UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA FERRAZ TELLES

INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2021

JULIANA FERRAZ TELLES

INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2021

T274i

Telles, Juliana Ferraz.
Inclusão e atendimento educacional especializado no ensino superior: representações sociais de docentes de uma universidade pública em Vitória da Conquista. / Juliana Ferraz Telles, 2021.
148f.
Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referências. 128 – 135.
1. Docência no Ensino Superior. 2. Inclusão educacional. 3. Representações sociais - Docentes. 4.Universidade pública. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 378

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

JULIANA FERRAZ TELLES

INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 21 / 02 / 2022

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr. ª Denise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientadora)

_____

Prof.ª Dr. ª Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Universidade Federal de Goiás - UFG
(Examinadora Externa)

_____

Prof.ª Dr. ª Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

Dedico a minha mãe Anna Geruzia Bittencourt Ferraz,
que sempre será o meu maior exemplo de Resiliência e Amor.
Foi ela que um dia me levou ao caminho da Educação
com apenas 15 anos, sem ao menos imaginar que
essa seria realmente a minha vocação.
Tenho certeza que você estaria feliz com a minha conquista Mainha!!!!

AGRADECIMENTOS

Deleita-te também no Senhor, e ele te concederá o que deseja o seu coração. Salmos 37.4

Assim que liguei o meu celular, após a prova escrita da seleção do Mestrado, recebi esse Salmos acima, tive a certeza da Sua permissão e todo o Seu cuidado em todos momentos vividos até a conclusão da minha dissertação. Sendo assim, não posso começar os meus agradecimentos sem antes agradecer ao **Senhor Jesus Cristo**, que é Único e Digno de Louvor e Adoração. Tenho certeza que sem Ele não teria chegado até aqui. Aprendi ao longo da minha vida que sermos gratos, é fundamental para nossa existência.

Percebo que diante de tudo vivido, houve muita superação e resiliência, principalmente, por ter sido esses dois anos em tempos de pandemia. Foram tantas coisas acontecendo em minha vida de origem emocional, fisiológica, mas tendo que deixar tudo um pouco de lado e focar nas minhas leituras, pesquisa e escrita. E enfim, chegar até aqui... **Obrigada Senhor!!!!**

Sou grata aos meus **filhos Zé** e **Anna**, pelo incentivo, carinho, cuidado, paciência e, principalmente, por serem motivação a seguir em frente. A minha **neta Anna Júlia**, pelo amor, alegria, cuidado, paciência. Minha companheirinha, sempre tão curiosa sobre o que eu tanto lia e escrevia, e dizendo "vai descansar vó". Amo vocês três incondicionalmente.

A toda a minha **família**, mas em especial as minhas **irmãs Virginia, Valéria, Luiza e** minha **sobrinha Camila**, obrigada por tudo. É tão bom saber que sempre posso contar com vocês! Obrigada **Teté,** pelas suas orações e me incentivar tanto, acreditar e me ajudar a persistir.

As **minhas amigas e amigos** que tanto torcem por mim. **Lucinha, Ivone** e **tia Carmen** obrigada pelas orações, carinho e cuidado de sempre. **Liane Macêdo e Sérgio Magalhães,** obrigada por tanto incentivo e acreditarem que eu conseguiria. Vocês são todas (os) especiais para mim!!

Um agradecimento especial, a minha orientadora **Denise Aparecida,** por ter me acolhido de forma tão especial. Gratidão pela sua paciência, orientações e contribuições a esse trabalho!

A minha banca examinadora, professoras **Marilete Calegari** e **Vanessa Dalla Dea**. Obrigada pelas colaborações de vocês a esta pesquisa. Foram fundamentais para evolução da dissertação!

Aos meus **colegas e professores da Linha 3** - Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, pelos momentos de tantas aprendizagens que compartilhamos. Um agradecimento especial a **Roseli**, colega, companheira de mestrado, que se tornou uma amiga. Obrigada Rose pelo seu carinho, escuta e paciência!! **Bel e Carol**, obrigada pela parceria dessa caminhada. Vocês três foram essenciais. Ao Programa de Pós-graduação em Educação – **PPGED**, ao Coordenador e todos professores por terem marcado um momento tão importante da minha trajetória acadêmica. **GRATIDÃO**

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Fernando Sabino , O Encontro Marcado.

Nota: Trecho adaptado de "III – O Escolhido", do livro "O Encontro Marcado", de Fernando Sabino.

RESUMO

O estudo intitulado "Inclusão e Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Representações Sociais de Docentes de uma Universidade Pública em Vitória da Conquista", integrante da linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB apresenta a seguinte questão de pesquisa: Quais são as representações sociais de docentes de Direito e Psicologia de uma Universidade Pública em Vitória da Conquista, sobre a inclusão e o atendimento educacional especializado no ensino superior de alunos com NEE? Nessa direção, o objetivo geral foi analisar as Representações Sociais de docentes de Universidade Pública, sobre os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional no ensino superior de alunos com NEE. Os objetivos específicos por sua vez, são: a) contextualizar os paradigmas históricos da inclusão educacional; b) examinar sobre a formação continuada como espaços de diálogo que potencializam as ações necessárias para efetivar o direito à inclusão educacional; c) traçar os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional de alunos com Necessidade Educacionais Específicas no Ensino Superior; d) investigar a percepção de docentes sobre o processo de inclusão de alunos com NEE; e) avaliar sobre a Representações Sociais de docentes do Ensino Superior sobre ao atendimento educacional aos alunos com NEE Com o propósito de alcançar os objetivos delineados e responder nossa questão de pesquisa. Esta dissertação está constituída de quatro capítulos, intitulados, Inclusão Educacional no ensino superior e a formação docente: produções acadêmicas e o estado da arte. Delineando a trajetória histórica e legal da educação inclusiva. A formação docente e inclusão educacional no ensino superior. As representações sociais de docentes do ensino superior e os percursos metodológicos do nosso estudo. Nas Considerações finais apresentamos a pesquisa, com sua relevância em discutir sobre as representações sociais, os seus saberes, perspectivas e desafios da docência no ensino superior na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. Foram utilizadas as contribuições teóricas de Mantoan (2003), Bueno (1999), Nóvoa (1992/2009), Rodrigues (2004/2012), Vygotsky (1995), Tardif (2013), Adorno (1995), Delours (1998), Ferreiras (2007), e outros autores, com seus estudos sobre a inclusão educacional e acerca da formação docente. O desenvolvimento metodológico se constituiu de uma abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), alicerçada nos estudos de Moscovici (2003). Os instrumentos utilizados para a produção de informações foi a entrevista semiestruturada; o procedimento de análise e interpretação dos dados será feito a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os participantes da pesquisa são cinco docentes, três do curso de Psicologia e duas do curso de Direito, todas da UESB. Podemos concluir sobre as Representações Sociais desses docentes participantes da nossa pesquisa que eles sentem dificuldades de encontrar recursos para ajudarem os alunos a entenderem melhor somente pela escuta das explicações, discussões e explanação dos conteúdos. Que é "difícil" trabalhar com o aluno com deficiência auditiva. Que o ensino que oferecem, podem ser "insuficientes" para atender aos alunos com alguma deficiência. Na percepção das docentes, não conseguem visualizar por parte da Instituição, uma "intervenção mais efetiva" para contribuir na atuação docente. O medo de "fracassar" é muito grande, e que é preciso aprender de acordo com os perfis dos seus alunos. Não se sentem "preparadas" para receber esses alunos, e dizem não se sentirem com "formação para a inclusão". A convergência entre a diferença/deficiência produz uma confusão de sentimentos num mesmo sujeito, podendo evidenciar preconceito, compaixão, temor, inquietação, perturbação e muitos outros. Sendo assim, avaliamos que os paradigmas da inclusão preveem rupturas, frustação e incertezas, provocando compreendê-la, dentro de um processo e não de um destino, onde o caminho é longo, e depende diretamente de mudanças nas políticas educacionais e institucionais.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Docência no ensino superior. Representações Sociais

ABSTRACT

The study entitled “Inclusion and Specialized Educational Assistance in Higher Education: Social Representations of Teachers from a Public University in Vitória da Conquista”, part of the line of research Formation, Language, Memory and Subjectivation Processes of the Graduate Program in Education at State University of Southwest Bahia/UESB presents the following research question: What are the social representations of Law and Psychology professors from a Public University in Vitória da Conquista, on inclusion and specialized educational service in higher education for students with SEN ? In this direction, the general objective was to analyze the Social Representations of professors of Public University, on the main challenges and current perspectives of the educational inclusion in the superior education of students with SEN. The specific objectives, in turn, are: a) to contextualize the historical paradigms of educational inclusion; b) examine continuing education as spaces for dialogue that enhance the actions necessary to implement the right to educational inclusion; c) outline the main challenges and current perspectives for the educational inclusion of students with Specific Educational Needs in Higher Education; d) investigate the perception of professors about the process of inclusion of students with SEN; e) to evaluate the Social Representations of Higher Education professors about the educational assistance to students with SEN In order to achieve the outlined objectives and answer our research question. This dissertation consists of four chapters, entitled, Educational Inclusion in higher education and teacher training: academic productions and the state of the art. Outlining the historical and legal trajectory of inclusive education. Teacher training and educational inclusion in higher education. The social representations of higher education teachers and the methodological paths of our study. In the Final Considerations we present the research, with its relevance in discussing social representations, their knowledge, perspectives and challenges of teaching in higher education from the perspective of the inclusion of students with disabilities. Theoretical contributions of Mantoan (2003), Bueno (1999), Nóvoa (1992/2009), Rodrigues (2004/2012), Vygotsky (1995), Tardif (2013), Adorno (1995), Delours (1998), Ferreiras (2007), and other authors, with their studies on educational inclusion and on teacher training. The methodological development consisted of a qualitative approach, having as theoretical-methodological contribution the Theory of Social Representations (TRS), based on the studies of Moscovici (2003). The instruments used for the production of information were the semi-structured interview; the procedure for analyzing and interpreting the data will be done using Bardin's Content Analysis (2011). The research participants are five professors, three from the Psychology course and two from the Law course, all from UESB. We can conclude about the Social Representations of these teachers participating in our research that they experience difficulties in finding resources to help students understand better just by listening to explanations, discussions and explanation of the contents. That it is “difficult” to work with the hearing impaired student. That the teaching they offer may be “insufficient” to meet students with a disability. In the teachers' perception, they are unable to visualize, on the part of the Institution, a “more effective intervention” to contribute to the teaching performance. The fear of “failing” is very great, and that it is necessary to learn according to the profiles of your students. They do not feel “prepared” to receive these students, and say they do not feel “educated for inclusion”. The convergence between the difference/disability produces a confusion of feelings in the same subject, which may show prejudice, compassion, fear, restlessness, disturbance and many others. Therefore, we evaluate that the inclusion paradigms predict ruptures, frustration and uncertainties, provoking understanding it, within a process and not a destination, where the path is long, and directly depends on changes in educational and institutional policies.

Keywords: Educational Inclusion. Teaching in higher education. Social Representations

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
FOP	Faculdade de Odontologia de Piracicaba - Unicamp
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IES	Instituto de Educação Superior
IFNMGO	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAIPD	Núcleo de Assistência e Inclusão da Pessoa com Deficiência
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEG	Universidade Estadual Goiás
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE GRÁFICOS / TABELA / QUADROS

Gráfico 1 – Tempo de docência das professoras entrevistadas
Gráfico 2 – Graduação das professoras entrevistadas
Gráfico 3 – Formação das professoras entrevistadas
Gráfico 4 – Regime de contrato de trabalho das professoras entrevistadas

Tabela 1 - Número de trabalhos de acordo ao recorte temporal 2014 – 2019

Quadro 1 – Necessidades Educacionais Específicas/Ensino Superior
Quadro 2 – Formação de Docentes /Educação Inclusiva
Quadro 3 - Inclusão Educacional/Necessidades Educacionais Específicas/Ensino Superior
Quadro 4 – Representações Sociais de Docentes e Inclusão Educacional no Ensino Superior
Quadro 5 - Inclusão Educacional/Ensino Superior
Quadro 6 – Categorização
Quadro 7 – Perfil das docentes
Quadro 8 - Você está lecionando ou já lecionou alguma disciplina para um ou mais alunos com NEE nessa Instituição?
Quadro 9 - Você sabe me dizer qual a deficiência desses alunos?
Quadro 10 - Na sua opinião, as experiências que você vivenciou com o seu (s) aluno (s) como NEE, fizeram com que você repensasse sobre o modo como ministra suas aulas?
Quadro 11 - Como foi para você viver essa experiência de ser professor de alunos com NEE?
Quadro 12 - Os alunos com NEE tiveram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem?
Quadro 13 - Os alunos com NEE conseguiram, ou não, acompanhar as discussões relacionadas ao conteúdo?
Quadro 14 - Na sua opinião, quais informações o docente que recebe alunos com NEE, deve proceder para iniciar as atividades com esses alunos?
Quadro 15 - Você precisou adaptar as demandas desses alunos em relação ao currículo, a avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas, a organização do material didático, ou mesmo a sua prática pedagógica de acordo a necessidade especifica do aluno com deficiência?
Quadro 16 - A experiência de ter alunos com NEE incluídos nas turmas em que você atua, tem provocado algum sentimento em você?
Quadro 17 - Qual a sua percepção acerca das potencialidades do aluno com deficiência na educação superior?
Quadro 18 - Você acredita que os alunos com NEE passaram e ainda passam por situações preconceituosas?
Quadro 19 - No seu Colegiado, você acredita existir o processo de inclusão de alunos com NEE?
Quadro 20 - Você e os demais docentes contam com apoio do Colegiado ou mesmo da Instituição?
Quadro 21 - Na sua opinião, o que é Educação Inclusiva no Ensino Superior?
Quadro22 - Você acredita que na universidade existem barreiras atitudinais para o acesso das pessoas com deficiência?
Quadro 23 - O que é necessário para ocorrer a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior?
Quadro 24 - Você percebe por parte da Instituição, ações para incluir esses alunos no contexto educacional?
Quadro 25 - Você acredita que todos os alunos com NEE têm a possibilidade de concluir o ensino superior?

Quadro 26 - Dos aspectos relacionados aos dispositivos legais, existem leis, portaria voltadas para inclusão de alunos com NEE. Se você tem conhecimento, o que acredita ser cumprido ou não dentro da sua sala de aula?
Quadro 27 - No contexto do ensino superior você percebe alguma relação entre a existência de políticas inclusivas e a presença da pessoa com NEE?
Quadro 28 - Explique de que maneira você percebe, ou não percebe, esta relação entre políticas inclusivas e a presença de pessoas com NEE em sua Instituição? Cite exemplos.
Quadro 29 - Você conhece alguma política implementada pela própria Universidade onde você trabalha que promova a inclusão de pessoas com deficiência? Cite exemplos.
Quadro 30 - Você possui alguma formação na área da educação inclusiva? Se a sua resposta for positiva informe a formação realizada.
Quadro 31 - O que você pensa sobre a formação continuada (preparação) do professor universitário para ensinar estudantes com NEE?
Quadro 32 - De que maneira a formação continuada, na área da Educação Inclusiva, pode influenciar o processo de inclusão de estudantes com NEE em sala de aula.
Quadro 33 - Em que medida a formação continuada pode auxiliar, ou não, na permanência dos alunos em seus cursos?
Quadro 34 - A presença de alunos com NEE no ensino superior pode mobilizar a elaboração de mais políticas públicas que propiciem o aperfeiçoamento da prática docente?
Quadro 35 - Você conhece políticas institucionais ou ações de formação continuada, voltadas aos docentes na sua instituição, que podem favorecer a inclusão educacional das pessoas com NEE?
Quadro 36 - Como você avalia a relação entre a formação continuada realizada pelo docente universitário e a inclusão de alunos com NEE?
Quadro 37 - Para finalizar, você tem algum comentário que poderá contribuir para a inclusão dos alunos com NEE em sua Instituição?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 - DELINEANDO A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1 Concepção e marcos legais

1.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
1.1.2 Conferência Mundial Educação para Todos (1990)
1.1.3 Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Específicas: acesso e qualidade
1.1.4 Declaração de Salamanca – 1994
1.1.5 Convenção de Guatemala (1999)
1.1.6 Carta do Terceiro Milênio (1999)
1.1.7 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

1.2 Legislação brasileira e a educação inclusiva no Brasil

1.2.1 Lei Nº 4.024 de 1961
1.2.2 Lei Nº 5.692 de 1971
1.3.3 A Constituição Federal/ 1988
1.3.4 Lei Nº 7.853 de 1989
1.3.5 Lei Nº 8.069 de 1990
1.3.6 Política Nacional de Educação Especial de 1994
1.3.7 Lei Nº 9.394 de 1996
1.3.8 Decreto Nº 3.298 de 1999
1.3.9 Lei nº 10.098 de 2000
1.3.10 Lei Nº 10.172 de 2001
1.3.11 Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001
1.3.12 Resolução CNE/CP Nº1/2002
1.3.13 Lei Nº 10.436/02
1.3.14 Decreto Nº 5.626/05
1.3.15 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006
1.3.16 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007
1.3.17 Decreto Nº 6.094/07 de 2007
1.3.18 Política Nacional de Educação E. na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008
1.3.19 Decreto Nº 6.571 de 2008
1.3.20 Resolução Nº 4 CNE/CEB de 2009
1.3.21 Decreto Nº 7.611 de 2011
1.3.22 Decreto Nº 7.480 de 2011
1.3.23 Lei nº 12.764 de 2012
1.3.24 Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014
1.3.25 Lei 13.146/2015
1.3.26 Decreto Nº 9.465 de 2019
1.3.27 Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

CAPÍTULO 2 - INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: PRODUÇÕES ACADÊMICAS E O ESTADO DA ARTE

2.1 O Ensino Superior e os alunos com Necessidades Educacionais Específicas
2.2 A formação dos Docentes e o atendimento aos alunos com NEE
2.3 A Inclusão Educacional no Ensino Superior
2.4 Representações Sociais de Docentes e a Educação Inclusiva
2.5 A Formação Docente e a Inclusão Educacional no Ensino Superior

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR
3.1 Inclusão educacional no Brasil
3.2 Paradigmas históricos – exclusão, segregação e integração
3.3 Formação docente para educação inclusiva
3.4 As bases da nova BNC-formação de docentes do MEC
3.5 Atendimento educacional especializado no Ensino Superior
3.6 Desafios e perspectivas da educação inclusiva no Ensino Superior

CAPÍTULO 4 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PERCURSOS METODOLÓGICOS
4.1 Representação Social
4.2 O Método
4.2.2 Contexto da Pesquisa e Participantes
4.2.3 Análise dos Dados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa emergiu influenciada pela minha longa vivência em educação e no meu percurso profissional. Nos últimos anos exerci, a função de Assessora Pedagógica de uma Instituição particular de ensino superior onde uma das minhas funções era atender e acompanhar os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Por consequência, passei a orientar e supervisionar os docentes que tinham esses alunos em suas salas de aula e ajudá-los nos processos de ensino e aprendizagem.

