos? Tem feito adaptações? De que tipo? Tem encontrado barreiras? Quais?

Em outra instituição que trabalho já tive alunos surdos, onde tínhamos um intérprete em sala. Também já trabalhei e atualmente com cognitivos, tenho muitas barreiras, como treinamento.

É complicado, quando não se conhece ferramentas e metodologias que auxiliem no processo.

Sem adaptações ou preparação. Chego na sala o aluno está lá com sua deficiência e dificuldades.

Tranquilo. A adaptação feita é simplesmente ser mais atencioso e estar disposto ao tempo do aluno.

Somente aumentando a fonte das aulas e permitindo que o aluno use seu computador. No caso da deficiência auditiva procuro sempre falar de frente para o aluno e devagar.

ALUNOS COM BAIXA VISÃO: fotocópia ampliada, slides com letras maiores. Tempo maior para a execução das atividades previstas. Barreiras: dividir o tempo entre os alunos que não portam NEE com o que precisa de uma atenção maior. ALUNOS COM DIFICULDADE MOTORA: atividades com questões objetivas e as provas

também. E tempo maior para execução das atividades e entrega de trabalho escrito com datas prorrogadas. ALUNOS CEGOS: a maior barreira é a falta do ledor. E equipamentos eletrônicos para a leitura do material.

Tivemos uma aluna com deficiência intelectual e motora. No entanto, os professores apresentaram grande dificuldade de encontrar estratégias e meios para se realizar um trabalho eficiente. Não possuiu condições de atender a aluna.

Muito difícil, principalmente quando não temos um profissional auxiliar. Na minha área de atuação não é possível adaptações. A barreira encontrada foi a falta de apoio da instituição em contratar um profissional para ajudar no desenvolvimento das aulas.

Não sei LIBRAS; Para aluno com surdez só usei método visual; Para alunos com dificuldade cognitiva a avaliação é diferenciada; O aluno especial tem uma professora para acompanhamento (Ensino Médio).

Acompanhei o ensino para deficientes auditivos e considerei muito bom o acompanhamento e a motivação desenvolvida pela professora de Libras.

V – Percepção dos professores sobre o uso de tecnologia assistiva (TA*)

*TA pode ser definida como qualquer dispositivo ou equipamento, seja ele adquirido comercialmente, modificado ou adaptado, usado para manter, aumentar ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com NEE.

38. Que tipo de TA está disponível para os alunos com NEE na sua IES?

Nenhuma 15 (60%)

Não tenho conhecimento.

Desconheço se a IES possui.

Não conheço.

Desconheço!

Não sei dizer.

Não.

<input type="checkbox"/> Gravador – 1(6,6%) / leitor com controle de velocidade	<input type="checkbox"/> Software de reconhecimento de voz
<input type="checkbox"/> Equipamentos de comunicação com radiotransmissão	<input type="checkbox"/> Equipamento com rastreamento do movimento ocular
<input type="checkbox"/> Calculadora com síntese de voz	<input type="checkbox"/> Leitor de tela e navegador textual

<input type="checkbox"/> Caneta digital	<input type="checkbox"/> Display Braille
<input type="checkbox"/> Software educativo	<input type="checkbox"/> Ampliador de tela
<input type="checkbox"/> Software de reconhecimento de caracteres	<input type="checkbox"/> Mesa educativa multissensorial
<input type="checkbox"/> Materiais de leitura falados e audiolivros 1 (6,6%) <input type="checkbox"/> Capacete com ponteira <input type="checkbox"/> Editores de texto com software de reconhecimento de siglas/acrônimos 1 (6,6%)	<input type="checkbox"/> Sintetizador de voz <input type="checkbox"/> Outros 1 (6,6%) – Pessoa disponível para linguagem para surdos-mudos

39. As tecnologias assistivas disponíveis na sua IES são suficientes (em quantidade e aplicabilidade) para atender aos alunos com NEE?

Não/ Não são/ Para os cursos que trabalho não existem tecnologias assistivas disponíveis/ Não/ Não tenho conhecimento/ Não tenho conhecimento sobre essas tecnologias nas IES/ Desconheço a quantidade/ Não tenho como opinar sobre tal questão/ Não/ Não identifiquei nenhuma/ Não. São mínimas/ Não/ Não tenho conhecimento sobre as TA na instituição onde trabalho/ Não existe, ou melhor, não temos estas tecnologias no Ensino Superior/ Desconheço essas informações/ Não conheço/ Desconheço/

Indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma das informações abaixo:

Não conheço.

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
40	A existência de TA na IES é útil para apoiar o aluno com NEE.	1 (4%)		9 (41%)	12 (55%)
41	O uso de TA pode aumentar a autoconfiança e o sentido de independência do aluno com NEE.			7 (32%)	15 (68%)
42	Em geral, as TA adaptam-se corretamente às características dos alunos com NEE.		4 (23%)	12 (71%)	1 (6%)
43	Na maioria das vezes, o equipamento das TA precisa de ser modificado/ adaptado para atender às condições específicas dos alunos com NEE.	1 (5%)		13 (65%)	6 (30%)

Uma respondente respondeu NEM CONCORDO, NEM DISCORDO para a questão 42.

Duas respondentes responderam: NÃO SE APLICA, para as questões 42 e 43.

Uma respondente respondeu DESCONHEÇO para a questão 42.

VI – Percepção dos professores sobre a sua formação para o trabalho com a inclusão de alunos com NEE na classe regular

44. Durante a sua formação inicial para a docência, teve alguma disciplina que abordasse a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares?