Consequentemente, os primeiros interesses se desdobraram, sempre, por minha aproximação e experiência com a Educação, seja como professora, coordenadora pedagógica ou assessora pedagógica. Sou formada em Psicologia, com ênfase em Educação, sou graduanda em Pedagogia, cursando o último semestre. A minha prática profissional sempre foi na área de Educação (trinta e cinco anos), onde sempre atuei com muita identificação, afinidade e curiosidade pelos processos de aprendizagem, independentes da condição cognitiva do aprendiz.

Neste trabalho, buscamos as Representações Sociais dos docentes que atuam no ensino superior e recebem alunos com NEE na sua sala de aula e verificamos o nível de conhecimento desses docentes, seus principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional, no que se refere ao trato de alunos com NEE.

O conceito de Representações Sociais tem raízes na Sociologia, com uma presença marcante na Antropologia e na história das mentalidades. Este conceito atravessa as Ciências Humanas, não sendo somente de uma área particular. Originada no conceito de pensamento coletivo, base na teoria de Durkheim (apud Moscovici,2000), a representação social, base fundamental deste projeto, tem a vida social como essencial para as representações coletivas, mas com realidade distintas.

Por acreditarmos que podem existir melhorias nas condições de ensino é que analisamos a representações sociais dos docentes e as condições de acesso e permanência do aluno com NEE no ensino superior. Esta pesquisa não implica apenas na construção de espaços fisicamente acessíveis, mas, também em recursos pedagógicos e informações que tornem o ensino superior igualmente acessível a todos os que desejam cursá-lo, mesmo sendo uma tarefa complexa.

Também pesquisamos sobre o delineamento de atitudes que venham a eliminar ou diminuir as barreiras que dificultam ou impedem a plena participação dessa população no ensino superior. Por essa razão, consideramos pertinente a atenção às discussões que se colocam em pauta, onde uma das propostas deste trabalho é analisar e discutir a atual situação da Inclusão

Educacional, bem como a importância da formação de docentes no processo pedagógico para atuarem no Ensino Superior com esses alunos, a fim de possibilitar a interação social e, sobretudo, contribuir para uma atuação do indivíduo na sociedade.

Nesse contexto, Chauí (2004) destaca que o movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior e a ausência de políticas públicas que promovam uma efetiva educação inclusiva é uma evidência. Portanto, implementar ações educativas junto a estudantes com NEE no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania. Ao refletir sobre a universidade pública numa ótica de formação e de democratização, estamos assumindo uma posição clara contra exclusão enquanto relação social e tomando-a como um direito do cidadão.

Destaca-se, ainda, a reflexão sobre a inclusão e a prática docente, pois a educação superior constitui um meio para a produção do conhecimento e a universidade é um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva precisam ser vivenciadas. As práticas docentes exigem preparo do profissional ao tratar de alunos com NEE, e o projeto de organização universitária deve implementar ações e políticas públicas que favoreçam uma educação inclusiva a esses estudantes.

Segundo o Censo da Educação Superior existe um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, passando de 20.530 em 2009 para 38.272 em 2017. Esse aumento ainda é bem mais expressivo nas universidades privadas. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pontua que na Educação Superior o atendimento aos alunos com NEE se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Partindo deste princípio, do crescente ingresso de alunos com NEE no ensino superior, torna-se necessário um aprofundamento na reflexão sobre a educação inclusiva e, desta forma, fortalecer a formação dos docentes e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores, famílias e profissionais de saúde que atendem a esses alunos com NEE.

A educação precisa ampliar horizontes, estimulando a criatividade, construindo valores, motivando e despertando todas as possibilidades de aprendizado, desenvolvendo habilidades e competências, solidificando o alicerce para formar sujeitos que convivam bem em sociedade.

O aluno com NEE precisa de tudo isso para trilhar o caminho para o desenvolvimento de um ser humano mais completo, que é valorizado em suas emoções, habilidades e conhecimentos.

Considerando a subjetividade como uma característica da experiência humana que toma formas tanto no individual quanto no social, as suas configurações subjetivas se integram de forma inseparável quando se fala em ensino e aprendizagem. Sendo assim, pode-se analisar o caráter subjetivo da aprendizagem, bem como questionar a relação entre os elementos do afetivo, do cognitivo e do social.

Vygotsky (1991) destacou a importância da interação social para a compreensão do desenvolvimento cognitivo. Ele enfatiza que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre num ambiente social e nas interações que ela estabelece com os outros, e o professor exerce papel fundamental e imprescindível com suas mediações para que essa aprendizagem aconteça de forma significativa.

Um dos maiores desafios da inclusão de alunos com NEE, no ensino superior, é a efetivação das políticas de inclusão e essa adequação compreende uma série de adaptações e, principalmente, uma conscientização de todos os envolvidos no processo de direitos iguais para todos os alunos.

A inclusão dos alunos com NEE exige dos docentes mais conhecimento sobre os processos educacionais e dessas pessoas com deficiência. O conhecimento, pelos docentes, das variadas tecnologias da informação e da comunicação que existem hoje, proporcionarão maior independência, qualidade de vida e inclusão social. A elaboração de materiais especiais de apoio e de soluções educativas específicas podem ajudar a ultrapassar os obstáculos que eles enfrentam, tanto no que diz respeito ao acesso, como à continuação de estudos de nível superior.

Segundo Rodrigues (2003), atualmente estamos a incidir sobre a inclusão no Ensino Superior, e o reflexo destes estudos é visível nos avanços da escolarização dos diferentes níveis de ensino. As principais práticas voltadas ao Ensino Superior apontam para estratégias multifacetadas e globais, envolvendo todos os atores com NEE ao atendimento de acordo com as suas especificidades. A efetiva inclusão desses estudantes no Ensino Superior, deve-se à sua trajetória escolar como parte fundamental no processo que se compõe do acesso, ingresso, permanência e saída.

Nesse sentido, tivemos como questionamento sobre a Inclusão e Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: representações sociais de docentes de uma universidade pública em Vitória da Conquista. Seguindo nessa perspectiva, nosso objetivo geral pretende analisar as Representações Sociais de docentes de uma Universidade Pública, sobre

os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional no ensino superior para atender os alunos com NEE.

Os objetivos específicos por sua vez, são: a) contextualizar os paradigmas históricos da inclusão educacional; b) examinar sobre a formação continuada como espaços de diálogo que potencializam as ações necessárias para efetivar o direito à inclusão educacional; c) traçar os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional de alunos com NEE no Ensino Superior; d) investigar a percepção de docentes sobre o processo de inclusão de alunos com NEE; e) avaliar sobre a Representações Sociais de docentes do Ensino Superior sobre ao atendimento educacional aos alunos com NEE.

Com o propósito de alcançar os objetivos delineados e responder nossa questão de pesquisa, esta dissertação está constituída de quatro capítulos. No Capítulo 1 é delineando a trajetória histórica e legal da educação inclusiva, trazendo todos os marcos legais e caminhos percorridos. No Capítulo 2, intitulado, Inclusão Educacional no ensino superior e a formação docente: produções acadêmicas e o estado da arte, apresentamos pesquisas sobre estudos contemporâneos acerca da inclusão educacional no ensino superior no Brasil. A formação docente e inclusão educacional no ensino superior, é discutida no Capítulo 3, seja inicial ou continuada, sendo sempre de extrema importância refletir sobre suas ações no ensino superior ao atuar com alunos com NEE. Chegando no último capítulo, o 4, traremos as representações sociais de docentes do ensino superior, como também, os percursos metodológicos do nosso estudo. Nas Considerações finais apresentamos a pesquisa, com sua relevância em discutir sobre as representações sociais, os seus saberes, perspectivas e desafios da docência no ensino superior na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência.

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1 Concepção e marcos legais

Educação Inclusiva pode ser compreendida como uma reviravolta institucional que consiste no fim dos conceitos de iguais e diferentes, normais e "deficientes", sendo uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças, prevendo a inserção educacional de forma completa e sistemática, onde todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula e fazer parte dela.

Na educação inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as pessoas com NEE e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Essa ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso dos alunos nas instituições de ensino e também de eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo.

No campo da Educação Inclusiva, nem todas as alternativas e respostas foram encontradas para os impasses da convivência social. Entretanto, o percurso até aqui só foi possível porque, no século passado, alguns documentos internacionais gerados em diferentes momentos tornaram-se marcos históricos e nortearam as conquistas em diversos campos, tanto para as pessoas de uma maneira geral, como particularmente para aquelas com NEE.

Destacam-se, dentre esses marcos históricos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre NEE: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999).

1.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento com marco na história dos direitos humanos que foi elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo e foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações.

Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos que logo após a sua aprovação, solicitou a todos os Países - Membros que publicassem o texto da Declaração para que ele fosse divulgado, mostrado, lido e explicado, principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais, sem distinção nenhuma baseada na situação política ou

econômica dos Países ou Estados. Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas – o documento mais traduzido do mundo – e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes.

1.1.2 Conferência Mundial Educação para Todos (1990)

Na década de 1990, mais de quarenta anos depois que as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação, mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, 960 milhões de adultos eram analfabetos e mais de um terço dos adultos no mundo não tinham acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias.

Exatamente uma década antes da virada do milênio, nos países mais desenvolvidos o crescimento econômico permitiu financiar a educação, mesmo considerando que ainda milhões de pessoas continuassem a viver na pobreza e analfabetas, nos países menos desenvolvidos o acesso à educação foi dificultado ainda mais por inúmeros problemas.

O acesso às informações disponíveis no mundo, importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas, continuam crescendo em um ritmo acelerado, e nossa capacidade em comunicar é fundamental para levar a informação de forma que os conhecimentos sobre qualidade de vida estejam disponíveis.

A pesquisa e as experiências acumuladas em inovações, reformas e nos progressos alcançados em educação, em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez seja uma meta viável (Preâmbulo da Declaração Mundial da Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem).

Foi nesse cenário mundial, que em março de 1990, em Joimtien, Tailândia, que os participantes reunidos para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, relembram que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais justo, mais próspero e ambientalmente mais puro e que é de importância fundamental para o progresso pessoal e social e, entre outras constatações, proclamam com essa declaração a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Os dez artigos da Declaração tratam de: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque no sentido das práticas correntes; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional. Portanto, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) ratifica o

direito de todos à educação, direito esse proclamado desde a Declaração de Direitos Humanos em 1948.

1.1.3 Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade

Essa conferência foi outro acontecimento importante no cenário internacional que aconteceu em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Nessa conferência , os delegados representantes dos 92 governos e de 25 organizações internacionais reafirmaram, por meio de um documento denominado Declaração de Salamanca, o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com NEE e apoiaram a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Específicas, efetivando e refletido em suas disposições e recomendações deve orientar organizações e governos.

1.1.4 Declaração de Salamanca (1994)

A Declaração de Salamanca é, portanto, o documento que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, sendo ela, outro marco internacional no contexto da garantia dos direitos das pessoas com NEE e deficiência. Com essa Declaração, os princípios são unificados, e a política e as práticas da integração das pessoas com NEE também.

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que: – Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos. – Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. – Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. – As pessoas com NEE devem ter acesso à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia centrada na pessoa, capaz de atender a essas demandas. – As escolas regulares, com essa orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo benefício de todo o sistema educacional (BRASIL, 1995).

Um outro aspecto importante que a Declaração de Salamanca traz, são as novas ideias sobre a exigência educativas específicas e diretrizes de ação no Plano Nacional, que incluem entre outros a política e as formas de organização; os aspectos escolares; a formação do pessoal

docente; os serviços externos que servirão de apoio; as áreas prioritárias (educação pré-escolar, preparação para a vida adulta, educação continuada de adultos e de meninas); a participação da comunidade e os recursos necessários. O conceito de NEE, passa a ser amplamente disseminado a partir da Declaração, onde ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social.

E relevante registrar que com este documento, no Brasil, se torna um referencial que sinaliza um novo momento para a Educação a serviço da inclusão que passa a difundir a filosofia da Educação Integradora. Assim chamada inicialmente, a Educação Integradora recebe, mais tarde, o nome de Educação Inclusiva.

A Declaração orienta as práticas da educação para todos e que as escolas, agora integradoras, devem acolher as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e passa prevalecer a pedagogia centrada na pessoa, capaz de educar com sucesso todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiências graves. Dá-se um passo importante para tentar mudar atitudes de discriminação e criar comunidades que acolhem a todos em sociedades integradas, contribuindo inclusive, para evitar desperdícios de recursos e frustração de esperanças, consequências frequentes da má qualidade do ensino (BRASIL, 1994).

Com o alcance da Declaração de Salamanca várias orientações e procedimentos em diferentes aspectos na área da Educação Especial foram se estabelecendo como o Direito de toda criança com deficiência de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Como princípio fundamental todas as escolas devem acolher as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

A expressão, NEE, refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Em algum momento de sua escolarização, muitas delas têm dificuldades de aprendizagem e, portanto, NEE. Um exemplo é quando, por ter baixa visão, necessita de um determinado tipo de ampliação de materiais pedagógicos para que possa ler e realizar as atividades da mesma forma que as outras. Nesse caso, a escola deve oferecer todo o apoio adicional necessário à educação, podendo fazê-lo em salas de recursos, no contra turno – no outro período da escola regular ou, em alguns casos, até mesmo em escolas especializadas.

Quando se fala em escola Integradora, se refere aquela cujo desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na necessidade do aluno, capaz de educar com sucesso todos, inclusive os que sofrem de deficiências graves. Um exemplo é a que atende ao aluno que necessita de uma atenção diferenciada e orientada de forma que se adapte aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e que assegure, a ela, um ensino de qualidade.

Devemos partir do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada pessoa, e não o inverso. Sendo assim, a instituição de ensino, docentes e demais envolvidos devem favorecer a aprendizagem e não esperar que o aluno se ajuste, cabe se organizar e se preparar para receber a todos. Uma pedagogia centrada no aluno é válida para todos e, consequentemente, para toda a sociedade, construída respeitando tanto a dignidade quanto as diferenças de todos os seres humanos e possibilita a todos condições de aprendizagem mais adequadas à necessidade de cada um.

1.1.5 Convenção de Guatemala (1999)

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999, conhecida como Convenção de Guatemala, foi um outro acontecimento importante, ainda no final do século XX. Essa Convenção foi promulgada pelo Brasil, por meio do Decreto n. 3.956/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define discriminação com base na deficiência toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Para a educação, esse Decreto foi fundamental, por que ele exige uma reinterpretação da educação inclusiva compreendida no contexto da diferenciação e orienta procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza no sentido de eliminar a discriminação e proporcionar a integração da pessoa com NEE à sociedade, reafirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

1.1.6 Carta do Terceiro Milênio (1999)

A Carta do Terceiro Milênio, foi aprovada quase na virada do século passado, em novembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, pelos Estados Membros, certos e determinados de que os direitos humanos de qualquer pessoa, em qualquer sociedade, deveriam ser reconhecidos e protegidos. Essa Carta é proclamada para transformar essa visão em realidade, onde os direitos humanos básicos são rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças e mulheres e homens que têm deficiência. O documento destaca: Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para as pessoas com deficiência se tornem uma sequência natural de políticas e leis sábias, que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade (CARTA..., 1999)

No texto ainda consta que: Busca-se um mundo onde oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem consequência natural de políticas e leis que apoiem o acesso e a plena inclusão em todos os aspectos da sociedade. O progresso científico e social no século XX aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência (CARTA..., 1999).

As estatísticas dão conta de que pelo menos 10% da população de qualquer sociedade já nasce com, ou adquire, uma deficiência e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência. No Brasil, segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000) 24 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de incapacidade (limitação para atividade) ou deficiência, o que significa 14,4% da população brasileira. Para o século XXI, portanto, com base na Carta do Terceiro Milênio (1999) “precisamos aceitar a deficiência como parte comum da variada condição humana”.

1.1.7 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário.

Em 1981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente também representou um divisor de águas, fazendo o Brasil avançar muito no atendimento às pessoas com deficiência, no modelo de integração, vigente naquele período. Com o tema elevado à categoria de tratado do direito

internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência.

1.2 Legislação Brasileira e a Educação Inclusiva no Brasil

1.2.1 Lei Nº 4.024 de 1961

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de "excepcionais" Essa nomenclatura atualmente, está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Segue trecho: "A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade".

1.2.2 Lei Nº 5.692 de 1971

Essa segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil veio em substituição a anterior. O texto afirma que os alunos com "deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial". As normas seguiriam as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. A lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1.2.3 A Constituição Federal/ 1988

No seu artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, "a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola".

1.2.4 Lei Nº 7.853 de 1989

Dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, estabelecendo a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.

Afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas “portadora” de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, consequentemente, de aprender.

1.2.5 Lei Nº 8.069 de 1990

O Estatuto da Criança e do Adolescente o ECA, como se tornou mais conhecido, garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1.2.6 Política Nacional de Educação Especial de 1994

Essa Política Nacional foi um documento considerado como um atraso para a inclusão escolar, 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”, sendo que este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

1.2.7 Lei Nº 9.394 de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) entra em vigor, em 1996, tendo um capítulo específico para a Educação Especial.

Nesse capítulo, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”.

Reitera que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.

O texto trata ainda da formação dos docentes e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1.2.8 Decreto Nº 3.298 de 1999

Esse decreto veio para regulamentar a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências.

Tem como objetivo principal, assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no "contexto socioeconômico e cultural" do Brasil.

O texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

1.2.9 Lei nº 10.098 de 2000

A Lei de Acessibilidade estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Nos aspectos da acessibilidade educacional em consonância com a Lei nº 10.098, são necessárias ações e estratégias de forma a modificar, transformar e adaptar os ambientes, criando possibilidades para o processo ensino-aprendizagem com atenção às estruturas físicas e materiais.

É de suma importância que essa transformação aconteça no ambiente educacional visando a acessibilidade dos alunos com NEE, levando em consideração aspectos que fazem parte da comunidade escolar.

1.2.10 Lei Nº 10.172 de 2001

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi muito criticado por ser muito extenso, e por constar quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Afirmava que a Educação Especial, "como modalidade de Educação escolar", deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que "a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência" medida essa muito importante para a efetivação do atendimento.

1.2.11 Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Um dos principais pontos, determina que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos".

Por outro lado, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Acredita que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, "assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado".

1.2.12 Resolução CNE/CP Nº1/2002

Essa resolução determina diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ela foi fundamental para a Educação Inclusiva, pois afirma que a formação deve incluir "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais".

1.2.13 Lei Nº 10.436/02

Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa estabeleceu a Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. A partir dessa lei passou a ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

1.2.14 Decreto Nº 5.626/05

Esse Decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002. A partir desse decreto a Libras passa a ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de docentes para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As instituições de educação superior passam a incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de docentes para a educação básica.

1.2.15 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006

Este documento foi 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.

1.2.16 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

1.2.17 Decreto Nº 6.094/07 de 2007

O Decreto estabelece sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

1.2.18 Política Nacional de Ed. Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008

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". Na Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, foram postos em evidencia os recursos pedagógicos acessíveis: "aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos.

1.2.19 Decreto Nº 6.571 de 2008

Nesse Decreto delibera sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e indica "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular".

Desta forma obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade, reforçando que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

1.2.20 Resolução Nº 4 CNE/CEB de 2009

O enfoque dessa resolução é conduzir o estabelecimento do AEE na Educação Básica, que deve ser realizado no contra turno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

1.2.21 Decreto Nº 7.611 de 2011

Esse Decreto revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.

Determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Estabelece que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, e determina medidas a serem adotadas em apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que priorizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

1.2.22 Decreto Nº 7.480 de 2011

Antes da promulgação desse Decreto os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Passando a partir do Decreto, a pertencer a pasta vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

1.2.23 Lei nº 12.764 de 2012

A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Que em tantos direitos assegurados pela traz que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. Dispõe também sobre o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis.

1.2.24 Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014

O PNE passa a "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".

1.2.25 Lei 13.146/2015

O Estatuto da Pessoa com deficiência foi sancionado pela presidência no dia 06 de julho de 2015 e no seu Art. 1º é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. 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 capítulo IV deste Estatuto, assegura o direito a educação para as pessoas com deficiência, constituindo o sistema educacional como 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.

Destacamos alguns dos artigos que fazem parte do capítulo que assegura o direito a educação, dando garantias a tudo que temos visto até aqui sobre a inclusão educacional de

alunos com NEE. O Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.

Desta forma, assegura no Parágrafo I, que o sistema educacional inclusivo deve ser oferecido em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; No Parágrafo II trata do aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

O Projeto Pedagógico é definido no Parágrafo III e V, com características institucionalizadas para o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. Evidenciamos a importância da adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Outro aspecto que a Lei ressalta é a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de docentes e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado e aponta a formação e disponibilização de docentes para o atendimento educacional especializado (Parágrafos X e XI). Ainda tratando os aspectos relativos a educação inclusiva a Lei reforça o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas e ressalta a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

1.2.26 Decreto Nº 9.465 de 2019

Por meio desse Decreto fica criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Essa pasta é formada pela: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

1.3.27 Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A Educação Inclusiva surgiu de um movimento mundial com ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, sempre em defesa do direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, sem nenhum tipo de discriminação, sendo assim, ela constitui um paradigma educacional legitimado com base nos direitos humanos. Na sociedade contemporânea a igualdade e a diferença surgem como valores indissociáveis, que devem ser enfrentadas nos sistemas de ensino com a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. Desta forma, a educação inclusiva, defende um espaço importante no debate no que tange a inclusão e do papel da educação na superação da exclusão.

O Ministério da Educação (MEC) e secretarias ligadas a inclusão, criaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, objetivando constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Tendo em vista a efetivação dessa política, os seus maiores objetivos são o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, dando orientações as instituições de ensino na promoção às NEE, garantindo a transversalidade da educação inclusiva desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de docentes para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Após o Decreto nº 7 611, o atendimento educacional especializado, surge para possibilitar recursos e serviços que orientam quanto a utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, tendo como função elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas NEE, complementando a formação e visando à autonomia e independência desses alunos.

A educação inclusiva se efetiva no Ensino Superior, por meio de ações que impulsionam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Para tanto será necessário um envolvimento dos alunos, docentes e equipe técnica, bem como no planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, desde os processos seletivos,

para o acesso, no desenvolvimento de todas as atividades para que aconteça a permanência e a participação de todos no que tange o ensino, a pesquisa e a extensão.

2. INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÕES ACADÊMICAS E O ESTADO DA ARTE

"Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças" (MANTOAN)

Nas duas últimas décadas muito tem se produzido em pesquisas denominadas como "estado da arte" ou "estado do conhecimento", utilizadas em caráter bibliográfico e apresentando o desafio de mapear e de discutir algumas produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento. Este tipo de pesquisa busca, por meio de uma metodologia de caráter inventariante e também descritivo investigar o que tem sido produzido em dissertações, teses, publicações em revistas, periódicos, seminários e anais de congressos, e como essas produções se caracterizam e como são analisadas.

Independente da área de conhecimento da pesquisa a ser construída, será necessário realizar o levantamento bibliográfico, etapa prévia da pesquisa científica, ou seja, um estudo exploratório com o objetivo de buscar informações, a partir do que já foi escrito sobre o tema e com intuito de orientar o pesquisador na sua discussão e construção da sua pesquisa.

O "estado da arte, no universo da pesquisa, é uma das partes importantes, porque faz referência ao que já se escreveu sobre a pesquisa a ser realizada. Desta forma, o estado da arte promove estudos diretamente ligados ao tema emergente. Na busca que ocorre dentro do estado da arte, a leitura e a sua interpretação dos textos escolhidos devem ocorrer de forma crítica e reflexiva.

Segundo Romanowski e Ens (2006), "estados da arte" podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois estas referências procurarão identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontarão as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificarão experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecerão as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Diante do exposto sobre o "estado da arte", buscaremos trazer as contribuições das dissertações, artigos e teses, após as buscas realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia - Ibict, sendo estas contribuições as que mais se aproximaram ao tema de pesquisa. Buscamos os aspectos relevantes e que contribuirão com o papel de pesquisadora, dentro dos descritores: Inclusão Educacional no Ensino Superior, Formação de docentes, Necessidades Educacionais Especiais e Representações Sociais de docentes.

As publicações selecionadas, geraram inquietações e questionamentos sobre o surgimento desses temas, como estes temas tem sido analisado, as abordagens metodológicas mais utilizadas e suas contribuições. Após as leituras realizadas, foi observado, também, as reações das respostas dos entrevistados nas pesquisas escolhidas, e foi percebido que todas as discussões realizadas apontam que as mudanças, dentro da educação inclusiva ainda resistem.

O nosso critério de escolha para os trabalhos, iniciou-se a partir da leitura do título, onde no primeiro momento identificamos a sua semelhança, tanto do título como das palavras chave. Por seguinte, foram feitas as leituras dos resumos, destacando os aspectos relevantes. Após a leitura dos resumos, foram feitos os agrupados de acordo aos descritores iniciais da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, revistas virtuais e periódicos. O terceiro e último critério utilizado, foi leitura da introdução de 04(quatro) pesquisas, dentre as 21(vinte e uma), que mais se aproximavam e tinham mais descritores semelhantes aos da nossa pesquisa que são descritos no item 1.5.

Segundo Ferreira (2002), cada resumo é lido como um enunciado estável delimitado pela alternância dos sujeitos produtores, pela noção de acabamento de todo e qualquer enunciado e pela relação dos parceiros envolvidos em sua produção e recepção. É possível ler em cada resumo e no conjunto outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período.

Ainda segundo Ferreira (2002), o fato do resumo ser considerado um gênero do discurso da esfera acadêmica, relativamente neutro e estável, que informa objetivamente um leitor que busca desencadear uma única leitura, não impede o pesquisador do "estado da arte" de experimentar uma outra leitura, diferente daquela prevista pelo autor e editor, daquela que normalmente faz um pesquisador ao lidar com os resumos na investigação da produção de uma área de conhecimento.

Tabela 1 - Número de trabalhos de acordo ao recorte temporal 2014 - 2019

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	TOTAL
2014	1	2		3
2015		3	2	5
2016	1	4		5
2017		2	1	3
2018	1	1		2
2019	1	2		3
TOTAL	4	14	3	21

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Para realizar a busca nas Bibliotecas Virtuais, nas teses, dissertações, e artigos, utilizamos os descritores - inclusão educacional no ensino superior, formação de docentes, representações sociais de docentes, NEE -, sendo encontrado um total de 21(vinte e um) trabalhos circunscritos nos descritores citados acima.

A leitura do título foi o primeiro critério utilizado; na segunda etapa da escolha, aprofundamos com a leitura dos resumos; no terceiro e último critério realizamos a leitura de algumas introduções, sendo elas, duas Dissertações e duas Teses.

Após a seleção e leituras dos seus resumos, as pesquisas são apresentadas nos quadros a seguir, 1, 2, 3, 4 e 5 de acordo as suas categorizações das palavras-chave. Identificamos, que a maioria dos trabalhos utilizou como técnicas na sua metodologia, entrevistas semiestruturadas, questionários e observações.

2.1 O Ensino Superior e os alunos com Necessidades Educacionais Específicas

As pesquisas apresentadas na Quadro 1 abordam sobre alunos com NEE no Ensino Superior e possuem caráter empírico. Na leitura dos resumos foi possível entender de forma objetiva sobre os trabalhos, do mesmo modo as informações e proposições pretendidas, bem como o que apresentaram de resultados.

Quadro 1 – Necessidades Educacionais Específicas/Ensino Superior

Título	Autor	Ano	Instituição	Abordagem	Palavras-Chave
Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	Wagner Tadeu Sorace Miranda	2014	UNESP – Marília/SP	Qualitativa	Ensino Superior. Estudante com deficiência. Inclusão. Políticas Públicas.
Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior	Marta Estela Borgmann	2016	UNIJUI– Ijuí/RS	Qualitativa	Reconhecimento. Inclusão. Deficiência. Ensino superior.
Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais	Bruna Pereira Alves Fiorin	2018	UFSM – Santa Maria/RS	Qualitativa	Educação Superior. Necessidades educacionais especiais. Permanência. Reestruturação

A pessoa com deficiência no Ensino Superior: a concepção de docentes do curso de licenciatura em educação física de uma universidade no município de Goiânia	Bárbara Andressa Mendonça de Rocha Mesquita	2019	UFG – Goiânia /GO	Qualitativa Quantitativa	Pessoa com deficiência. Ensino Superior. Educação Física. Inclusão
Acessibilidade atitudinale pedagógico no Ensino Superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade	Jôse Storniolo Brasil	2019	UNIPAMPA – Bagé/RS	Qualitativa	Educação Inclusiva. Política educacional. Ciclo de Política. Ensino superior. Acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Antes de apresentar os estudos que traremos sobre necessidade educacionais específicas, achamos pertinente entender um pouco sobre os direitos a inclusão.

Existe toda uma trajetória de conquistas, onde deu início a sua efetivação a partir da Conferência Mundial sobre NEE, que foi realizada em Salamanca (1994) na Espanha, onde foi proclamado o direito de todas as crianças à educação, enfatizando a necessidade de uma pedagogia destinada a atender com competência as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, emocionais e sociais.

A nova designação de "Necessidades Educativas ou Educacionais Específicas" acompanhou a tendência internacional estabelecida na Declaração de Salamanca que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, regular e o especial. Dentro dessa perspectiva, a busca de alinhamento entre os diferentes níveis de ensino, pode contribuir para o avanço desses atendimentos, sempre com o respaldo da legislação que ampara as ações da sociedade.

O termo Necessidades Educativas Específicas - NEE - se refere a pessoas com deficiência de origem sensorial, físicos, intelectuais, emocionais e ligados a dificuldades de aprendizagem, podendo ser derivados de fatores orgânicos ou mesmo ambientais. Dentro dessa classificação podem ser divididos as NEE em dois tipos: as que são permanentes e que vão exigir sempre as adaptações do currículo escolar de acordo às características do aluno, durante grande parte ou todo período escolar do estudante. Existem também, as temporárias que irão exigir as adaptações parciais enquanto houver necessidade, ou de acordo ao seu desenvolvimento.

O estudo dessa primeira subseção, está baseado nas NEE dentro da perspectiva da inclusão de alunos no Ensino Superior. Baseando nessa perspectiva, Magalhães (2006) adverte

que “não basta garantir as vagas, mas prover condições para a permanência e o sucesso dos alunos de classes menos favorecidas nas universidades”, nesse grupo de alunos incluímos os sujeitos com deficiência. Assim, compreendemos que:

> o processo de inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior apresenta-se atualmente como um dos desafios para docentes universitários. Isso ocorre porque a inserção do aluno com deficiência neste nível de ensino está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior. Podemos afirmar, ainda, que não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes alunos. (MAGALHÃES, 2013)

Para melhor analisar as dissertações desse grupo, subdividimo-las de acordo a sua temática principal. O primeiro grupo pertence as dissertações que tratam das políticas de inclusão de alunos com NEE.

Miranda (2014) e Mesquita (2019), buscam conhecer todo o processo de inclusão, considerando seus limites, possibilidades e impasses que as Instituições de ensino superior enfrentam no desenvolvimento de suas ações para assegurar o acesso e permanência desses alunos. Examinam também, como acontecem as suas implementações e a efetivação dos atendimentos as diversas demandas de NEE.

A pesquisa realizada por Miranda (2014) se diferenciou das demais desse grupo, porque ela objetivou conhecer o panorama dos programas e ações que as Universidades Públicas Estaduais do Paraná e como elas viabilizam essas ações na inclusão de alunos com deficiência de acordo com as legislações e políticas públicas nacionais.

A coleta de dados do trabalho realizado por Miranda (2014), aconteceu por meio de pesquisas nos sites, fontes bibliográficas e questionários com questões abertas e fechadas. A análise deste trabalho utilizou o emprego de técnicas de pesquisa documental e análise de conteúdo. Neste trabalho verificou-se que nas universidades pesquisadas, existem iniciativas voltadas a constituir uma política de acesso e permanência do estudante com deficiência em programas. Os núcleos de acessibilidades, corroboram para operacionalização dessas ações, apesar de se vislumbrar um longo caminho a percorrer e alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Damos seguimento trazendo a pesquisa de Mesquita (2019) que por meio da análise dos dados obtidos pelos questionários e as entrevistas semiestruturadas, buscou identificar os argumentos, trajetórias de alunos e docentes e quais as suas necessidades e dificuldades no percurso da graduação. O foco principal do estudo foi sobre o acesso, permanência e a aprendizagem dentro do processo de inclusão dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior. Um outro aspecto analisado, é a concepção dos docentes sobre todos esses

movimentos da inclusão educacional nas suas salas de aula, como eles atuam, quais os seus maiores desafios.

Os 12(doze) docentes, de (3) três diferentes áreas entrevistados por Mesquita (2019), apontaram para mudanças de atitudes que podem ser realizadas para efetivas práticas de inclusão, entre elas estão a realização de adaptações estruturais, pedagógicas, curriculares, atitudinais e tecnológicas. Foi possível concluir que ainda se produzem práticas preconceituosas com base em uma Universidade pautada na racionalidade instrumental e competitiva. Ainda ficou evidente, a necessidade de se cumprir a função social através da colaboração dos agentes envolvidos no processo pedagógico dos alunos com NEE, a fim de construir uma Instituição de ensino que agregue verdadeiramente os princípios da educação inclusiva.

Ainda segundo Magalhães (2013), a construção de uma universidade inclusiva implica na necessidade do professor desenvolver processos de reflexão na sua prática docente, pois com a melhoria na qualificação dos profissionais, a Instituição de ensino consequentemente também melhora, promovendo um ambiente de aprendizagem atento as demandas de todos.

As pesquisas a seguir, buscam discutir a educação inclusiva para os estudantes no ensino superior, mas dando ênfase à acessibilidade pedagógica e como eles se percebem nos movimentos em prol dos processos inclusivos.

Para tanto, analisamos as pesquisas feitas por Borgmann (2016) e Brasil (2019), que buscam investigar os procedimentos adotados pelas Instituições de Ensino Superior para implementação da acessibilidade pedagógica para alunos com NEE.

O estudo feito por Borgmann (2016), traz como estratégia metodológica a investigação junto aos sujeitos participantes da pesquisa, os acadêmicos com NEE, investigando quais as suas perspectivas, desafios e conflitos frente ao ensino superior. Os resultados apontaram que mesmo mediante ao aumento do número de ações voltadas ao acesso e ingresso ao Ensino Superior, ainda surgem mitos, desafios e barreiras no percurso acadêmico para esses alunos com NEE.

Partindo das análises feitas no seu estudo, Borgmann (2016) observou que o preconceito e o reconhecimento da diferença aparecem como principais entraves ao fazer inclusivo, e que as pessoas com deficiência somente estarão incluídas, tanto no âmbito educacional como no social, quando houver o reconhecimento de suas diferenças. Concluiu que o tema inclusão no Ensino Superior, precisa ser incorporado à pauta de estudos e debates da sociedade, principalmente nas universidades.