Sim 2 (8%) Não 23 (92%) Não se aplica

Em caso afirmativo, descreva que tipo de conteúdos foram referidos:

Quem estudou NEUROPEDAGOGIA foi minha esposa e compartilhou um pouquinho comigo.

Na pós-graduação em Psicopedagogia.

Legislação sobre as escolas de inclusão.

45. Durante o seu processo de formação contínua (ou continuada) procurou cursos que abordassem a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares?

Sim 3 (12,5%) Não 21 (87,5%)

Em caso afirmativo, descreva-os:

Análise Aplicada ao Comportamento (ABA)

(tenho interesse em fazê-lo)

Cursos muito básicos, na prática é outra realidade.

Pós-graduação em Psicopedagogia.

46. Na sua opinião, qual deveria ser o processo de formação de professores de forma a estarem preparados para a inclusão de alunos com NEE em salas de aula regulares?

Abordagem aprofundada de técnicas de ensino voltadas para alunos com NEE conjugada com horas de prática e acompanhamento de profissionais com experiência de ensino de alunos com NEE.

De forma generalista, visando a atender aos alunos com necessidades diferentes.

Treinamento continuado sobre o tema.

Uma capacitação sobre cada tipo de NEE e também auxílio em preparar material adequado.

Participar de treinamentos promovidos pela IES sobre a temática.

Inclusão de orientações sobre o assunto em vários eventos.

A cada semestre ou início de ano letivo deveríamos receber treinamento para desempenharmos tal demanda.

Treinamento pela instituição.

Uma disciplina prática.

Especialização e com os próprios alunos.

Além de cursos de capacitação, um manual identificando a necessidade e a ação a ser aplicada.

Capacitação direcionada.

Um curso para cada necessidade especial que for “trabalhar” em sala de aula. Cada NEE precisa de uma formação adequada.

Palestras, informativos por email.

Na formação deveria ser incluído matérias básicas. A capacitação necessita de especialização.

Ter disciplinas e um trabalho durante a graduação que auxiliem um trabalho com NEE.

Os professores de Ensino Superior no geral não estão preparados para receber nenhum aluno com NEE, portanto, qualquer processo de formação na área de inclusão será bem vindo.

Os professores deveriam ser treinados para utilização das TA.

Ter cursos oferecidos na Universidade.

De acordo com o número de alunos com NEE, preparação, formação antecipada para professores.

Sim.

Treinamento com orientações de pessoal especializado na área.

Treinamento, Equipamentos (TA), Monitoria Individual.

Cursos específicos abordando o tema.

Questões Extra Escala:

Questão 1: A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais altera a sua prática pedagógica? Se sim, como altera?

Sim. Exige que o docente busque novas formas de construção do conhecimento, flexibilizando a didática aplicada em sala de aula.

Sim, a tornaria mais dinâmica e benéfica para a formação contínua do professor, proporcionando inovação e pesquisa na adaptação deste aluno com a formação.

Sim, depende da NEE.

Acredito que sim. Porque dependendo da NEE que o aluno tenha, tem que ser atendido com outro tipo de atividade.

Se sim, o professor deve preparar material pedagógico adequado para os diferentes perfis em sala de aula.

Sim, pois me percebo incapaz de ajudar os alunos com NEE.

Sim. Ao procurar atender às necessidades do aluno, busco promover a inserção dos outros alunos no processo, de forma colaborativa.

Sim, me deixa constrangida, por me sentir incompetente para lidar com a situação.

Sim, pois tenho que me adaptar ao tempo do aluno.

Não.

Sim, sem apoio o aluno requer mais a minha atenção e tempo.

Não, eu procuraria adaptar-me.

Sim, tenho que ficar o tempo todo atenta para não deixar o aluno com NEE excluído da aula. É cansativo. E perco a espontaneidade, principalmente quando o aluno é cego. Uma vez que a aula toda é gravada.

Sim. Altera no sentido de se atentar ao material utilizado a ser adequado. Já dei aula para aluno com problema visual; as atividades, os slides tinham que ser de letras bem grandes, provas especiais.

A participação de alunos “especiais” é complexa em aulas práticas, presentes em meu curso.

Sim. Disso isso porque nem sempre as instituições estão preparadas e em condições de receber e atender esses estudantes.

Sim. A aula deverá ser programada para atender as expectativas do aluno com NEE, bem como a dos demais alunos. Em alguns casos seria necessário um monitor para auxiliar o professor.

Sim. O desenvolvimento das aulas não acompanha o mesmo ritmo.

Sim. Eu tenho que ficar mais atenta, mais alerta.

Nunca tive experiência significativa com NEE.

Sim. Ela exige mais conhecimento de métodos de ensino para alunos com NEE.

Sim, adoto uma postura mais cautelosa em relação ao aluno. Trabalho os conteúdos das disciplinas visando um modo facilitador para os mesmos.

Não.

Sim. Deverá ter uma condução que possa abranger o aluno NEE, podendo diminuir o rendimento da turma.

Questão 2: Qual é o impacto da inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior?

Positivo, pois propicia o amadurecimento de virtudes fundamentais para o convívio social como fraternidade, alteridade, respeito mútuo etc.

Grande, pois as estruturas educacionais não estão adaptadas para receber os alunos.

Com a carga horária que temos creio que faltaria tempo para administrar o conteúdo.

Grande, mesmo concordando com a inclusão desses alunos, acredito que nós, professores, não estamos preparados para atendê-los de forma correta.

Representarei uma forma de integração do aluno com NEE no ambiente educacional superior.

Não sei responder.