A pesquisa de abordagem qualitativa de Brasil (2019), traz um Estudo de Caso, onde discute a educação inclusiva com ênfase à acessibilidade pedagógica atitudinal, tomando como

princípio a garantia do acesso e permanência dos estudantes com NEE no Ensino Superior, tendo como base o Ciclo de Políticas e amparados pela Legislação Nacional vigente.

Brasil (2019) usa para sua análise dois eixos: acesso e permanência, feita a partir dos questionários respondidos pelos docentes, (coordenadores de curso) servidores dos Núcleos de Desenvolvimento Educacional, Coordenador do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade e da gestão de ensino. Os seus resultados demonstraram existir a implementação dos preceitos legais da acessibilidade pedagógica e atitudinal, vindos principalmente dos movimentos de influência e pela produção dos textos políticos, Plano de Desenvolvimento Individual - PDI e o Projeto Político Pedagógico – PPC, mas concluiu, ser ainda necessário ampliar esses preceitos de maneira efetiva, podendo assim, contribuir como percurso formativo dos estudantes.

Os Núcleos de Acessibilidades dentro de uma Instituição de Ensino Superior, tem como função o atendimento educacional especializado, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma a eliminar as barreiras e contribuindo para a efetiva participação dos alunos com NEE. Esses Núcleos, não podem existir somente nos textos políticos, precisam caminhar junto, fortalecendo as relações entre alunos, docentes e a própria Instituição de Ensino Superior.

Seguindo a análise dessa seção, apresentamos a Tese de Fiorin (2018), que defende o sucesso acadêmico e a conclusão de curso dos estudantes universitários com NEE. Ela destaca que as ações promovidas pelos setores ligados aos atendimentos desses alunos, influenciam diretamente na permanência, pois contribuem e minimizam dificuldades que surgem ao longo da vida acadêmica.

Os dados foram analisados a partir das entrevistas realizadas com os Coordenadores dos setores responsáveis pelo apoio/atendimento aos estudantes, gestores das Pró Reitorias de Planejamento e a assistência estudantil e acessibilidade. Os sujeitos pesquisados, evidenciaram que os setores desenvolvem um trabalho essencial nas Instituições e que interferem diretamente na trajetória dos acadêmicos na universidade. Apontaram que as evidências estão no acolhimento, na aprendizagem, na permanência e na conclusão do curso, mas deixam a ressalva de que as reestruturações das Instituições ainda estão em processo, e com um longo caminho para sua efetivação frente as IES.

Trazendo trechos da Declaração de Salamanca sobre a educação inclusiva, podemos perceber mais perspectivas a esse respeito, pois ela considera que “as universidades têm um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação inclusiva” (BRASIL, 1994), coloca nas Instituições de ensino superior (IES) as primícias de

pensar a respeito da temática visando promover reflexões e ações que busquem a inclusão do sujeito com deficiência.

A Declaração de Salamanca aponta como papel das IES, fomentarem os espaços que discutem a temática, "especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de docentes e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento" (BRASIL, 1994)

2.2 A formação dos Docentes e o atendimento aos alunos com NEE

No Quadro 2, apresentaremos trabalhos que analisaram a temática da formação de docentes sempre atrelados a concepções de currículo na educação inclusiva e aos alunos com NEE.

Quadro 2 – Formação de Docentes /Educação Inclusiva

Título	Autor	Ano	Instituição	Abordagem	Palavras-Chave
Inclusão, currículo e formação de Docentes	Roberto Derivaldo Anselmo	2016	UFPB – João Pessoa/PB	Qualitativa	Educação. Educação inclusiva. Currículo escolar. Práticas educativas Formação de docentes
Formação continuada para Docentes: uma proposta de estratégias para aperfeiçoamento das práticas de ensino com foco na Inclusão Educacional	Soraia Wanderosck Toledo	2016	UFF Niterói/RJ		Inclusão. Formação Continuada. Necessidades Educacionais Especificas
Educação Inclusiva no Ensino Superior privado: concepções dos docentes de uma instituição de ensino superior na cidade de Anápolis	Mauricio Resende Rodovalho	2017	UEG – Anápolis/ GO	Qualitativa Quantitativa	Inclusão. Educação Inclusiva. Inclusão no Ensino Superior. Necessidades Educacionais. Formação de Docentes
As concepções dos Docentes a respeito da inclusão dos alunos com necessidades especiais: uma discussão em grupo	Elis Regina da Silva Caetano	2019	UFPAMPA Jaguarão/RS	Pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica	Atendimento educacional especializado. Concepções dos docentes. Defectologia de Vygotsky. Formação de docentes

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Nessa subseção, analisaremos as produções que abordam sobre a formação dos docentes e estabelecem essa relação entre a formação e o atendimento aos alunos com NEE.

Foram feitas buscas em dissertações que tratavam sobre a formação dos docentes para atuarem com a Educação Inclusiva. Encontramos 4(quatro) pesquisas que utilizam formação inicial, formação continuada, currículo, práticas educativas de docentes, todas elas ligadas ao público que possui NEE.

Trazendo para a discussão o tema de formação continuada de docentes, Libâneo, (2001) argumenta que a formação teórica e prática dos docentes não envolve somente, a formação inicial, será necessário um investimento maciço na formação continuada através de um programa nacional de requalificação profissional. Ele argumenta que somente com a formação inicial, o profissional, não terá conhecimentos sobre o ensino inclusivo, tendo em vista que na graduação pouco se estuda sobre esse assunto, sendo necessário a formação continuada para dar conta de melhor qualificá-lo.

Para Mantoan (1999), todos os níveis dos cursos de formação de docentes devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros docentes aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

Ainda é um desafio e para tanto, tem suscitado diferentes ações docentes, como apoio das assessorias especializadas e do investimento do próprio docente na busca de maiores entendimentos. Para que efetivamente os processos de inclusão educacional ocorram, ainda é necessário repensar conceitos e valores e sempre respeitando os sujeitos com NEE nesses espaços de educação inclusiva.

A pesquisa de Toledo (2016), investigou a formação dos docentes, por meio de um Estudo de Caso em uma Instituição de Educação Pública. A investigação aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas e tiveram como objetivo averiguar e propor estratégias para o aperfeiçoamento das práticas de inclusão educacional. O discurso preponderante nas análises é de que os docentes não se sentiam preparados para atendimentos adequados a alunos com NEE, sendo assim, foi sugerido a criação de espaços para a articulação dos conhecimentos acerca das especificidades dos diferentes sujeitos sociais, bem como das novas práticas de ensino.

Dialogando com a formação de docentes, Souza e Barreto (2015, p. 77), no artigo, *Gestos da Docência: experiências de formação inicial e continuada de docentes*, refletem de como os currículos dos cursos de formação de docentes acolhem, por meio de disputas conceituais, o discurso da formação docente compartilhada na ideia de que o aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, aquele que ensina e aquele que aprende se inter-relacionam com outros sujeitos, outras culturas e diferentes objetos de

aprendizagem: o conhecimento passa a ser visto como algo socialmente construído e culturalmente transmitido em diálogo com os outros sociais.

Na dissertação de Caetano (2019), é tratado o imaginário social dos docentes no Ensino Superior e no Ensino Regular e a sua relação aos estudantes com NEE, sempre na perspectiva dos seus dizeres, saberes e fazeres e quais os efeitos produzidos nos seus discursos.

Caetano (2019) teve como objetivo discutir as concepções dos docentes a respeito da educação de alunos com NEE à luz dos textos da primeira fase da Defectologia de Vygotsky. Toda a sua investigação aconteceu por meio de intervenção pedagógica, em encontros para discussão teórica e coleta de dados. Os sujeitos participantes da pesquisa docentes, coordenadores, orientadores educacionais e a diretora, puderam nesses momentos, refletir as suas práticas educativas, mediante a tomada de consciência e consequentemente na mudança de postura.

Amorim e Nunes (2015 p.54), no *livro Formação de Docentes, Currículo e Gestão Educacional,* argumentam que para as propostas pedagógicas se efetivarem, e com elas, as transformações, são necessários investimentos na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes, o que implica uma formação específica. A reflexão sobre a própria prática possibilita sua transformação. Daí a necessidade de oferecer ao docente as condições para análise crítica do contexto no qual se concretiza a sua prática pedagógica.

Visando ainda contribuir nas ações formativas e como suas concepções são importantes na formação inicial dos docentes, sobretudo no contexto das políticas públicas, damos seguimento trazendo discussões sobre a relação com a formação e o fazer docente.

As próximas dissertações analisadas, tratam das concepções e ações formativas para atendimento de alunos na Educação Especial Inclusiva.

Rodovalho (2017) analisou as concepções e ações formativas feitas com os docentes no Ensino Superior Privado e investigou uma situação bastante atual que é o aumento do número de alunos com NEE nas faculdades e universidades. Averiguou que diante desse aumento, surge a necessidade da formação dos docentes para atenderem esse novo público crescente e cheio de direitos.

Esta investigação foi qualiquantitativa, e fez uso de questionários e entrevistas com docentes de uma Instituição Privada no interior do Brasil. Em parte, ele destaca, que os resultados já eram esperados, pois a imensa maioria dos docentes não receberam na sua formação inicial orientações acerca da inclusão educacional. Por outro lado, um aspecto relevante, foi que os docentes ansiavam por orientações e apoio, seja em formação continuada ou mesmo ações vindas da própria Instituição em que trabalham.

Para concluir esse último grupo de estudos, que vem discutindo a formação dos docentes frente ao processo de educação inclusiva, analisaremos a tese de Anselmo (2016), da Universidade Federal da Paraíba /PB.

O objetivo da Tese de Anselmo (2016), foi de investigar a formação dos docentes frente ao processo da educação inclusiva, trazendo o sentido de se repensar o currículo e as práticas educativas, analisando e modificando conforme as necessidades dos educandos. A sua pesquisa foi qualitativa, de cunho etnográfico, e para análise foi realizada observação aos participantes, estudo dos documentos oficiais sobre a proposta de formação de docentes e da educação inclusiva, e foram aplicadas entrevistas abertas e semiestruturadas.

Na sua análise, o professor aparece como sujeito na sua prática e sempre refletindo sobre ela, pois permanentemente nesse processo de ensinar, será exigido do professor o constante ato de aprender. A pesquisa aponta a necessidade de advogar pela constituição de currículos escolares mais abertos, desta forma, contemplará os alunos com NEE, evidenciando assim, as suas potencialidade e necessidades, e consequentemente os seus direitos serão respeitados.

2.3 A Inclusão Educacional no Ensino Superior

Seguindo com as análises, veremos no Quadro 3, artigos que trazem os descritores Inclusão Educacional, Necessidade Educacional Específica e o Ensino Superior.

Quadro 3 - Inclusão Educacional/Necessidades Educacionais Específicas/Ensino Superior

Título	Autor	Ano	Instituição	Abordagem	Palavras-Chave
Núcleos de Acessibilidade e atendimento a alunos com NEE nas universidades federais do Nordeste Brasileiro	Luzia Lívia Oliveira Saraiva	2015	UFRN Natal/RN	Quantitativa Qualitativa	Ensino Superior. Inclusão. Núcleo de Acessibilidade/ NEE
Barreiras Atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Disneylândia Maria Ribeiro	2016	UFPE Recife/PE	Qualitativa	Inclusão. Pessoa com deficiência Barreiras atitudinais. Interações socioeducacionais. Ensino Superior
Visão docente e de alunos com deficiência sobre a inclusão na Educação Superior	Tamiris Aparecida Fachinetti	2018	UNESP Araraquara/SP	Qualitativa	Inclusão Educacional. Educação Superior. Alunos com deficiência. Docentes

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Após a exposição do Quadro 3, realizaremos a explanação das pesquisas que perpassam pela inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior, assim como, as suas análises sobre os

relatos de docentes e de alunos diante da inclusão, apresentando os seus desafios e a suas perspectivas.

A LDB destina um capítulo exclusivo para a Educação Inclusiva, seguindo a proposta internacional de política de inclusão na rede regular de ensino, constando ser uma "[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades específicas ". (BRASIL, 1997). Diante da inclusão, existem várias exigências, como um novo olhar, tanto político como pedagógico devendo ser construído partindo de princípios e valores, assim como novas metodologias de ensino e jeito de se relacionar com o processo educativo das pessoas com NEE.

Ainda tratando a temática da Educação Inclusiva, existem quatro etapas que devem perpassar a vivência dos alunos com NEE: - o ingresso – a permanência – a participação – a aprendizagem. As políticas públicas educacionais contemplam entre outros segmentos sociais a educação inclusiva, não somente na formação básica, mas se estendendo ao nível superior de ensino.

Saraiva (2015), na sua dissertação, trata das ações para cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e de eliminação de barreiras que interferem na aprendizagem das pessoas com NEE. Buscou na sua pesquisa, as características e estratégias de acessibilidade para a permanência dos acadêmicos com NEE e para essa investigação contou com a participação de 12 universidades Federais do Nordeste.

Foi verificado que no âmbito das universidades pesquisadas, os núcleos de acessibilidade vêm executando ações para melhoria das condições de permanência de pessoas com NEE e encontram-se com conformidade com a legislação federal sobre acessibilidade. Em algumas das Instituições estudadas, essas ações necessitam de ampliação e de consolidação, mas a presença dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades, demonstra um avanço para a efetivação das políticas de inclusão de alunos com NEE.

Na busca de identificação das barreiras atitudinais, Ribeiro (2016) analisa os encontros dos estudantes com deficiência e suas interações socioeducacionais com os docentes e os outros discentes. Os seus resultados evidenciaram a presença de barreiras atitudinais, ligadas a relação pedagógica e que se manifestam por meio do pseudotratamento igualitário em sala de aula sugerindo que a inclusão educacional dependa, sobremaneira, da adoção de atitudes positivas.

Fachinetti (2018), buscou na sua pesquisa feita na UNESP, compreender por meio da visão docente e dos alunos com deficiência, a inclusão educacional. O estudo observou que mesmo com o aumento do número de ingressantes aos cursos de graduação, a participação de alunos com NEE ainda é mínima.

Para sua coleta e análise de dados, foram utilizados dois instrumentos, a entrevista semiestruturada com os alunos e um questionário online com os docentes. Os resultados sugerem que a Instituição não possui uma cultura efetiva de acessibilidade, porque barreiras foram evidenciadas. Existem algumas ações como a existência do laboratório de Acessibilidade, os pisos táteis e as placas de Braille que auxiliam aos alunos com essas NEE. Quanto aos resultados dos questionários, 69,8% dos docentes consideram não estarem preparados para atuarem com esse público, foi possível constatar avanços e também limites nesse processo de inclusão educacional.

Mantoan (1999) argumenta que para os defensores da inclusão educacional é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as NEE dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

2.4 Representações Sociais de Docentes e a Educação Inclusiva

Nesse quarto quadro, apresentamos pesquisas que buscaram as Representações Sociais de docentes, relacionando o seu estudo ao fazer e a formação dos docentes e no atendimento a alunos com NEE.

Quadro 4 – Representações Sociais de Docentes e Inclusão Educacional no Ensino Superior

Título	Autor	Ano	Instituição	Abordagem	Palavras-Chave
O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva: representações sociais de docentes egressos do curso de licenciatura em Biologia do IFPA	Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo	2014	UFPA Belém/PA	Qualitativa	Representações Sociais. Inclusão escolar. Formação docente
Inclusão de pessoas com deficiência na educação Superior: representações sociais que produzem sentidos e(re)desenham cenários	Denise de Oliveira Alves	2015	UnB Brasília/DF	Qualitativa Quantitativa	Representações sociais. Docentes. Pessoas com Deficiência. Inclusão na Educação Superior.
Representações sociais de docentes do atendimento educacional especializado acerca do trabalho docente com educandos público alvo da educação especial	Arlete Marinho Gonçalves	2015	UFPA	Quanti-qualitativo	Atendimento Educacional Especializado. Representações Sociais. Trabalho Docente. Educação Especial.

Representações sociais dos docentes de alunos com Deficiência	Mariana Alves de Souza Gama Oliveira/ Sandra Conceição Maria Vieira/ Kalina Vanderlei Paiva da Silva/Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim	2015	FOP/UPE/ UFRPE	Qualitativo	Representações Sociais. Docentes. Deficientes.
As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do Sul do Brasil	Lucélia Peron	2016	UFFS/SC	Qualitativa	Educação Superior. Professor universitário. Estudantes com deficiência. Políticas de Inclusão. Representações Sociais.
A inclusão e as representações sociais dos docentes: uma revisão da literatura	Adil Margarete Visentini Kitahara/ Eda Marconi Custódio	2017	UMESP, São Bernardo do Campo/SP	Qualitativa	Inclusão; Representações sociais; Docentes

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Chegamos a essas pesquisas citadas no Quadro 4, após busca em bancos de dissertações, artigos e periódicos, e usando os descritores: - representações sociais de docentes - educação inclusiva - NEE – ensino superior.

Pereira e Crusoé (2017, p 139), no artigo *Representações Sociais de "ser professor no ensino superior" pelos docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG*) discutem no que tange aos docentes iniciantes na carreira. Percebem que os docentes, no momento inicial, buscam um aporte no pedagógico da Instituição a fim de conseguir subsídios para gerir a sala de aula, com o intuito de transformar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, em aulas significativas. Com o passar do tempo, com as vivências do dia-a-dia em sala de aula, o docente parece encontrar sua maneira de ministrar/ as suas aulas. Quanto aos docentes que atenderão em suas salas de aulas, alunos com NEE, isso se agrava ainda mais, pois nesse aspecto, dependendo da sua formação inicial nunca recebeu informações e formação para atuarem.

As pesquisas deste grupo tomam como análise dos seus estudos, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Essa teoria se constitui de forma a romper modelos explicativos que se sustentam estruturalmente com base na dicotomia individual coletivo.

Moscovici (2007), compreendeu que a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como estas reconstituem seu pensamento, pois os fenômenos estão ligados com o modo particular de se perceber a realidade e de se interagir criando dessa forma mecanismos que possam gerar conhecimentos sobre a realidade e a necessidade de cada aluno.

Começamos a análise, pela pesquisa feita por Melo (2014), que baseou o seu estudo nas Representações Sociais de egressos do curso de licenciatura em Biologia do IFPA, acerca da sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiências. Os sujeitos da sua pesquisa foram 10 docentes egressos, que responderam questionário socioeconômico e a entrevista semiestruturada, e participaram da Técnica de Associação Livre de Palavras. A metodologia seguiu a abordagem qualitativa, analítica, descritiva e interpretativa, sempre com intenção de ouvir esses docentes e assim compreender como essas representações se constroem e qual o reflexo dela na ação do indivíduo.

Na análise dos dados, verificou-se questões dialéticas como as relações entre inclusão e exclusão, afetividade e conhecimento, teoria e prática, assim como aspectos conflitantes que sinalizam determinadas angustias profissionais. Os resultados mostram que as representações dos docentes acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma variada, revelando redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais e estão aliadas a crenças, as convenções e a tradição que vem reforçando a imagem do aluno com NEE. Concluiu-se ainda, que o agir está fortemente vinculado a aceitação das diferenças a partir de ações solitárias de um protagonismo individual.

A segunda dissertação que iremos explorar é de Alves (2015) que apresenta como objeto de representação, a inclusão da Pessoa com Deficiência no Educação Superior. O seu desejo com esse trabalho é entender como a teoria da Representações Sociais –RS, pode contribuir para a compreensão da complexa materialização da política de inclusão. Analisou no seu estudo, as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, construídas por docentes, elaborando proposições de aprimoramento ao processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

Alves (2015) aprofundou a sua investigação por meio de aplicação e análise de conteúdos obtidos na entrevista semiestruturada, comparando as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

Utilizou também das informações coletadas pela aplicação de Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), teste projetivo bastante utilizado em pesquisas de Representações Sociais.

Ao concluir, não ficaram evidenciadas diferenças significativas com relação ao núcleo central das representações levantadas pelos grupos. Foram de aparente conteúdo positivo, e de representações favoráveis à inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, nos contextos empíricos, sugerindo um avanço conceitual educacionais com relação à educação inclusiva.

Seguindo nessa perspectiva das Representações Sociais de Docentes, a pesquisa feita por Peron (2016), teve como foco a investigação da temática da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. O objetivo central, foi conhecer a estrutura das representações sociais de docentes universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior.

Utilizando-se do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Serge Moscovici (2001, 2007) relacionou o debate com questões propostas pelos estudos sobre educação inclusiva. Para realização da sua investigação, foram aplicados questionários, com questões relativas à caracterização dos participantes, empregando técnicas de associação livre, com uso do TALP, utilizando os seguintes termos indutores: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, exclusão e inclusão.

Os sujeitos da sua pesquisa foram 86 docentes que atuam em diferentes cursos de graduação na UFFS, em Chapecó/SC. Ficou evidenciado nos seus resultados, que as representações das deficiências visual, auditiva e física, estão centradas na limitação da deficiência em si, como sinônimo de dificuldades, como algo que impossibilita, atrapalha, prejudica, causa sofrimento, isolamento, dependência e que ainda permanecem alguns estereótipos históricos no imaginário dos docentes.

Muitos aspectos significantes ficaram demonstrados nos resultados, um deles foi a relação com à exclusão, que se encontra fundamentada em aspectos sociais como preconceito, desrespeito, discriminação, injustiça, desigualdade e segregação. Um outro aspecto diz respeito a inclusão, ela é vista sob uma perspectiva positiva e compreendida como uma atitude humanitária e justa, alicerçada no respeito à diferença. Os docentes ao responderem as entrevistas, trouxeram vários questionamentos e destacaram que as políticas têm provocado algumas reflexões na educação superior, mas consideram ainda como insuficientes, sua efetivação é precária, e o que realmente se faz necessário é construir uma cultura mais inclusiva.

Moscovici (2003) e a Teoria das Representações Sociais nos ajuda a compreender as concepções que permeiam a prática profissional e as atitudes cotidianas dos docentes, pois a

atuação docente não está apenas relacionada aos seus conhecimentos vindos de sua formação inicial ou mesmo da formação continuada, boa parte do seu fazer pedagógico está associado à sua concepção de deficiência. Sendo assim, é preciso estar atento às representações sociais daqueles que são os responsáveis diretos pela efetivação do direito dos alunos com NEE.

Os estudos que traremos a seguir, objetivam compreender as Representações Sociais sobre o trabalho docente na educação inclusiva, onde ele se torna um dos sujeitos que passa a ter entre suas responsabilidades, se qualificar, no intuito de atender as especificidades dos alunos com NEE.

O primeiro artigo elencado, traz a discussão sobre o trabalho docente no atendimento educacional especializado. Nesse estudo, Gonçalves (2015) tem como objetivo apreender as Representações Sociais de docentes sobre o trabalho docente em atuação na educação inclusiva, fundamentado na abordagem Estrutural. Os dados foram produzidos com 32 docentes, sendo utilizados o questionário e a técnica de associação livre. Para o tratamento dos dados foi utilizado o software EVOC 2002, ficando evidenciado as relações de afeto e comprometimento docente, ancorados nas evocações: paciência, compreensão e responsabilidade.

Este estudo obteve um resultado bastante interessante, pois foi concluído que os docentes que trabalham no atendimento do público alvo da educação inclusiva, tem como princípio a relação de compromisso e responsabilidade voltada para o respeito ao diferente e ao seu tempo de aprender.

Sabendo que a formação de docentes é um processo de busca incansável do conhecimento, faz necessário que o educador em formação, tenha disponibilidade, dedicação, determinação, flexibilidade e vontade de ir ao encontro de novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

Importante salientar que na educação inclusiva, o trabalho docente, requer formação do professor para o atendimento especializado e os aspectos relacionados ao compromisso muito contribuirá no seu trabalho. Enfatizamos que na inclusão educacional, o trabalho docente não é fácil, requer dele também gostar do que faz, pois, educar e atender alunos com NEE, exigirá mais do docente.

O artigo que traremos agora para análise, foi escrito por Oliveira, Vieira, Silva e Amorim (2015) e teve por objetivo realizar uma revisão integrativa, sobre as Representações Sociais dos docentes de alunos com deficiência. Todo o levantamento realizado por elas, foi nas bases de dados do endereço eletrônico do portal de periódicos da CAPES, de março a abril de 2015. Todos os oito artigos estudados, apresentaram uma abordagem de caráter qualitativo e tiveram como objetivo investigar, explorar, identificar, determinar e analisar as

Representações Sociais dos docentes em relação aos alunos com deficiências e a inclusão desses alunos com NEE.

Quanto aos resultados analisados, ficou evidenciado que as Representações Sociais dos docentes trabalham de formas diversificadas com esses alunos e que em sua maioria, ainda se encontram presos a uma representação social de muitos preconceitos e estereótipos. Concluíram que é necessário um amplo e insistente esclarecimento sobre a capacidade e potencialidade dos alunos com NEE, para que assim, ocorram mudanças atitudinais, pois acreditam que mesmo com o grande avanço de pesquisas sobre o tema, ainda há muito preconceito por parte da sociedade no que se refere às pessoas com deficiência.

Diante dos resultados obtidos pelos estudos de Oliveira, Vieira, Silva e Amorim (2015), fica evidenciado o quanto é necessário um investimento na formação continuada dos docentes, pois garantindo uma formação adequada, possibilitará uma ação pedagógica eficaz capaz de superar os medos e mitos que muitos possuem em relação à inclusão.

O terceiro e último artigo a ser analisado desse grupo que aborda as Representações Sociais de docentes, é de Kitahara e Custódio (2017). Elas trazem como foco central o professor como elemento mediador do processo de ensino aprendizagem e como ele deve estar preparado para atuar, quebrando barreiras do preconceito e implementando e promovendo ações que visam a eficácia das práticas inclusivas. Para realizarem este trabalho, buscaram uma revisão sistemática por meio de pesquisa bibliográfica, sobre as representações sociais dos docentes de alunos com deficiência no processo de inclusão.

Kitahara e Custódio (2015) não tem como intenção "culpabilizar" os docentes pelos problemas educacionais aos quais são submetidos e que enfrentam para atender a diversidade, mas elencar as possíveis e diversas situações causadoras. Com isso não negam a existência do preconceito, mas vão além deles, contextualizando a educação atual para entender como as representações sociais são forjadas e construídas no cotidiano escolar. Nas análises das 11 publicações, nem todos os docentes pesquisados revelam posturas tão excludentes, porque aspectos afetivos e cognitivos fizeram parte do discurso, entretanto um ponto importante a ser considerado refere-se ao fato de que em todos os artigos revisados aparecem situações apontando a exclusão.

Ao concluírem o seu estudo Kitahara e Custódio (2015) destacam que o processo de inclusão teve avanços desde sua inserção na legislação, entretanto, muitos fatores que dificultam esse processo foram apontados e necessitam ser revistos. Destacam que a inclusão precisa estar entre os temas a serem estudados e desenvolvidos pelos docentes para se tornar realmente efetiva e não ser somente mais uma lei a ser cumprida.

2.5 A Formação Docente e a Inclusão Educacional no Ensino Superior

Tudo que foi exposto até aqui partiu da seleção dos descritores, da busca pelas dissertações e teses na biblioteca virtual e da leitura de títulos e resumos. Os passos seguintes, trouxeram ao agrupamento dos trabalhos, tomando como base os aspectos semelhantes nos seus estudos e nas análises dos resultados.

A partir desse subitem demos um passo a mais nas leituras das pesquisas e seguimos as nossas análises pelas leituras feitas das Introduções e da análise de 04(quatro) pesquisas que mais se aproximam do nosso estudo sobre AEE e a Inclusão Educacional no Ensino Superior.

Os critérios usados para essa seleção, foram os descritores iniciais utilizados na pesquisa e as palavras chaves que mais apareceram: -Inclusão – Educação Superior – Educação Inclusiva– Docência universitária - Pessoas com deficiência – Ação formativa – Formação continuada.

O segundo critério utilizado foi o recorte temporal onde analisamos pesquisas entre os anos de 2014 e 2019, que abordam de forma mais atual o conteúdo do nosso estudo. Optamos por dar sequência ao estudo com duas teses e duas dissertações, pois trazem na sua abordagem enfoques diferentes, permitindo ampliar a nossa visão e aprofundamento no assunto.

Quadro 5 - Inclusão Educacional/Ensino Superior

Título	Autor	Ano	Instituição	Abordagem	Palavras-Chave
Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	2014	UFSM – Santa Maria/RS	Qualitativa	Inclusão. Educação Superior Educação Especial Deficiência. Docência Universitária
A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem	Hernestina da Silva Fiaux Mendes	2015	UNIOESTE – Cascavel/ PR	Qualitativa Quantitativa	Inclusão. Educação Superior. Pessoas com deficiência.
Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação	Gina de Oliveira Mendonça Bohnert	2017	UnB – Brasília/DF	Qualitativa	Inclusão. Ensino Superior. Ação Formativa
Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e formação continuada do docente universitário	Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins	2019	UFRN Natal/RN	Qualitativa	Inclusão no ensino superior. Pessoa com deficiência. Formação continuada. Docência universitária

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

A primeira pesquisa que selecionamos foi: – Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: Efeitos na Docência Universitária – de autoria de Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro, de Santa Maria/RS, do ano de 2014.

Pieczkowski (2014) na sua Tese, tenciona a política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e busca compreender os efeitos desse processo na docência universitária. Toda a sua motivação pela escolha do tema, veio pela sua afinidade e trajetória profissional na educação inclusiva.

A partir das suas inquietações, ela assumiu o desafio de compreender os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária, sempre transitando entre as duas áreas do seu interesse, a educação inclusiva e a educação superior. Esse estudo se materializa a partir do seu conhecimento sobre a crescente expansão da educação superior brasileira nos últimos anos e vinculado a esse fato, o aumento do ingresso de estudantes com deficiência nesse nível de ensino.

O censo das matrículas de alunos com NEE na educação superior aponta que, entre 2003 e 2005, o crescimento foi de 136% das matrículas. Apesar do crescimento, o número de matrículas "reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de ensino superior" (BRASIL, 2008).

Pieczkowski (2014), diz que este estudo tem o foco nas pessoas com deficiência no contexto da educação superior. A presença de tais estudantes cria novas demandas, dentre elas, o cuidado para não os penalizar pela falta de adequação institucional; a superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem; o fortalecimento do princípio do reconhecimento da diferença; uma nova racionalidade na educação superior; a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, entre outras.

Umas das razões pela escolha desta pesquisa para fundamentação teórica é a forma que ela defende a importância de os alunos com NEE chegarem ao ensino superior, pois eles estarem na graduação, provoca nos docentes em Instituições de ensino superior, a busca por conhecer sobre os alunos com NEEs, se capacitarem e assim, contribuírem na formação deles. Por ela possuir uma longa experiência, tanto na inclusão educacional como no ensino superior, defende as capacitações docentes, pois ela já vivenciou e promoveu capacitações, e argumenta que essas ações foram consideradas imprescindíveis, pelo Estado, para o êxito das políticas de inclusão, inclusive porque ecoava fortemente o grito docente de "não estamos preparados" quando a inclusão se tornou um imperativo legal.

Pieczkowski (2014), não tem a pretensão de tecer juízos de valor, ou apontar o caminho verdadeiro, mas evidenciar o contexto universitário de uma sociedade neoliberal e os efeitos de verdade criados pelas políticas de inclusão, pois com o aumento do ingresso de estudantes com deficiência na educação superior, percebeu incoerências e deficiências para propiciar acessibilidade no contexto universitário, o que instigou a pesquisar a partir do lugar ocupado pelos docentes.

Sendo assim, a sua Tese, defende que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência. Para tanto, utiliza no seu referencial teórico, e na sua trajetória da pesquisa, a contribuição de Foucault e outros autores que se amparam nas lentes foucaultianas para fazer suas analíticas, auxiliando na lógica classificatória e categorizante que a modernidade tomou como verdade na produção do conhecimento.

Foram entrevistados docentes atuantes ou que atuaram com alunos com NEE de diferentes cursos de graduação em duas universidades de Chapecó/SC e foram examinadas as narrativas pela perspectiva da análise do discurso. A Tese defendida foi de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando na forma de ser docente, nas suas práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência, permitindo assim, que reflitam sobre os seus discursos inclusivos, fazendo um encontro com o novo e com o imprevisível.

Dando sequência, abordaremos a seguir, a pesquisa de Mendes, Hernestina da Silva Fiaux, que traz como título: A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior: Um estudo sobre o Acesso, Permanência e Aprendizagem, de Cascavel/PR, no ano de 2015.

Para fim desse estudo, Mendes (2015) tomou como base a definição que consta na Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estudantes com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 15).

Para fundamentar a sua pesquisa, Mendes (2015) buscou como referencial teórico os documentos norteadores da Educação Inclusiva, para assim, fazer a construção da trajetória histórica, conceituação e caracterização das deficiências. Investigou o conhecimento do amparo legal para a educação inclusiva no que se refere principalmente à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior.

A partir da análise que ela fez dos referenciais e documentos, foi possível chegar às propostas de educação inclusiva, sempre buscando a compreensão acerca do processo educativo

e a sua relevância. Neste sentido, pode-se perceber que a inclusão não se refere somente aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, mas sim a todas as pessoas que apresentam NEE que mesmo tendo seus direitos de inclusão garantidos legalmente, são inexpressíveis nas matrículas das Instituições de Educação Superior (IES).

Um dos aspectos examinados no estudo de Mendes (2015), foi que alguns estudantes com NEE, até ingressam no Ensino Superior, mas poucos conseguem concluir por diversos fatores. Todos esses aspectos foram focalizados no acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência na Educação Superior. As políticas inclusivas dos últimos anos, preconizam não só o acesso e permanência, mas, sobretudo, um ensino que possibilite uma aprendizagem com qualidade para esse futuro egresso da graduação. Levou sempre em consideração as questões relativas ao acesso, permanência e aprendizagem por meio de pesquisa de campo, utilizando como instrumento para a coleta, dados obtidos das questões respondidas na entrevista semiestruturada.

Saviani (2008) ressalta a função social da escola em relação ao saber científico. Ele aponta a expansão da oferta de escolas consistentes de modo a atender a toda população. Assim também deve acontecer ao se falar na ampliação de vagas para o acesso e permanência dos alunos da inclusão educacional, onde tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes, liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

Para Mendes (2015), as implementações das políticas de inclusão educacional têm exigido dos sistemas educacionais ajustes nos espaços. Por isso, ela buscou compreender a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência na Educação Superior, identificando as suas necessidades e dificuldades no percurso da graduação, por meio de entrevistas feitas a estudantes concluintes e desistentes no período de 2008 a 2014, na região noroeste do Paraná. Foi significante os desafios encontrados, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, às situações de preconceito e os aspectos de acessibilidade. Outro aspecto que apareceu nos resultados, enfatiza a importância da participação da família na vida acadêmica como elementos fundamentais, seja para a permanência ou ao próprio abandono desses estudantes nas Instituições de Educação Superior.

A terceira pesquisa que iremos analisar traz como tema – Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação – que foi realizada em Brasília/DF, no ano de 2017, por Bohnert, Gina de Oliveira Mendonça.

Bohnert (2017), decidiu fazer o seu estudo nesse tema de inclusão, partindo de um anseio pessoal, onde ela relata que quando chegou para atuar como professora da Educação

Básica, já formada, percebeu que não havia debatido nenhuma vez o tema e não tinha cursado nenhuma disciplina que dele tratasse.

Deparando-se com as diversidades de demandas educativas de seus alunos, começou a estudar e pôde perceber o quanto é importante que todos os cursos de graduação integrem nas suas respectivas grades curriculares, espaços em disciplinas e projetos que tratem da questão da diversidade humana como princípio fundamental e das pessoas com NEE.