É uma nova maneira de pensar a aula, um novo paradigma, pois até então, entendíamos essas pessoas à margem de qualquer estímulo intelectual e social.

O número é pequeno, mas é uma realidade.

Positivo, abre as portas da igualdade.

Adaptação complexa entre a experiência do professor com a estrutura ofertada e as necessidades do aluno.

Desde que as IES estiverem preparadas com equipamentos e pessoal qualificado de apoio, o impacto só pode ser positivo. Caso contrário, o aluno pode se sentir desmotivado e deslocado do ambiente, gerando assim uma possível desistência e abandono do curso.

Hoje vejo como um preconceito. Esta situação deve mudar.

Nenhum. As IES abrem as portas para a inclusão porque é politicamente correto. Não dá as condições para o trabalho, nem mesmo as materiais. O professor faz o mínimo de acordo com as possibilidades. Os demais alunos não se envolvem com os alunos com NEE. Com raras exceções. O aluno com NEE é praticamente invisível em sala de aula. Fica dependendo da boa vontade do colega para ajudá-lo, e do professor que nem sempre se dispõe.

Não atrapalha o andamento natural das aulas. O impacto é maior para os alunos com NEE, pois se sentirão realizados, incluídos, há melhora na autoestima e na capacitação profissional.

É necessário um estudo quanto às limitações e potencialidades dos alunos especiais.

Oportuniza a socialização. Mas, o trabalho acontece com muitas deficiências.

Positivo. As pessoas precisam viver e aceitar as diferenças e ainda respeitá-los. O conhecimento é para todos e todos temos vontades e desejos que podem superar as necessidades especiais destes alunos. Às vezes um aluno com NEE é bem mais interessado e comprometido com os ensinamentos do que um aluno normal.

É um desafio, tanto para o professor quanto para os colegas de sala.

Segundo as leis, todo mundo tem direitos de estudar e a sociedade que faz as leis tem que dar meios para o docente estudar e se preparar para esse aluno.

Positivo se existir uma 'preparação' para professores e colegas de turma. Do contrário, o desgaste de todos os envolvidos no processo pode trazer consequências indesejadas, insalubres.

Para os professores seria um desafio.

Sempre a inclusão propiciará visão humana e respeito. É extremamente positiva e humana.

Como educadores, temos o papel da inclusão, não somente aos alunos NEE, mas sim a todos estudantes de inclui-los ao conhecimento. Mas, para que isso aconteça de verdade, é preciso realmente querer fazer inclusão. Essa inclusão não pode ficar apenas em jogar esse aluno em sala de aula, mas de adaptação às suas necessidades.

O único impacto seria a quebra de alguns paradigmas e preconceitos.

**FORAM DISTRIBUÍDOS 47 QUESTIONÁRIOS (ESCALA MULTIDIMENSIONAL).
RECEBIDOS 25 QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS (53,19% do total distribuído)**

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – **Mestrado Profissional em Ensino De Ciências**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Anápolis, 07 de novembro de 2016.

Professoras e Professores,

Meu nome é MAURÍCIO RESENDE RODOVALHO, sou aluno do Mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Venho, por meio desta, convidá-los a participarem da pesquisa de minha dissertação de mestrado, que tem como objetivos ouvir e analisar as opiniões dos professores do Ensino Superior privado a respeito da Educação Especial e Inclusiva, e propor um curso de formação continuada para professores do Ensino Superior.

Sua participação, nesta pesquisa, consiste em responder a um questionário denominado “Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Instituições de Ensino Superior – IES”.

Saliento que as informações obtidas nesta pesquisa serão divulgadas para fins estritamente acadêmicos e, para tanto, asseguro o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para preservar sua identidade serão utilizados nomes fictícios. Seus dados serão mantidos sob minha guarda e responsabilidade.

Além disso, estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, sobre a metodologia utilizada e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser localizado por meio dos dados que seguem: Maurício Resende Rodovalho – mau.rodvalho@gmail.com – 62 98116 7169.

Você poderá também, a qualquer tempo, com ou sem justificativa, retirar o seu consentimento de participação desta pesquisa sem qualquer ônus e ou penalização.

Desde já agradeço a sua colaboração para a realização deste trabalho.

Muito obrigado!

MAURÍCIO RESENDE RODOVALHO

Mestrando PPEC/ UEG

Declaração de Consentimento

Fui alertado que não posso esperar benefícios pessoais advindos desta pesquisa.

Recebi os esclarecimentos necessários de que não existem possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome e qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, serão mantidos em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificá-lo, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante a pesquisa, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido sobre a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Por assim estar ciente, assino, juntamente com o pesquisador, o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas.

Anápolis, 07 de novembro de 2016.

MAURICIO RESENDE RODOVALHO
RG: 2372337 – DGPC/ GO
CPF: 575839351-72

Nome do Participante da Pesquisa:

RG:

CPF:

Testemunha 1:

RG:

CPF:

Testemunha 2:

RG:

CPF:

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Campo 1 – Conceito de Inclusão e de Necessidades Educacionais Especiais – NEE:

- **Questão 1: Inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior, como é isso para você?**

Campo 2 – Medidas educativas e estratégias pedagógicas:

- **Questão 2: A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais altera a sua prática pedagógica? Se sim, como altera?**

Campo 3 – Aspectos facilitadores e inibidores do processo de inclusão:

- **Questão 3: Você se sente preparado/ capacitado para atender/ ensinar estudantes com Necessidades Educacionais Especiais?**
- **Questão 4: Você já teve alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior? Como foi ou como foram as experiências?**

(facilidades, dificuldades e soluções encontradas ao lidar com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais)

Campo 4 – Impacto do aluno com NEE no ensino superior:

- **Questão 5: Qual é o impacto da inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior?**

APÊNDICE D

Livreto: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

O Livreto INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR encontra-se, integralmente, da maneira como foi diagramado e impresso, da página 100 até a página 139 desta dissertação.

Inclusão no Ensino Superior

Informações e Dicas



Mauricio Resende Rodovalho
Geraldo Eustáquio Moreira



Mauricio Resende Rodvalho
Organizador

Geraldo Estáquio Moreira
Orientador

Guilherme de Souza Fernandes
Editor



Este livreto foi organizado pelo Professor Mauricio Resende Rodvalho¹, sob a orientação do Professor Doutor Geraldo Eustáquio Moreira². Trata-se do Produto Educacional que é resultado da pesquisa realizada para elaboração da Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás – PPEC/ UEG.

A pesquisa procurou ouvir as opiniões dos professores do Ensino Superior a respeito da Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em suas aulas e verificou que a maioria destes professores não se sente preparada para lidar com a Educação Inclusiva.

Assim, este material tem como objetivo principal trazer algumas informações e dicas a fim de servir de ajuda rápida aos professores em seu dia-a-dia na prática docente.

Esperamos, sinceramente, que o material aqui apresentado consiga acabar com algumas das angústias relatadas pelos professores em seus depoimentos e que seja um pontapé inicial para a procura de formação continuada em Educação Inclusiva.

Cordialmente,
Os organizadores

¹Mestrando no PPG em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás - UEG

²Doutor em Educação Matemáticas pela PUCSP. Professor Adjunto da Universidade de Brasília - UnB. Pesquisador dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Pública (Mestrado Profissional) e Educação (Mestrado e Doutorado), ambos da UnB, e colaborador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências da UEG. E-mail: geust@unb.br

Por Que INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR?

Para começar, porque a CONSTITUIÇÃO FEDERAL no Artigo 5º garante que **“TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI, SEM DISTINÇÃO DE QUALQUER NATUREZA, GARANTINDO-SE AOS BRASILEIROS E AOS ESTRANGEIROS, RESIDENTES NO PAÍS, A INVIOLABILIDADE DO DIREITO À VIDA, À LIBERDADE, À IGUALDADE, À SEGURANÇA E À PROPRIEDADE”**

É uma questão de Direitos Humanos. Educação é direito de todos. O artigo 6º da Constituição Federal lista a educação como um dos direitos sociais:

“São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”

Se os Direitos são garantidos a todos, então devemos promover a IGUALDADE NA EDUCAÇÃO, em todos os níveis, a todo tipo de aluno, diante de sua grande DIVERSIDADE .

DIVERSIDADE



“Etimologicamente o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse conceito nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, tem vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões pré-estabelecidos: mulheres, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros” (DISTRITO FEDERAL, 2013a,).

NECESSIDADES EDUCACIONAIS (EDUCATIVAS) ESPECIAIS NEE



E é justamente nesta Diversidade que aparecem as Necessidades Educacionais Especiais – NEE. O conceito de NEE foi apresentado pela primeira vez no Relatório Warnock, em 1978, englobando “não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (WARNOCK, 1978).

Referendado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

“todas aquelas **crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem**” (UNESCO, 1994)

“Essas pessoas **necessitam desenvolver ha-**

bilidades, funções e aprendizados específicos. Algumas dessas **necessidades** podem ser **temporárias ou permanentes**, dependendo da situação ou das circunstâncias das quais se originam” (SÁ, 2014).

“[...] a terminologia – Necessidades Educacionais Especiais – está associada às dificuldades de aprendizagem, no **modo particular de ser e estar no mundo, de viver e de responder a desafios apontados no cotidiano escolar**, e não essencialmente vinculados a deficiências ou altas capacidades.” (DISTRITO FEDERAL, 2013b)

Princípios fundamentais DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (UNESCO, 1994)

- Respeito à **dignidade humana**;
- **Educabilidade de todos** os seres humanos, independente de comprometimentos que possam apresentar;
- Direito à **igualdade de oportunidades educacionais**;
- Direito à **liberdade de aprender e de expressar-se**;
- Direito a **ser diferente**.

Em sentido amplo, NEE é a necessidade de adequação da resposta educativa aos alunos com deficiência física, sensorial ou intelectual ou com dificuldades de aprendizagem.

Em sentido bem mais amplo, todos nós apresentamos alguma NEE, pois temos nossas idiossincrasias e, portanto, podemos estar mais ou menos adaptados de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural vigente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA



A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2015)

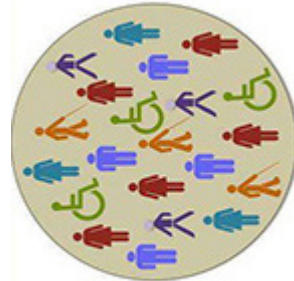
INCLUSÃO versus INTEGRAÇÃO

Na **INCLUSÃO**, a escola tem que se modificar para incluir a pessoa com deficiência, pois é aquela que precisa ser capaz de atender às necessidades de todos os alunos e não o contrário.