Partindo desse seu interesse, Bohnert (2015) buscou compreender acerca da inclusão da pessoa com NEE – nos cursos de Química da Universidade de Brasília – UnB. A sua pesquisa, teve o intuito de conhecer em que medida os docentes desse curso tiveram a oportunidade de estudar o tema da inclusão em suas formações, inicial e continuada, e como se sentem em ofertar o apoio adequado a estudantes com NEEs em suas disciplinas, para que possam alcançar o sucesso no curso. Os resultados apontaram para a necessidade de se discutir a inclusão de estudantes com NEEs no ambiente acadêmico e que as ações pautadas na reflexão, valorização e participações dos profissionais são valiosas e fundamentais para a construção de um ambiente mais humano e inclusivo.

Concordamos com a relevância desse estudo de Bohnert (2015), quando ela mostra que vários estudos indicam que, apesar dos direitos de a pessoa com deficiência estarem previstos em vários dispositivos da legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), a Lei de Diretrizes e bases (LDB), além da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), suas garantias, reconhecimento e aceitação ainda não estão consolidados em muitos espaços, inclusive no espaço educacional, pois em um ambiente inclusivo, a diversidade não só é aceita, como também é vista como enriquecedora do processo.

Para que a inclusão ocorra de fato, a deficiência não pode ser entendida como uma falta que impossibilita a aprendizagem. Segundo Vygotsky (1989), as interações sociais são fundamentais para a construção da aprendizagem de qualquer pessoa, independente das diferenças que elas possuem.

Para Bohnert (2015), Vygotsky, trouxe uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência, e que contribuiu para o debate com vistas a reduzir preconceitos provenientes da ideia equivocada de que existe uma perfeição e de que condições particulares incapacitam as pessoas. Em relação aos seus estudos sobre psicologia do desenvolvimento atípico – Defectologia, Vygotsky acreditava que o conhecimento acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência poderia ser valioso para a compreensão de problemas psicológicos de um modo geral.

A formação dos docentes, seja inicial ou continuada, é sempre de extrema importância, porém nesse estudo limitou-se a refletir as ações que podem contribuir na formação e atuação daqueles profissionais já inseridos no ambiente de trabalho educativo, onde a própria Instituição exerce esse papel de dar condição ao professor de adquirir novos saberes.

Para Nóvoa (1992), essa ideia é fundamental para a formação continuada dos docentes, onde é necessário um esforço de troca e partilha de experiências de formação realizadas nas Instituições de ensino superior, criando uma nova cultura de formação de docentes no ambiente de trabalho, sendo imprescindível o envolvimento ativo deles.

O quarto e último estudo que iremos abordar, é de autoria de Martins, Lisiê Marlene da Silveira Melo, que intitulou a sua pesquisa – Inclusão do Estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do Docente Universitário. Ela concluiu a sua Tese no ano de 2019, em Natal/RN.

Martins (2019), assim como Bohnert (2015), tomou como ponto de partida para os seus estudos, suas buscas e inquietações na sua trajetória formativa enquanto estudante, professora e investigadora. Com suas habilidades e afinidade com a música, ela acabou indo exercê-las em sala de aula e nesse contexto de aprendizagem e conhecimento mútuo, pôde compreender que o educador é aquele que emerge junto com os seus educandos, fazendo da prática pedagógica uma atividade sensível e construtiva. As vivências e aprendizagens da graduação desenharam os seus caminhos profissionais que se seguiram, sempre dialogando com a perspectiva educacional inclusiva e buscando novas alternativas de ensino aprendizagem como professora e para aqueles que estavam a construir seus saberes. Sempre na tentativa de contribuir para o crescimento pessoal e coletivo dos educandos.

A investigação de Martins (2019), foi impulsionada pelas relações entre as políticas educacionais e as ações de formação continuada dos docentes do Ensino Superior na UFRN no concernente à dimensão pedagógica e a interface com a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Neste estudo, ela defende a tese de que a formação continuada do docente do Ensino Superior necessita de reestruturação política e pedagógica à luz da perspectiva educacional inclusiva, de modo que a inclusão se torne elemento estruturante para a melhoria da qualidade de ensino de todos, visando o apoio a permanência de estudantes com deficiência e para a desconstrução de barreiras pedagógicas e atitudinais.

Visando fundamentar teoricamente a sua pesquisa foram realizados estudos e análises em dados oficiais, institucionais e governamentais em busca de informações que fundamentassem o percurso normativo da inclusão de estudantes com deficiência no contexto educacional e especificamente no ensino superior. Além disso, buscou alicerces teóricos em

estudos na área da Educação Inclusiva e da Formação de Docentes. Para melhor fundamentação da sua tese fez suas buscas em trabalhos publicados nacionalmente e internacionalmente, podendo perceber e até concluir que esse contexto é deveras recente e constitui-se como vasto campo investigativo. Falar e investigar a inclusão e a permanência da pessoa com deficiência em qualquer ângulo deste contexto se configura ainda desbravador.

Um desses documentos oficiais que Martins (2019) investigou, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) que estabelecem estratégias para a educação de estudantes com deficiência. Configura a Educação Inclusiva como elemento integrante e indistinto do sistema educacional. Realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica, devem respeitar a diversidade dos alunos, e exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.

Martins (2019) argumenta no seu trabalho, que a política educacional brasileira desbrava caminhos para as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional, apontando a necessidade de seguridade das oportunidades para este grupo de pessoas realizarem suas formações em qualquer nível ou modalidade de ensino, com garantias legais de acesso, permanência e conclusão do curso com êxito acadêmico.

Ficou evidenciado na análise de Martins (2019), a partir das concepções dos estudantes com deficiência, dos docentes universitários e dos gestores institucionais, que os processos de inclusão, as políticas e as ações, precisam ser reestruturadas entre as dimensões e funções exercidas pelos docentes. Este estudo contribui para reflexões sobre propostas formativas desenvolvidas a luz da perspectiva educacional inclusiva, aprimorando a efetivação das propostas formativas.

A Educação Inclusiva provoca mudanças na reestruturação do ambiente educacional e na formação docente, partindo do reconhecimento, valorização da diversidade e propondo mudanças de acordo as NEE e o enriquecimento de todo o processo educacional.

Morin (2006), destaca o ato pedagógico como instrumento de formação integral de todos, e daqueles que buscam, educar visando promover um estado de reflexão que o educando o leve para toda a vida, formando a pessoa humana para o exercício da cidadania, e na constituição de um sujeito histórico-social crítico, reflexivo e inclusivo.

No que se refere a formação docente na atualidade, é necessário refletir sobre o sistema normativo que direciona a carreira do magistério no ensino superior, pois a trajetória formativa que o docente universitário em geral tem percorrido perdurou a ideia de se ele tem conhecimento automaticamente sabe ensinar.

Portanto, ao longo deste processo, é necessário trazer à tona o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, acrescentando à construção de suas práticas o reconhecimento das dificuldades, a abertura a novos paradigmas e a novos conhecimentos, que vão sendo construídos ao longo das vivências na formação continuada, logicamente além das experiências pessoais e profissionais.

3 - FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

3.1 Inclusão educacional no Brasil

Os conflitos e mudanças no contexto da inclusão e da educação inclusiva no Brasil vieram acontecendo desde o final do século XX, mas tratar do tema inclusão educacional, será sempre muito desafiador, pois na nossa história sempre existiu separação e exclusões de diversas maneiras e situações. A educação inclusiva surge como resposta para situações segregacionistas e que impediam o pleno desenvolvimento de alunos com algum tipo de deficiência.

Segundo Mrench (2000) no Brasil, as transformações ocorreram especialmente no âmbito da escola especial e inclusiva, por estarem envolvidas em um significado maior que o atendimento ao aluno com deficiência. Para ela, tanto a Educação Especial, como a Inclusiva estão ancoradas em documentos internacionais e em diversas legislações brasileiras que norteiam sobremaneira os aspectos pedagógicos envolvidos neste contexto educacional.

A inclusão das pessoas com deficiência, pode-se afirmar como algo basicamente recente, que surge com a democratização da escola em contradição a inclusão e a exclusão, e onde o acesso das pessoas com deficiência às escolas emergiu mais como um processo de integrar e não de incluir. Além disto, até o ano de 2003, existia diferenciação entre escolas regulares e específicas, mas com as novas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), escolas regulares recebem alunos com NEE.

Mesmo lenta e pouco expressiva, toda essa mudança alavanca futuras e importantes transformações no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (BRASIL, 2007), pois a educação inclusiva ainda inspira e provoca mudanças de modelos educacionais sucedidos ao longo da história do Brasil, acima de tudo, quando se aborda, não apenas o ato de incluir alunos com NEE em salas de aulas regulares, mas em estabelecer ações eficientes que favorecem um atendimento democrático entre os alunos com NEE e os demais, para que eles se sintam, de fato, incluídos no contexto escolar e social.

Segundo Mendes e Zerbato (2018), nos anos 90, o movimento pela inclusão escolar e social se radicalizou e os documentos normativos tenderam para a chamada educação inclusiva, enfatizando que o ensino, com suas estratégias e metodologias em respeito às diferenças, deveria ser adaptado às necessidades educacionais do indivíduo e não de forma contrária.

Para dialogar sobre inclusão é necessário salientar que a gênese desse debate emergiu dentro do segmento da educação e segundo a descrição do Fundo das Nações Unidas para a

Infância (UNICEF), a educação inclusiva implica oferecer oportunidades significativas de aprendizado a todos os alunos do sistema escolar regular. Ela permite que crianças com e sem deficiência frequentem as mesmas aulas apropriadas para a idade na escola local, com apoio adicional personalizado.

Segundo Pletsch (2015) na prática dos discursos escolares, é possível identificar, propostas homogêneas, que rejeitam a ideia de que os docentes sejam capazes de trabalhar com a diversidade de alunos presentes nas salas de aula, ou que continuam privilegiando a educação. Especialmente daqueles com deficiências mais severas, em espaços segregados ou até mesmo a inclusão que funciona somente no papel. Alunos são matriculados, mas apenas frequentam as salas multifuncionais com AEE, e estando em sala de aula não fazem as mesmas atividades que os demais.

Pletsch (2015) defende que mudanças significativas ocorreram a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegurou a inclusão dos alunos que são o público da Educação Especial, mediante suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido por meio de salas de recursos multifuncionais, no turno inverso à escolarização na classe comum.

3.2 Paradigmas históricos – exclusão, segregação e integração

Por certo podemos dizer que todos somos diferentes e essa diferença nos humaniza e faz compreender esse valor de uma maneira singular. Conseguimos afirmar ainda, que as diferenças se estabelecem em todos os níveis da vida e que elas nos cercam de forma individual como, também, socialmente.

O direito de todos à educação está proferido na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi ratificado na Declaração sobre Educação para Todos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo como reconhecimento da dignidade humana, devendo ser inerente a todos, pois o Estado de Direitos não se consolida numa sociedade que desconhece, desrespeita e viola os Direitos Humanos.

Com o objetivo de propagar os princípios mundiais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, em 2004, o Ministério Público Federal (MPF) divulgou um documento sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.

Podemos destacar, também, que antes desse documento do MPF, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já trazia na sua Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que o artigo 54

destacava o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência que deveria acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Conforme Mendes e Zerbato (2018), os documentos orientadores da perspectiva inclusiva, fazem referências a um sistema de ensino idealizado, no qual todos aprendem, chamando a atenção do ensino comum para o desafio de atender as diferenças. Mesmo com essa perspectiva conceitual e transformadora, as políticas educacionais implantadas, parecem não se aproximar do objetivo que é de orientar a escola comum a assumir o desafio de responder as necessidades educacionais de todos os alunos.

Somos capazes de perceber que as atitudes que ocorrem em cada tempo histórico descrevem os processos educacionais futuros. Dessa maneira, também ocorreu com a inclusão de alunos com deficiência, pois esses processos educacionais fizeram parte de um deslocamento diverso e variado, de todas as pessoas que, ao longo da história, foram discriminadas, marginalizadas e retiradas da convivência com outras, consideradas normais. Mesmo a história do cuidado educacional das pessoas, com qualquer tipo de deficiência, também passou pelas fases de exclusão, segregação, integração e, enfim, até chegar à fase da inclusão educacional.

Por ser diferente da prática da integração, o sistema de inclusão desafia importantes sistemas sociais comuns a efetuarem mudanças fundamentais em seus procedimentos e estruturas. Primeiro podemos falar da exclusão que perdurou mais tempo e se refere à separação dos indivíduos com NEE daqueles ditos como normais. Nessa fase, nenhum cuidado educacional foi incrementado às pessoas com deficiência, o sistema somente ignorava, abandonava e as excluíam de qualquer possibilidade de acesso à educação.

Em outra fase, a da segregação, as pessoas com deficiência eram afastadas da sociedade e até mesmo da sua família. Frequentemente, essas pessoas eram acolhidas em instituições religiosas ou filantrópicas, que, em grande parte, não possuíam conhecimento específicos para atendimentos especializados. A **segregação** permaneceu, ainda, no espaço físico escolar, onde existia um distanciamento forçado desta população para com os outros colegas.

Depois de um tempo de segregação, a sociedade começou a admitir que as pessoas com deficiência podiam ser operantes e produtivas, caso obtivessem um treinamento escolar e também profissional, onde e partir dessas convicções surgiram escolas específicas.

Bueno (2006) afirma, que a noção da necessidade de segregação de alunos com deficiência como forma necessária para a sua educação deve ter sido muito mais convincente no Brasil, já que não há informação de qualquer outra iniciativa não segregacionista, até, pelo menos, o início da década de 1930, quando foram criadas as primeiras classes específicas em escolas regulares.

As adaptações realizadas para acompanhamento de alunos com deficiências passaram a ser chamada de **integração** e nessa fase, surgiram as classes específicas dentro de todas as escolas. Nesse período, os testes de inteligência exerceram um papel oportuno, no sentido de distinguir e eleger apenas as crianças com aptidão e potencialidade.

Foram realizadas várias discussões sobre esse tema para que a inclusão educacional fosse implementada no Brasil, de fato e de direito. Com o avanço da sociedade e o empenho pela inclusão social e a atenção à diversidade, desenvolve-se, o interesse em estruturar a educação para que possa atender a todos os alunos sem classificações e ações discriminatórias.

Segundo Mendes e Zerbato (2018) a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige muito mais e não depende exclusivamente das ações dos docentes de ensino comum dentro da sala de aula. Requer que a escola reveja vários aspectos como a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com docentes de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

As adversidades da inclusão educacional vão além da sua execução e prática, pois, a questão dos preconceitos e valores determinados pela sociedade constitui-se como uma das tarefas mais difíceis no campo da educação, engendrado, pelos próprios profissionais que atuam na área. Tanto a inclusão como a integração são indagações largamente debatidas pelos educadores, políticos e socialistas, nos aspectos educacionais como nos sociais visto que a educação sempre será a melhor via para vencer todas as desigualdade**s.**

Vygotsky (1989) defendia e acreditava nas possibilidades do indivíduo e no papel do aprendizado no desenvolvimento desses alunos com NEE. Ele abraçava a concepção de que todas as crianças podem aprender e se desenvolver, até mesmo as mais sérias deficiências podem ser reparadas se tiverem um ensino apropriado, que resultará em um desenvolvimento mental. O ser humano está cheio de possibilidade não realizadas.

A verdadeira inclusão tem que ser algo relevante para o sujeito, possibilitando novos aprendizados e dando sentido à vida. Possibilitar interações sociais que sejam mediadoras e que possibilite compreender o mundo que está inserido, se tornando autônomo, ativo e fazendo interações que ajude ao desenvolvimento global.

3.3 Formação docente para educação inclusiva

Muitos são os desafios que podem ser encontrados quando se fala em implantação da política de educação inclusiva no Brasil, mas uma sempre ganha destaque, a falta de preparo dos docentes para receberem em suas salas de aula os alunos com NEE. Os docentes se sentem

despreparados e incapazes para acolher esses alunos e, principalmente, para atuarem com as propostas que suprem às necessidades, expectativas, limites e capacidades de cada um deles.

Para Mendes e Zerbato (2018) as práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva, são formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais. Podendo ir do todo ao mais individualizado e requer a participação de toda a comunidade escolar.

A referência da inclusão educacional prevê uma escola que seja democrática, que respeite o modo e o tempo que o aluno aprende, priorizando sempre a aprendizagem e que incentive o trabalho colaborativo e participativo. Para isso, é necessário reconhecer os limites e dificuldades que os docentes enfrentam na sua formação para a educação inclusiva, fazendo um movimento contrário de enfrentamento, busca de novos aprendizados e na construção de novas experiências assertivas, tendo assim uma educação de qualidade e de fato para todos.

Ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com NEE, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996(LDB), também define uma diretriz para a formação docente onde eles devem estar capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, tendo que ter uma disciplina na sua formação inicial em educação inclusiva, e conquistar competências para compreender e distinguir as NEE dos discentes, podendo assim tornar menos rígido a ação pedagógica, mesmo não sendo uma tarefa simples.

Nesse âmbito, percebe-se a necessidade de associar o espaço inclusivo aos docentes capacitados para atuarem frente ao aluno com deficiência, o que pressupõe investimentos na perspectiva da formação continuada, sendo relevante compreendê-la numa perspectiva inclusiva, em frente aos docentes que se encontram nas instituições de ensino superior onde ele atua, especialmente porque é crescente o aumento do número de alunos com deficiência matriculados, diante da expansão das vagas oferecidas a partir de 2003, o que se intensificou após o CENSO de 2017

Segundo Saviani (2001), dentro da sua concepção histórico-crítica, o papel do professor no processo de inclusão é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem. A educação deve ser entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo que é singular, pois a humanidade é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Na percepção de Saviani (2001) socializar o saber, faz com que o conhecimento seja sistematizado historicamente e passa a ser construído pelo homem. Desta forma, o papel da escola acontece no local de propiciar as condições necessárias para a transmissão e a assimilação desse saber.