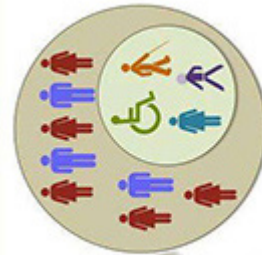
“A **INTEGRAÇÃO** caracteriza-se como uma via de mão única, na qual somente o indivíduo com deficiência deverá, por seu mérito, superar suas dificuldades e adaptar-se à sociedade, enquanto esta se mantém inerte” (PORTO; OLIVEIRA, 2010)

“**INCLUSÃO** não significa um modo igual de educar a todos e sim, dar a cada um, o que necessita para aprender e desenvolver dependendo do seu ritmo.” (PORTO; OLIVEIRA, 2010)

A **INTEGRAÇÃO** não favorece a todas as pessoas, mas somente as que possuem condições pessoais de se integrar.



Inclusão



Integração

Escola Inclusiva



[...] escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003).

Escola inclusiva: uma escola que reconhece, respeita e responde às necessidades de cada aluno, favorecendo a aquisição do conhecimento e a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor está estruturada em torno do guarda-chuva da inclusão social. O professor aprende a internalizar as diferenças entre esses alunos de forma a aprender e a crescer em função delas e os alunos têm a oportunidade de exercitar um de seus direitos básicos como cidadão: o direito à educação.

Uma sociedade inclusiva pressupõe a não existência de excluídos. A palavra “inclusão” refere-se aos ambientes e contextos sociais e não às pessoas. Assim, os termos “escola inclusiva” e “sociedade inclusiva” demonstram a responsabilidade do sistema no processo de transformação ambiental, cultural, social e política, conforme preconizado pelo princípio de inclusão social. (SÃO PAULO, 2011)

Educação inclusiva: sinônimo de universalização da educação

As escolas que adotam o princípio de inclusão social são aquelas que passam a incorporar em seus projetos político-pedagógicos o potencial, a criatividade e a cultura de cada aluno. Ao incorporar essas diferenças de forma a aprender e a crescer com elas, o professor beneficia-se da diversidade para criar uma escola mais flexível, mais aberta a novos processos, mais facilmente ajustável a mudanças e mais criativa. A valorização das diferenças e o respeito à diversidade trazem consequências positivas para todos os alunos na medida em que as escolas assumem o compromisso com a transformação social, cultural e pedagógica. (SÃO PAULO, 2011)

DEFICIÊNCIA – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.



Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O conceito de deficiência possui diferentes abordagens:

Abordagem clínica: enfatiza a condição física, individual e, muitas vezes, limitante da condição de deficiência. Relaciona a deficiência a um problema físico/orgânico, que traz limitações sociais;

Abordagem social: reconhece o contexto como potencial limitador da deficiência orgânica, ou seja, daquela que afeta funcional ou estruturalmente o corpo. (PIMENTEL, 2013)

A deficiência é o resultado de uma sociedade que não se encontra preparada nem projetada para atender as necessidades de todos e todas, senão só de determinadas pessoas. (PALACIOS, 2008)

DEFICIÊNCIA É UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

- PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

– Estatuto da Pessoa com Deficiência
Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
[...]

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS – TA



TA pode ser definida como qualquer dispositivo ou equipamento, seja ele adquirido comercialmente, modificado ou adaptado, usado para manter, aumentar ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com NEE. (MOREIRA et al., 2016)

A TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente. (BERSCH, 2013)

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência,

qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009)

São exemplos de TA os teclados modificados, os teclados virtuais com varredura, mouses especiais e acionadores diversos, software de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ponteiras para digitação, softwares leitores de tela, software para ajustes de cores e tamanhos das informações (efeito lupa), os softwares leitores de texto impresso (OCR), impressoras braile e linha braile, impressão em relevo, entre outros.

Na perspectiva da educação inclusiva, a TA é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns.

Exemplos de TA:



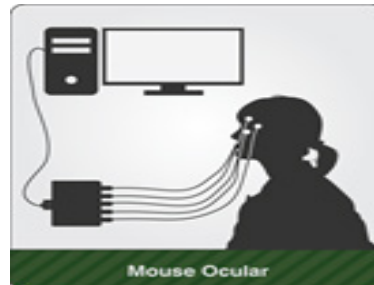
Gravador/ leitor com controle de velocidade



Software de reconhecimento ótico de caracteres (OCR)
OpenBook



Software de reconhecimento de voz



Equipamento com rastreamento do movimento ocular

Leitor de tela e navegador textual: NVDA, JAWS for Windows, Window-Eyes 7.02, Dosvox 4.4



Sistemas de saída de voz. Sintetizador de voz.



Display Braille

Impressoras e linhas Braille



**Virtual Vision, Jaws,
OpenBook, DosVox, Voice
Mail, Braille Fácil**



Capacete com ponteira



**Sistemas amplificadores de telas. Ampliador de tela.
LentePro, Magic**

DEFICIÊNCIA AUDITIVA. SURDEZ/ DEFICIÊNCIA AUDITIVA PARCIAL (HIPOACUSIA)



De acordo com a legislação brasileira, deficiência auditiva é a "perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2004).

Traduzindo, deficiência auditiva é "a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva". (SILVA, 2008)

De acordo com Barreto (2009), o universo da pessoa surda é diverso, pois existem várias formas do surdo interagir, sendo elas: o uso da Língua de Sinais como primeira língua; a Língua Portuguesa como primeira língua, para os chamados surdos oralizados; o bilinguismo, para os que utilizam a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade

escrita; e ainda a comunicação através do uso de gestos criados no entorno familiar para aqueles que não são oralizados e não conhecem a Língua de Sinais. O surdo que utiliza a Língua de Sinais como primeira língua constrói sua identidade e manifesta sua cultura marcada pela comunicação espaço-visual, necessitando, para sua inclusão social, de intérpretes que façam a mediação de sua relação com o mundo ouvinte.

Desde a aprovação da Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi oficialmente reconhecida no Brasil como "forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visuomotora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil." (BRASIL, 2002)

O reconhecimento da LIBRAS como língua oficial das comunidades surdas do Brasil trouxe para os sujeitos, usuários deste sistema linguístico, a garantia do direito ao acesso a comunicação e a informação em sua língua, sendo que o Decreto 5.626/2005, em seu cap.4, art.14, assegura que "as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de edu-

cação, desde a educação infantil até à superior".

Embora esta legislação já esteja em vigor desde 2005, a presença de estudantes surdos no Ensino Superior ainda enfrenta algumas barreiras no que diz respeito ao seu acesso e permanência

DICAS E INFORMAÇÕES

Ao interagir com pessoas com deficiência auditiva, observe-se o seguinte:

- A pessoa com deficiência auditiva, por não ouvir, tem dificuldades de comunicar-se por meio da fala. Utiliza, geralmente, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e a linguagem de gestos.
- Se você quiser conversar com uma pessoa surda, busque inicialmente o contato visual, fazendo com que ela olhe para você, sinalizando ou tocando em seu braço; essa atitude facilita a comunicação.
- Ao falar com a pessoa surda, fique sempre de frente, tomando cuidado para que ela enxergue sua boca. Fale claramente, e em velocidade normal, pois uma boa articulação facilita a leitura labial e a compreensão da mensagem.
- Seja natural. Não há necessidade de gritar ou falar alto, a não ser que lhe peçam para levantar a voz.
- Use expressão facial e corporal para demonstrar seus sentimentos, pois a pessoa surda não percebe mudanças de tom ou de emoção na voz. Seja expressivo.

- Mantenha o contato visual durante a conversa com a pessoa surda, pois ao desviar o olhar ela pode entender que a conversa acabou.
 - Se tiver dificuldades para compreender o que uma pessoa surda está falando, peça para repetir, se necessário, para escrever. O importante é comunicar-se.
 - Dirija-se sempre à pessoa surda, mesmo quando ela estiver acompanhada de intérprete.
 - Se for exibir um filme ou documentário, qualquer mensagem televisiva, sem tradução em LIBRAS ou legenda, providencie um script ou um resumo, para que a pessoa surda familiarize-se, previamente, com o conteúdo, para entender a mensagem.
 - Ao comunicar-se com a pessoa surda, evite gesticulação excessiva e barreiras no movimento dos lábios, como bala ou chiclete na boca. (BRASIL, 2005)
- **ATENÇÃO! A LIBRAS é a primeira língua das pessoas surdas. Portanto, o português brasileiro escrito é a segunda língua dos surdos. Assim, é comum que sua escrita seja DIFERENTE da escrita dos alunos ouvintes.**



Símbolo de aptidão em Libras

DEFICIÊNCIA FÍSICA/ MOTORA



Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de monoplegia (paralisia de um membro do corpo), hemiplegia (paralisia na metade do corpo), paraplegia (paralisia da cintura para baixo), tetraplegia (paralisia do pescoço para baixo), amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral.

Embora seja definida a partir de limitações orgânicas, a pessoa com deficiência física pode ter ampliado suas possibilidades funcionais se lhe forem disponibilizados recursos de **TECNOLOGIA ASSISTIVA** que assegurem condições de acessibilidade e autonomia em seu direito de ir e vir. A ausência destes recursos pode ser, então, fator limitante ou impeditivo do processo de inclusão da pessoa com deficiência num determinado contexto social. (PIMENTEL, 2013)

DICAS E INFORMAÇÕES

Os docentes, técnicos administrativos e colegas dos estudantes com deficiência física podem favorecer a inclusão na Universidade através de ações como:

- Oferecer ajuda e aguardar que o estudante com deficiência física diga como proceder.
- Procurar sentar-se, durante conversas longas, ficando no mesmo nível do olhar do estudante usuário da cadeira de rodas.
- Manusear a cadeira de rodas em "marcha ré" sempre que for ajudar o estudante com deficiência física a descer rampas ou degraus, evitando que ele perca o equilíbrio e caia para frente.
- Organizar a sala de aula, preferencialmente em semicírculo, permitindo a mobilidade do estudante em cadeira de rodas.
- Evitar apoiar-se na cadeira de rodas.
- Ficar à vontade ao utilizar vocábulos como 'correr' ou 'caminhar', pois as pessoas com deficiência também as usam.
- Possibilitar a participação dos estudantes com deficiência física na discussão de projetos de reforma ou construção de novos prédios, com vistas a garantir sua acessibilidade . (PIMENTEL, 2013)

DEFICIÊNCIA VISUAL CEGUEIRA/BAIXA VISÃO (AMBLIOPIA)



A Deficiência visual abrange a cegueira e a baixa visão, sendo considerada cegueira quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e baixa visão quando a acuidade visual estiver entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. (BRASIL, 2004)

Numa abordagem educacional, o conceito é utilizado considerando-se a funcionalidade e as possibilidades do sujeito diante do contexto em que está inserido, e não apenas as limitações orgânicas apresentadas devido à deficiência. Assim, afirma-se que pessoas com baixa visão, são "aquelas que apresentam "desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho". Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos". (BRASIL, 2006)

Pessoa cega é aquela que apresenta "desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz". Neste caso, "o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita." (BRASIL, 2006).