A docência pode ser considerada uma atividade complexa, pelo fato do seu exercício está revertido para garantia da aprendizagem do aluno, e ainda exige multiplicidade de saberes, competências e atitudes, pois a ausência dos saberes pedagógicos irá limitar as suas práticas, podendo causar dificuldades no processo de ensinar e aprender.

A proporção em que as discussões sobre a educação inclusiva se acentuam mais se exige a renovação do papel do docente, tencionando-o como parte fundamental na formação do cidadão, pois ele precisa ter uma formação adequada para que tenha consciência de seu papel transformador dentro da sociedade.

> No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003 pág. 43)

De tudo que já vimos sobre atendimento a alunos com NEE a sua complexidade, somente uma disciplina na formação docente, e que aborde essas questões relativas a educação inclusiva e especial não será suficiente para abranger todas as suas especificidades. Sendo assim, seria mais informações sobre o tema do que propriamente uma formação. Assim como o investimento na formação docente em nível superior, por si só, também não resolverá a diversidade e dificuldades dos problemas educacionais brasileiros que foram reproduzidos ao longo de décadas.

Segundo Anastasiou e Pimenta, (2002), os saberes imprescindíveis à docência no ensino superior se articulam em volta de quatro eixos: a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; b) conteúdos didático-pedagógicos, ligados a prática profissional; c) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico e prática educacional; d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Diante desses saberes, podemos nos questionar quais seriam os saberes imprescindíveis ao fazer inclusivo. Acreditamos que todos esses saberes trazidos por Anastasiou e Pimenta (2002), aprofundam reflexões, que se relacionam ao contexto no qual se desenvolvem a aprendizagem, o conhecimento das condições de aprendizagem, os caminhos no processo da integração no desenvolvimento da aprendizagem, o planejamento adequado, envolvendo as habilidades e a condição do aluno, os procedimentos e estratégias em sala de aula que

favoreçam uma aprendizagem significativa e uma avaliação da aprendizagem com estratégias que melhor informem o aprendizado do seu aluno.

Sobre os desafios da educação inclusiva Bueno (1999) destaca quatro deles: a)uma formação teórica sólida; b) formação adequada aos docentes no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o "saber" como o "saber fazer" pedagógico; c)formação que possibilite contemplar as mais diversas diferenças, entre elas as crianças com deficiência que foram incorporadas no processo educativo regular; d) formação especifica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

O docente exerce papel fundamental no despertar do aluno para o ato de aprender. Para Freire (1996) o docente tem a capacidade crítica, independentemente dos desafios que enfrenta em sua jornada de trabalho, de suscitar a curiosidade e ensinar o seu aluno a pensar, independente da sua condição física ou mesmo cognitiva. Dessa forma, é imprescindível que os docentes estejam preparados para lidar com as novas e diferentes situações que se deparam em suas salas de aula, pois é fundamental educar para a heterogeneidade, considerando cada aluno como único, apesar suas NEE.

Segundo Mantoan (2003), alguns docentes estão inclinados a desenvolverem sempre as mesmas atividades e rotinas com seus alunos. Na possibilidade das inovações educacionais como a inclusão de alunos com NEE, em suas salas de aula, se recusam a romper com a estrutura já traçada do seu fazer pedagógico, usando sempre como justificativa, a premissa de não estarem preparados para trabalhar com esse tipo de alunos.

Desta forma, podemos refletir sobre os estudos realizados que indicam a necessidade de incluir na formação dos docentes o debate sobre como sistematizar os seus conhecimentos, os seus princípios, bem como as práticas de educação inclusiva no currículo e no projeto político pedagógico dos cursos do ensino superior.

Para se construir uma sociedade e escolas democráticas, que atuam com a educação inclusiva, é preciso rever tanto a sua estruturação como a prática rotineira dos docentes, pois é fundamental o discernimento das vivências das desigualdades peculiares que existem e ter um olhar empático e crítico que contribua nessa construção.

A concretização e crescimento do processo inclusivo exige que a formação dos docentes seja aplicada às situações de escolarização dos alunos com NEE. Daí a importância dos cursos superiores, principalmente os de licenciatura, de trazerem o debate referente a aprendizagem destes alunos, de modo a beneficiar todo esse sistema inclusivo e futura atuação dos docentes, favorecendo, assim, o equilíbrio de possibilidades.

Segundo Vygotsky (1997), as oportunidades de escolarização e a sua evolução devem ser garantidas a todos os indivíduos, sejam elas pessoas com deficiência ou não. Este autor traz na sua teoria, dos fundamentos da Defectologia o papel revolucionário da educação na vida das pessoas e da necessidade de superação na esfera biológica, com os mecanismos de compensação. Podemos defender a importância da formação dos docentes para atender aos alunos com NEE, considerando e reconhecendo a importância do seu trabalho docente em todo seguimento de escolarização.

Trazendo a perspectiva, Vygotsky (1997) ele destaca a importância de não prevalecer a deficiência, mas buscar meios para que a pessoa com NEE, ultrapasse as barreiras, muitas vezes impostas pela condição que a sociedade impôs. Para Vygotsky, não se trata dela ser menos desenvolvida, porém, que ela se desenvolve de uma forma diferente e dentro do seu tempo.

Furlanetto (2007, pg. 14), em seu livro *Como nasce um professor?* Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação, argumenta que para pensar em formação de docentes é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; deve-se levar em conta os avanços culturais e o surgimento dessa subjetividade. Não se pode pensar mais em um professor abstrato, genérico e de que a formação acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Fica claro que docentes e professoras fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente.

Um outro aspecto importante da formação de docentes que Furlanetto (2007) conduz, é o desenvolvimento da personalidade que pode ocorrer em qualquer idade, bastando a pessoa ser estimulada e rever à sua maneira de estar no mundo, pois nas maturidades os indivíduos podem se tornar cada vez mais comprometidos com papéis sociais, relacionamentos e responsabilidades, o que dificulta a vivência de situações que os induzem a mudanças. O adulto não pode ser atingido tão facilmente pelas necessidades vindas de fora, pois ele possui vontade, desejos e ideias próprias. Ele é responsável por sua educação pessoal e para se responsabilizar pela sua educação é necessário que busque se conhecer. Desta forma, somente conhecimentos teóricos e técnicos não seriam suficientes para formar um educador.

Conforme Tardif (2002) os profissionais estão cada vez mais submetidos a duas lógicas, uma burocrática e tecnográfica e outra do mercado, que contribuem para a redução da sua autonomia e, consequentemente, para a desprofissionalização, para a proletarização de alguns grupos profissionais. Este autor, pressupõe que o docente conheça e expresse suas necessidades, desejos e expectativas peculiares a sua instrução, pois isso exigirá exercício no desenvolvimento da sua formação.

Desse modo, podemos observar não ser tarefa fácil transformar ou mesmo tornar um adulto capaz de aprender e crescer dentro da sua formação. É necessário refletir, articulando os conteúdos inconscientes que ora são criativos, ora defensivos, na busca de possiblidades de movimentos que ampliem a consciência da aprendizagem e todas as suas experiências acumuladas.

No livro que traz como título, *Formação do professor à docência universitária em busca de legitimidade*, Soares e Cunha (2010, pg. 35/36) reconhecem que o desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos docentes em exercício, entendidos como profissionais da docência, pois envolve uma perspectiva institucional e pessoal do professor. Essas ações são assumidas não apenas individualmente, mas envolvem de forma integrada todos os profissionais da instituição e são mais eficazes quando tomam como ponto de partida e de chegada a prática profissional, objetivando o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica da sua própria prática de ensino.

Soares e Cunha (2010) reforçam todos esses aspectos do adulto aprendiz quando pressupõe que suas aprendizagens autônomas trazem perspectivas fundamentais e se caracterizam pelo desenvolvimento da inteligência crítica, do pensamento independente e da análise reflexiva, e pressupõe ainda, que suas variadas experiências sejam contempladas e que a sua motivação para aprender seja decorrente de fatores internos.

3.4 As bases da nova BNC-formação de docentes do MEC

Compreendemos que a formação continuada, como política pública, é aquela que garante o bem comum de todos os incluídos no processo de formação, e sempre atendendo às suas necessidades. Pelo projeto da nova Base Nacional Comum (BNC), a formação dos docentes deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira.

Na Resolução CNE n.º, de 11.9.2001, no artigo 18, § 2º, estabelece que são considerados docentes especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo BRASIL (2019), a BNC para formação dos Docentes é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento.

No primeiro eixo vem o conhecimento, onde o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, externar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, nos diferentes contextos, conhecendo a regência e a estrutura dos sistemas educacionais. No eixo da prática, o professor precisa planejar as ações de ensino que originem na aprendizagem significativa, de forma a gerir e criar ambientes de aprendizagem, tendo absoluta condição de avaliar a aprendizagem e o ensino, conduzindo as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. Para obter sucesso no terceiro eixo, se faz necessário um engajamento dos docentes, com um princípio de que todos são capazes de aprender e para isso é importante participar da elaboração do PPP da escola, assim se envolver na construção da escola inclusiva e democrática.

Nessa perspectiva, alinhamento e articulação são requisitos indispensáveis em uma política pública que envolve vários setores educacionais, sendo eles: o MEC, as instituições formadoras, os conselhos de educação, os estados, o Distrito Federal e municípios. A BNC (BRASIL, 2019) vem alicerçada nesses três eixos que vão contribuir e conduzir a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, no seu Art. 2º, aplica a formação de docentes para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.(BRASIL,2015)

A docência é compreendida como uma ação educativa dentro do processo pedagógico intencional e metódico. Envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação, respeitando as diferentes visões de mundo.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, valoriza a formação dos docentes, seja ela inicial ou continuada, como uma condição essencial para o exercício da docência em todos os níveis da educação. A profissão docente, exige do profissional, formação para ensinar, e requer conhecimentos sistematizados, científicos e em várias áreas da ciência, num processo de construção-reconstrução, inovação e diálogo constantes.

3.5 Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior

Com o aparecimento da concepção de educação inclusiva, e com a profunda necessidade das pessoas com deficiência, a sociedade passou a experimentar muitas mudanças sobre políticas públicas para a educação e também sobre suas práticas sociais. Por essa razão, a visão de educação para esse público tem mudado com o passar do tempo.

Prosperamente, isso tem sido modificado ao longo do tempo, onde a visão de educação que se tinha anteriormente era de alunos rejeitados em instituições especializadas. O esforço tem sido na construção de uma nova conduta na perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No tocante a inclusão de alunos com NEE nas Instituições de ensino superior, um dos aspectos da nossa reflexão, as políticas públicas tiveram um avanço nessa democratização e efetivação dos direitos humanos, principalmente nos Referenciais de Acessibilidade para a Educação Superior**.** A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, muito contribuiu para esses avanços, pois dispôs sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências, uma vez que instruiu os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior.

Dados do IBGE, de 2019, indicam que 25% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (8,4% dessa população) tinham alguma das deficiências investigadas. Na população do país com 2 anos ou mais de idade, 3,4% (ou 6,978 milhões) tinham deficiência visual; 1,1% (ou 2,3 milhões) tinham deficiência auditiva e 1,2% (ou 2,5 milhões) tinham deficiência mental. Entre as pessoas de 5 a 40 anos de idade que tinham deficiência auditiva, 22,4% conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cerca de 3,8% (7,8 milhões) das pessoas de 2 anos ou mais tinham deficiência física nos membros inferiores e 2,7% (5,5 milhões), nos membros superiores.

Todos esses dados só reforçam, a necessidade, e de como é fundamental incluir pessoas com deficiência, visto que elas não podem se sentir em desvantagem na educação apenas por terem necessidades educacionais específicas. Por isso, a importância da valorização das cotas nas universidades. Elas foram instituídas como uma solução para a desigualdade e o preconceito existente no país com relação a população marginalizada, fazendo com que essas pessoas estejam nas universidades e consequentemente no mercado de trabalho, aumentando a participação e a visibilidade social desse grupo

O debate sobre inclusão educacional no ensino superior inclui na sua discussão o direito de todos à educação e a igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino. Diante disso, as universidades estão cada vez mais abraçando a diversidade e, deixando para trás o modelo de exclusão e abarcando para sua prática institucional a inserção da inclusão.

Dados crescentes do ingresso de alunos que demandam atendimento especializado, vem para contrastar as práticas discriminatórias de acordo com os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011, onde demonstravam um universo de 6.739.689 estudantes com matrícula, e deste número apenas 23.250 apresentam algum tipo de deficiência, o que equivale a um percentual de 0,35%(BRASIL/INEP, 2013, p. 4), mas felizmente esses números mudam de acordo o Censo Superior de Educação de 2019, onde esses números chegam 48.520 ingressantes, com um percentual de 0,56% em relação ao total de matriculas em Cursos de Graduação.

Segundo a LBI, no Art. 27, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados, 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.

Mesmo com as resoluções do MEC de incentivo aos Programas que instiguem o acesso e permanência dos alunos com NEE, no ensino superior, ainda existem impasses para legitimar e regularizar uma política de inclusão dentro das IES.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, e sobre o atendimento educacional especializado, que passa a ser compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, visando complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

O Art. 2º do Decreto nº 7611 (2011), traz o atendimento educacional especializado como parte integrante dentro da proposta pedagógica da escola, e ressalta a importância de envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, e deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

No Art. 3º pontua-se os objetivos do atendimento educacional especializado em prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio

especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, assegurando assim, condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Instituições de ensino superior, foi regulamentado a partir do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe e regulamenta o parágrafo único do art. 60, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescentou o dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, o qual assegurou apoio técnico e financeiro à oferta do atendimento educacional especializado e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições de educação superior.

Os AEE no ensino superior, já é realidade em algumas universidades, tendo como desafio integrar a infraestrutura básica da universidade como a biblioteca e os laboratórios de informática, tornando esses espaços em condições de oportunizar recursos adaptados, e garantir, assim, a todos o convívio social e diminuição e redução da situação da falta de acesso aos aparelhos e materiais didáticos para os alunos com necessidade educacional especial.

Vem se tornando uma realidade também nas IES, o uso do sistema de LIBRAS e a grafia Braille, após a conquista da legislação através da Portaria 2.678/02, que entre outras coisas, aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Segundo BRASIL (2003), todas essas medidas passam a fazer parte do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do MEC, que designou o direito à diversidade a fim de dar apoio a transição dos sistemas de ensino em modelos educacionais inclusivos, de modo a incentivar a formação de gestores e educadores voltados para o atendimento educacional especializado em AEE e às garantias de acessibilidade.

3.6 Desafios e perspectivas da educação inclusiva no Ensino Superior

A educação na perspectiva do olhar inclusivo possibilitou maior perceptibilidade das pessoas com deficiência, pois, anteriormente elas viviam marginalizadas, excluídas ou em escolas específicas com salas destinadas para este fim. Desta forma, a inclusão de pessoas com deficiência vem obtendo espaço em todos os níveis educacionais, inclusive no ensino superior.

Existem muitos desafios que o ensino superior se depara com a necessidade de integrar e incluir os alunos com NEE. Esses desafios podem ser combatidos, desde que os obstáculos sejam vencidos no dia a dia de enfrentamento e idealização de uma universidade inclusiva. Aos poucos, com atitudes inclusivas, movimenta-se a construção da universidade inclusiva que

aspiramos, enfrentando cada desafio que surge como circunstância favorável ao aprimoramento da inclusão de alunos com NEE no ensino superior.

Para Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2003) as características do ensinar na Universidade, já exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

Contudo, para Cabral e Lima (2020), a gestão das IES brasileiras tem se deparado com diversas barreiras, sobretudo as atitudinais no âmbito dos contextos curriculares. É comum identificar-se atitudes de discriminação negativa em relação aos sujeitos em formação e os profissionais com deficiências das diversas áreas do conhecimento.

Podemos destacar como um dos desafios para a inclusão a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, podemos contemplar as possibilidades de reflexões sobre a inclusão educacional como instrumento de enfrentamento no ensino superior público. É seguro dizer que não será possível transformar tal realidade de maneira rápida, contudo, é possível discutir possibilidades e caminhos a serem percorridos na direção, ou mesmo criando estratégias de equidade com políticas públicas que subsidiam e promovam a inclusão desse público, ainda na sua maioria excluídos.

Segundo o Censo Superior da Educação, de 2017 a 2018, o número de estudantes matriculados com deficiência por meio da reserva de vagas cresceu mais de 70%, mas apesar do crescimento representam ainda um percentual de 0,52% dos matriculados em cursos de graduação no Ensino Superior até 2018.

De acordo com o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (2013), as ações do Incluir, garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O principal objetivo do Incluir é fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Segundo Dalla Dea e Rocha (2016) a inclusão e a diversidade precisam ir além do direito, pois precisam e devem ser entendidas como um valor para a coletividade contemporânea, sobretudo nas instituições de ensino superior. Faz-se necessário, priorizar o ensino de qualidade para todos os alunos, provendo o acesso à formação, informação e conhecimento, aperfeiçoando os sistemas educacionais, pretendendo garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado.

A política pública do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013), que foi construído em concordância com a Constituição Federal e com os direitos das Pessoas com Deficiências, não tem sido o bastante para proporcionar a continuidade desses alunos nas universidades. Consta no documento que orienta o Programa Incluir (BRASIL, 2013), ao tratar da acessibilidade no Ensino Superior, que é de responsabilidade dos gestores, entre outras atribuições, o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade recomendadas pela legislação, como também de fiscalizar as matrículas dos estudantes com deficiência na IES dando segurança e possibilidade de todo acesso, assim como a permanência.

O Programa Incluir (BRASIL, 2013), destaca sobre a importância das IES criarem políticas internas de acessibilidade envolvendo as necessidades dos estudantes com deficiência, e que integrem ao PDI, de forma ampla a acessibilidade, de forma a qualificar os profissionais, revendo e modificando os projetos pedagógicos, reconsiderar a infraestrutura, disponibilizar materiais e recursos pedagógicos acessíveis, entre outros.

Cabral e Melo (2017) questionam também, de que maneira as IFES brasileiras estão se organizando em termos estruturais e de funcionamento a fim de legitimar os direitos de acesso, participação, permanência e formação do público-alvo com NEE no ensino superior, com vistas a superar a mera normatização que insiste em velar, nas diferentes realidades brasileiras, os desafios impostos no processo de construção de contextos inclusivos em ambientes universitários.