Na atualidade além do Sistema Braille, o estudante com deficiência visual tem recorrido também, para acesso aos textos escritos, a textos em formato digital com uso de softwares sintetizadores de voz. Todavia, estas ferramentas não substituem o uso do Sistema Braille, principalmente para quem é cego congênito.

DICAS E INFORMAÇÕES

Os docentes, técnicos administrativos e colegas dos estudantes com deficiência visual podem favorecer a inclusão na Universidade através de ações como:

- Oferecer ajuda sempre que um estudante cego parecer necessitar, mas perguntando sempre antes de agir e solicitando explicações de como fazê-lo.
- Compreender que os sentidos remanescentes (tato, audição, paladar, olfato) possibilitam para o estudante com deficiência visual ou cegueira a ampliação de possibilidades na obtenção de informações originadas no meio externo.
- Prestar informações ao estudante cego sempre

que houver nova disposição do mobiliário da sala de aula, permitindo o seu reconhecimento do espaço de modo que tenha autonomia na mobilidade.

- Informar a sua chegada e/ou saída ao encontrar-se com um estudante com deficiência visual que você conhece, dizendo-lhe quem é e cumprimentando-o.

- Permitir que o estudante cego segure em seu braço, de preferência, no cotovelo ou no ombro, sempre que você for guiá-lo. À medida que encontrar degraus, meios-fios e outros obstáculos, oriente-o. Ao passar em lugares muito estreitos para duas pessoas caminharem lado a lado, coloque seu braço para trás de modo que o estudante cego possa segui-lo.

- Ao guiar um estudante cego para uma cadeira, guie a sua mão para o encosto e informe se a cadeira tem braços e se é giratória.

- Colocar-se à disposição do estudante com deficiência visual para identificar as linhas de ônibus enquanto aguardam em um ponto de ônibus. Já para subir ou descer do ônibus, basta orientá-lo colocando a sua mão na barra vertical ou no corrimão da escada. Ao descer do ônibus, ajude-o a colocar-se em segurança na calçada.

- Utilizar recursos didáticos com diferentes texturas em caso de apresentação de gravuras. Em caso de uso de imagens, oferecer-lhe riqueza de detalhes na sua descrição.

- Proporcionar a participação do estudante com deficiência visual, ou cegueira, em diferentes atividades que promovam a estimulação dos sentidos remanescentes.

- Falar diretamente com o estudante com deficiência visual, ou cegueira, nunca por intermédio dos acompanhantes.
- Indicar as distâncias dos objetos e coisas em metros, quando houver necessidade.
- Orientar o estudante com deficiência visual, ou cegueira acerca de que direções seguir, da maneira mais clara possível. Indicar "à direita", "à esquerda" e tomar como referência a posição dele e não a sua. Se puder indicar com precisão a distância, poderá utilizar metros por passos, por exemplo, a lixeira está à sua direita a mais ou menos seis passos de distância.
- Evitar o uso de alguns termos como "isto", "lá" ou "aquilo", advérbios que não possuem significado prático para uma pessoa que não vê. Isto pode provocar dificuldade no entendimento do assunto tratado.
- Procurar manter as portas bem abertas ou bem fechadas. A porta meio aberta é um obstáculo de perigo para estudantes com deficiência visual. Procurar também não deixar objetos jogados pelo chão onde eles costumam passar, pois isso poderá ocasionar acidentes.
- Disponibilizar ao estudante com deficiência visual os textos em formato digital, bem como os slides e filmes utilizados durante a aula para que, através dos recursos de Tecnologia Assistiva, este estudante tenha mais acessibilidade ao conteúdo trabalhado.
- Respeitar as diversas falas de docentes e/ou colegas em sala de aula, de modo que o estudante com deficiência

visual possa ouvir, com clareza, a contribuição da classe.

- Compreender que o excesso de ruídos na sala provoca incômodo ao discente com deficiência visual, e se utiliza muito da via auditiva para a apreensão do contexto.

- Estar solícito em auxiliar na orientação do discente com deficiência visual em atividades de campo, de modo a favorecer a sua mobilidade.

- Utilizar a descrição do experimento realizado em aulas práticas e, quando possível, possibilitar a exploração tátil olfativa do material utilizado, desde que não ofereça riscos à segurança do estudante.

- Garantir a áudio descrição feita por colegas, quando da utilização de vídeos e ou documentários, mediante a descrição oral das informações que compreendemos visualmente e que não estejam contidas nos diálogos, tais como expressões faciais e corporais, efeitos especiais, ambientes, mudança de tempo e espaço, entre outras.

- Possibilitar diferentes instrumentos de avaliação, como: prova em Braille, prova oral, apresentação de seminários, portfólios, entre outros.

- Não excluir o estudante com deficiência visual da participação plena em atividades de campo e sociais, nem minimizar tal participação.

- Permitir, durante as aulas, o uso do gravador, da máquina de escrever Braille, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto.

- Promover atividades colaborativas entre os cole-

gas, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, que possibilitam ao estudante com deficiência visual ter, em seu colega, um escriba e leitor.

- Verbalizar todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível.

- Disponibilizar mais tempo para o estudante com deficiência visual cumprir suas tarefas e diminuir o número de exercícios e/ou textos, caso seja necessário.

- Respeitar os recursos de acessibilidade como a bengala e o cão-guia, conforme prevê o Decreto 5.904/2006.

- Ajudar o estudante cego a posicionar o guia vazado para assinatura nas listas de presença utilizadas em sala de aula.

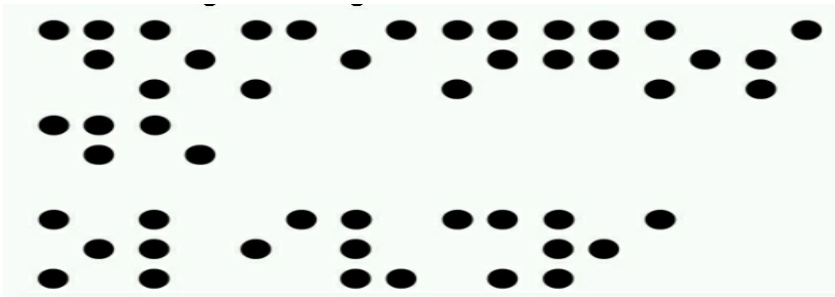
- Orientar o estudante cego para o reconhecimento do espaço físico do Centro de Ensino (salas de aula, sanitários, cantina, reprografia, secretaria, sala de professores, laboratórios, biblioteca etc.).

- Utilizar sinalizações e placas informativas em Braille em todos os espaços.

- Utilizar pisos táteis para que o estudante com deficiência visual possa se locomover com segurança e autonomia, indicando mudança de direção, derivação, obstáculo, desníveis, cruzamento, bloqueio e alerta.

- Possibilitar a participação dos estudantes com deficiência visual na discussão de projetos de reforma ou construção de novos prédios, com vistas a garantir a sua acessibilidade .

- Socializar verbalmente ou através de emails as informações fixadas em murais ou quadro de avisos.
- Possibilitar a existência de leitores nos momentos das atividades avaliativas.
- Fornecer em meio digital o plano de curso, textos e/ou livros e outros recursos didáticos. (BRASIL, 2005)



Exemplo de escrita em Braille

- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



É o funcionamento intelectual significativamente inferior à média comum, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho, que requerem modificações nos métodos e estratégias

DICAS E INFORMAÇÕES

As pessoas com deficiência mental necessitam conviver com outras pessoas. Por isso, considere o seguinte:

- À sua maneira e do seu jeito, elas precisam sair e se comunicar com parentes, amigos e pessoas em geral.
- São alegres, carinhosas e geralmente muito comunicativas. Por isso, ao encontrá-las, expresse alegria e cumprimente-as de forma natural, mantendo a conversação até onde for possível.
- Tratá-las com respeito e dignidade é obrigação de todos, independentemente de sua idade. Assim, se for criança, trate-a como criança, se adulta, como tal.

- A pessoa com deficiência mental apresenta condições de aprendizagem, por isso, estimule-a para que vivencie suas próprias experiências.
- Trate-as como as demais pessoas e jamais as subestime. Sempre exalte suas capacidades e possibilidades.
- Facilite a participação e a cooperação de pessoas com deficiência mental, nas diferentes situações.
- A sensibilidade é uma característica marcante na pessoa com deficiência mental. Portanto, não se utilize de palavras, gestos ou expressões grosseiras. Essa atitude é desrespeitosa e a faz sentir-se humilhada e impotente.
- Evite comparações. A pessoa com deficiência mental só pode ser comparada a ela mesma. (PIMENTEL, 2013)

UM POUCO DE LEGISLAÇÃO

- **BRASIL**

1990 – Lei Nº 8.069

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002

A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a educação inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei Nº 10.436/02

Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC),

Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2011 - Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011

Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

2012 – Lei nº 12.764

A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)

A meta que trata do tema no atual PNE é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

- **MUNDO**

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

1994 – Declaração de Salamanca

O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

1999 – Convenção da Guatemala

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. O texto ainda utiliza a palavra “portador”.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência

A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários, tendo sido ratificada pelo Congresso Nacional com força de norma constitucional. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino.

PARA SABER UM POUCO MAIS:

Portal do MEC – SICAD: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123

Gestão Escolar – A Legislação Educacional que trata da inclusão: <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao-educacional-trata-inclusao-759502.shtml>

REFERÊNCIAS

BARRETO, Lilia. Acessibilidade na Comunicação. In: MANTOAN, M. T.; BARANAUSKAS, M. C. C. (Org.). Atores da Inclusão na Universidade: formação e compromisso. UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2009.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil - CEDI, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. BRASIL, 2015.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. — Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade. Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência / Comissão Especial de Acessibilidade. – Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL, Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL, Presidência da República. Decre-

to nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF, GDF: 2013a.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF, GDF: 2013b.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, A. L.; MARTINS, A. P. L.; SANTOS, A. C.; HATTUM-JANSSEN, N. V.; AREZES, P. M. F. M.; MARTINHO, M. H.. Validação da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática. In: Ana Lúcia Manrique; Maria Cristina Souza de Albuquerque Maranhão; Geraldo Eustáquio Moreira. (Org.). Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de professores. Volume II. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

PALACIOS, Agustina. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA. Madrid, 2008.

PIMENTEL, Suzana Couto. (org.). Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

PORTO, Marcelo Duarte; OLIVEIRA, Márcia Denise Marques de. Educação inclusiva: concepções e práticas na perspectiva de professores. Brasília: Editora Aplicada, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de. Necessidades Educacionais Especiais. Disponível em: “Banco de Escola, Educação para todos”, <http://www.bancodeescola.com/verbete4.htm>, visitado aos 14/05/2014.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público Guia Prático: o direito de todos à educação: diálogo com os Promotores de Justiça do Estado de São Paulo/ Ministério Público do Estado de São Paulo. - São Paulo: MP-SP, 2011.

SILVA, Lucia Palú da. Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do Ensino Fundamental. Mandirituba, 2008

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

WARNOCK, H.M. et al. SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Warnock Report. 1978. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