Nos seus estudos Cabral e Melo (2017), ficou evidenciado que embora se perceba evidentes avanços em torno das normatizações jurídicas para assegurar o direito das pessoas com deficiência na educação superior, ainda há um distanciamento constatado entre o que está posto no discurso legal e as condições efetivas para uma plena participação de sucesso acadêmico e social desse público no contexto universitário.

Diante de todas essas possibilidades e modificações, podemos apontar como um grande desafio que é a permanência dos alunos com NEE, assim como, a sua conclusão nos cursos de graduação, pois não é somente ter acesso a universidade, mas a permanência e a conclusão. Muitos estudos evidenciam as dificuldades em que os alunos com NEE enfrentam, no processo de ensino-aprendizagem e a carência de ações singulares direcionadas para esse público.

Segundo Omote (2003) no seu artigo sobre *A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão, a* formação de docentes de educação especial ou de especialistas, por área de comprometimento, e consequentemente a sua atuação, também por área de comprometimento, parecem ainda estar entremeadas pela concepção centrada em deficiências específicas. Ele argumenta, que estas podem não ser as melhores características a

serem utilizadas como critérios de definição, pois entre as categorias tradicionais de deficiências parece haver mais continuidade que descontinuidade.

A organização educacional deve ser de qualidade e deve proporcionar oportunidades iguais a todos, neste sentido, Mantoan (2005) diz que existe muito a ser feito para que se possa qualificar um sistema como capacitado a oferecer chances educacionais a todos os alunos, de acordo com as singularidades de cada um, sem cair nos traços da educação inclusiva e suas maneiras de exclusão. Acreditamos que é urgente caminhar nessa direção uma vez que o processo só se justifica com ações que permitam ao indivíduo desenvolver-se como sujeito**.**

Podemos considerar um avanço quando observamos o ingresso do aluno com deficiência no ensino superior, entretanto é necessário considerar que a ocorrência do aluno em sala de aula não necessariamente, reflete, a sua integral participação no âmbito universitário e desse modo na aquisição dos conteúdos propostos.

Somos capazes de considerar mais um desafio ao ensino superior e aos seus docentes as adaptações e adequações ao material e as suas metodologias, para que a inclusão seja efetiva, visto que o ingresso e permanência desse aluno devem ser de inclusão e não mais um processo de exclusão. A educação inclusiva prevê a ação coletiva na deliberação dos assuntos da sala de aula e da comunidade educacional, assim como a essencial versatilidade na aplicação dos recursos humanos e materiais.

Chauí (2006) levanta três desafios que abrangem três níveis de ação: a) o institucional b) a formação c) o cotidiano escolar. O desafio das instituições de ensino superior diante da necessidade de assumir posições a respeito da elegibilidade dos alunos aos cursos oferecidos. No caso das universidades, deve manter-se presente a autonomia que lhe é característica como instituição social frente às demandas sociais de inclusão, e o seu posicionamento frente aos desafios é fundamental na inclusão desses alunos.

A formação dos docentes é considerada segundo Chauí (2006), como segundo desafio a ser enfrentado, sendo de fundamental importância atender as NEE de formação docente no ensino superior, principalmente ser revista diante dos desafios da educação inclusiva. Segundo Adorno (1995), 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.

A capacidade do educador em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula, é considerada como terceiro desafio no cotidiano escolar, levando em conta todo o processo educacional. É fundamental que todos os personagens das ações educacionais reconheçam as diferenças presentes em sala de aula e participem da criação de condições

efetivas de ensino e aprendizagem. Mesmo com limites, o ensino superior deve buscar preencher todas as demandas sociais para a inclusão educacional.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

4.1 Representação Social

Até aqui, foi realizada uma fundamentação teórica sobre os maiores desafios da inclusão de alunos com NEE no ensino superior, bem como a efetivação das políticas de inclusão e da formação docente para atender esse público.

Isso foi feito para embasar sob a perspectiva da pesquisa, o caminho metodológico adotado neste estudo que está alicerçado nas proposições de caráter qualitativo, que utilizará a Teoria das Representações Sociais de Moscovici para concluir sobre as Representações Sociais de docentes do Ensino Superior sobre o seu conhecimento, perspectivas e desafios sobre atendimento educacional especializado para os alunos com NEE.

O conceito de representação coletiva nasceu na sociologia, nos estudos do sociólogo Durkheim, que argumentou que esses fenômenos coletivos não podem ser explicados em termos de indivíduo, pois esses fenômenos são produtos de uma comunidade, ou de um povo. Ao propor tal divisão procurava dar conta de um todo, mas se fundamentava em uma concepção de que as regras que comandam a vida individual não são as mesmas que regem a vida coletiva. A representação, para o Durkheim, é compreendida como reflexo, passando pela consciência individual ou coletiva de um objeto ou conjunto de ideias que lhe são exteriores.

Para Moscovici (1978) o conceito de Representação Social tem origem na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim. Essa expressão é mencionada pela primeira vez por Moscovici, em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, no qual apresenta um estudo onde tenta compreender de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquire uma nova significação pelos grupos populares.

No ponto de vista da Psicologia, Moscovici (1978), identifica o psicólogo Piaget como pioneiro ao investigar a concepção de mundo para as crianças, percebendo que o desenvolvimento das representações ocorre na interação da criança com seus pares e nas situações vivenciadas por elas. Ambos concordavam ao acreditarem que o sujeito vive situações de desequilíbrio quando entra em contato com alguma informação ou situação nova.

Moscovici (1978) reconhece que as representações coletivas eram legítimas para esclarecer os fenômenos sociais na época de Durkheim, pois as mudanças e inovações aconteciam tardiamente, e as representações eram transmitidas vagarosamente entre gerações. Na atualidade, tudo é muito eficiente, as informações e as representações, visto que hoje existe o avanço da tecnologia.

Na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978), pode ser considerada como uma forma sociológica da Psicologia Social, pois nela Moscovici resgata vários conceitos sociológicos e psicológicos para definição de representação social, que para ele é "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. "

De acordo com Moscovici (1978), as representações são formas específicas de entendimento e comunicação dos conhecimentos na sociedade atual, visto que a ciência sempre deverá passar por mudanças ao se incorporarem ao cotidiano das pessoas no processo de assimilação de novas informações sejam elas adquiridas no individual ou em grupo.

Moscovici (2003) nunca pretendeu estabelecer um único conceito para Representação Social, pois entendia que a teoria está em processo contínuo de elaboração. A sua interpretação e de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana produz e são historicamente mantidos, são aplicados a objetos que as coletividades são orientadas a reconstruir. O autor argumenta que as representações sociais são formas particulares de conhecimento, sistemas de prescrições, inibições, tolerâncias ou preconceitos que estão presentes em uma sociedade.

Existem diferentes interpretações e descrições sobre a teoria das representações sociais. Uma dessas perspectivas, de autoria de Jodelet (2001), estabelece o conceito de Representações Sociais como uma forma de conhecimento socialmente estruturada e distribuída, e que tem como objetivo experimentado a construção de uma realidade coletiva. Segundo a autora, essa teoria pode ser entendida e definida como uma teoria do senso comum, onde se elabora uma realidade social e apresenta, mutuamente, dinâmicas que exprimem um determinado modo de conceber o mundo e de ver a vida.

Na visão de Moscovici (1978), a Teoria das Representações, visa explicar uma forma específica do pensamento social, ainda que muitas das estruturas de conhecimento do grupo recriam o objeto com base em representações já existentes, substituindo-o. Todas essas funções permitem aos grupos compreenderem e explicarem a realidade que as aproxima, possibilitando aos grupos reconfigurar um determinado fenômeno social presente no senso comum, se tornando uma realidade perceptível ao grupo.

Na perspectiva de Jodelet (2001) as representações sociais são relevantes no cotidiano das pessoas, no compartilhamento mútuo afim de compreender, administrar e enfrentar a vida. Sendo assim, é possível assegurar que as representações sociais se revertem na interação social, e retratam um determinado modo de perceber o mundo e se transformam de tempos e tempos.

Oliveira (2021) afirma que ao adotar o referencial da Teoria das Representações Sociais em nossa pesquisa estamos corroborando com a ideia de que ela tem um papel fundamental na

dinâmica das relações sociais e práticas sociais. Temos consciência também de que conhecimento de senso comum tem sua legitimidade, favorece transformações sociais e direciona a produção do conhecimento científico, o que nos faz ampliar a visão acerca das influências do senso comum, visto que por meio dele também é possível produzir conhecimentos significativos.

Ao abordar as Representações Sociais, pode-se deslocar para a análise no nível social dos fenômenos produzidos pelas estruturas particulares da realidade social, e não para o sujeito em si.

Na verdade, isso não significa abandonar o âmbito individual, por se tratar de um entendimento individualista, mas sim em analisar o social na sua completude, pois não se pode considerar o social somente como um agregado de indivíduos. A construção das representações sociais está centralizada nas maneiras e formas de comunicação e de vida, ou seja, nos processos de mediação social.

4.2 O Método

A inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior levanta uma série de dúvidas e questionamentos que repercutem diretamente nos procedimentos adotados pelas universidades e nas atitudes dos sujeitos envolvidos neste processo.

O Ministério da Educação (MEC), no seu parecer, traz uma definição do que seria inclusão: “Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (BRASIL,2001).

Ao escolher como estudo da pesquisa a inclusão de alunos com NEE no ensino superior, busca-se conhecer as realidades que os docentes no ensino superior enfrentam e superam no seu dia a dia, tendo em suas salas de aula esse público.

O método escolhido para a pesquisa descritivo, o que tornará possível o seu desenvolvimento, obtendo resultados válidos, chegando ao conhecimento do objeto de estudo. Nesse sentido, os processos metodológicos é que irão impondo os diferentes procedimentos necessários para atingirmos o resultado desejado. Por isso será na dimensão objetiva e também subjetiva que conduzimos nossa pesquisa, com motivação e determinando aos caminhos e os procedimentos até que a pesquisa seja concretizada.

Segundo Demo, a “politicidade” deve ser um item indubitável da pesquisa qualitativa. “A politicidade aparece precisamente na capacidade de fazer, dos limites, desafios. É a prova do sujeito: não somos apenas objetos de manipulação externa ou alheia, pois podemos nos fazer sujeitos da própria proposta” (DEMO, 2004, p.19)

Usamos a abordagem qualitativa, pois ela propõe estudar e analisar o objeto de estudo em seu contexto social, buscando sempre ir além da definição do fenômeno, objetivando identificar a origem e as relações de mudança da condição do objeto. Sendo assim, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos que são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada, priorizando mais o processo do que o produto e se preocupa em descrever a perspectiva dos pesquisados, buscando compreender o objeto de estudo, suas descrições e interpretações.

Neste sentido, Goldenberg afirma: “os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que não podem fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. ” (GOLDENBERG, 1999, P.53).

Essa abordagem de pesquisa possibilita uma aproximação mais efetiva da complexidade da realidade pesquisada, buscando situar os sujeitos em um contexto histórico e social, tendo como premissa o caráter inacabado do conhecimento.

Para coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, conciliando perguntas fechadas e abertas, proporcionando ao entrevistado pronunciar-se mais, possibilitando maior flexibilidade para se colocarem de forma mais espontânea durante a sua realização.

O registro dos dados foi realizado por meio da entrevista online, feita pela plataforma Zoom. Com consentimento dos participantes, foi gravada e os dados foram transcritos na íntegra e analisados com apoio do referencial teórico adotado.

Assim sendo, seguiu-se o caminho metodológico eleito e para apreciação das falas que colhidas através dos dados coletados por entrevistas semiestruturadas usando a análise de conteúdos de Bardin. Assim a pesquisadora, em contato direto com os sujeitos da pesquisa, foi a responsável pela coleta e análise dos dados fornecidas pelas cinco docentes que atendem ou já atenderam em suas salas de aula, alunos com NEE.

Tomando como referência a análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), podemos definir a nossa análise como um conjunto de técnicas de comunicações que visam atingir, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens transmitidas, como também os indicadores de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

4.2.1 Contexto da Pesquisa, Local e Participantes

O Ensino Superior precisa focar nas novas realidades, respeitando a inclusão de alunos com NEE que, cada vez, mais chegam as Instituições. Por isso, as propostas de ensino devem ser revistas e adequadas, contribuindo, assim, contra a exclusão social, possibilitando a visão de uma sociedade mais justa e democrática que inclua todos que passam pela universidade e pelo trabalho docente.

Segundo Santos (2006) as Instituições de Educação Superior devem aceitar como missão batalhar em favor da inclusão educacional dos estudantes. Para isso, precisam refletir e propor novas bases teóricas, rever conceitos e práticas pedagógicas, pensar novos currículos e técnicas organizacionais e delinear um novo mecanismo político. Na mesma medida, é necessário que considerem que as universidades são o lugar de formação dos futuros profissionais que vão atuar nos ambientes organizacionais e sociais.

Para que esta inclusão seja realmente efetivada, é necessário construir um mundo em que a segregação seja superada a partir das relações interpessoais e o ensino superior possa contribuir para reduzir essas diferenças existentes. Pensando dessa forma, é relevante que a docência ligada ao Ensino Superior assuma a responsabilidade de promover debates sobre inclusão de alunos com NEE e que coloque em prática uma formação que inclua e respeite a diversidade social.

Esse estudo aconteceu com docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, situado no Campus de Vitória da Conquista. Participaram deste estudo, 05 docentes, sendo elas, 02 docentes do curso de Direito e 03 docentes do curso de Psicologia.

O primeiro critério usado para a escolha dos docentes que participariam da pesquisa foi a indicação dos Coordenadores dos cinco cursos escolhidos. A princípio docentes de Psicologia, Direito, Medicina, Pedagogia e Letras que já haviam recebido em suas turmas alunos que apresentavam NEE.

Em posse dos contatos, foram feitas várias tentativas com os docentes dos cursos citados acima, mas infelizmente, muitos deles não se mostraram com disponibilidade ou mesmo interesse em participar.

Seguimos a nossa pesquisa com as cinco docentes, todas do gênero feminino, que se disponibilizaram a participar. As entrevistas ocorreram individualmente e online, conforme disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, nos meses de julho e agosto de 2021.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, com questões previamente preparadas, com um roteiro flexível que possibilitou ganhar tempo e não repetir informações, e que proporcionou

ao entrevistado a possibilidade de reflexão e revisão do que foi planejado. Reforçando que todas as entrevistas foram gravadas, visando, assim, armazenar o maior número de informações possíveis, para posterior transcrição.

As entrevistas aconteceram no ambiente virtual, de forma tranquila e proporcionando as docentes responderem com segurança e privacidade, todas as questões relacionadas a sua vivência, prática e formação. Os tempos de cada entrevista dependeu muito da prática das docentes, sendo bem diversificada e enriquecedora, tanto para as docentes, quanto para a pesquisadora.

4.2.2 Análise dos Dados

Partimos da compreensão de que para realizar essa pesquisa precisamos conhecer os significados que os docentes do Ensino Superior de uma Instituição Pública de Vitória da Conquista constroem sobre inclusão educacional. Acreditamos que analisar tais significados, com o apoio da metodologia e estrutura teórica das Representações Sociais nos permitiu familiarizar com significados construídos por grupos pertencentes ao mesmo contexto social.

Dessa forma, a finalidade dessa investigação foi de analisar as Representações Sociais de docentes do ensino superior e o seu atendimento educacional aos alunos com NEE.

Assim, a questão de partida pretende responder todos os objetivos iniciais a respeito desse AEE no Ensino Superior como amostragem do que vem acontecendo e o que pode vir a ser esse atendimento aos alunos com NEE, que entram nas IES e precisam de um olhar mais humanizado e especializado.

Segundo Bardin (2010) a análise dos dados deve ser realizada com base no referencial teórico que fundamenta a pesquisa, que nesse caso é a análise de conteúdo, proposta pelo autor e que orienta que os descritos sejam organizados em categorias articuladas, com vistas a propiciar a compreensão do todo, mediante a estratégia da análise de conteúdo.

João Amado (2014) afirma que a questão da análise de dados é central na investigação, não necessário somente recolher os dados, mas analisar e também interpretar. Por isso, segundo o autor, esta atividade requer muita leitura e conhecimento sobre análise de conteúdo.

Sendo assim, fez-se necessário para análise das entrevistas a categorização, que é um procedimento de agrupar dados, considerando pontos em comum. Foi realizada a classificação a partir da categorização, utilizando-se de critérios previamente definidos no processo da pesquisa.

As categorias, baseadas no fundamento teórico e nos objetivos específicos da pesquisa deste trabalho, foram construídas buscando possibilitar o maior número de respostas aos questionamentos, desta forma, apresentando uma análise significativa do estudo.

Segundo Mazzotti (2000), as Representações Sociais nos apresentam condições de entendimento sobre a relação: cognição e prática social. Desta forma, as Representações contribuirão para melhor análise das falas das professoras entrevistadas.

Para Crosué (2004) as Representações Sociais da teoria de Moscovici (2003), permite ao entrevistador conhecer o que diz o senso comum a respeito de um determinado conhecimento e, desta forma, comparar com o seu conhecimento científico e interferir nas práticas do sujeito.

Posto isto, partiremos para a análise desta pesquisa, de caráter qualitativo e que objetiva analisar as representações sociais das cinco (5) docentes da UESB que atendem ou atenderam alunos com NEE em suas salas de aula.

Vale ressaltar que preliminarmente, fizemos o cadastro do nosso projeto e submetemos nosso pedido de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — CAAE 46860221.0.0000.0055, onde após a aprovação iniciou-se a coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas pela plataforma Zoom.

Com consentimento das cinco docentes, nossa entrevista foi gravada e os dados foram transcritos na íntegra para ser mais precisa a sua categorização e contribuir para que a análise fosse realizada com base no referencial teórico adotado. As entrevistas tiveram como tempo de duração, em média de 1h e 10 min a 1h e 42 min, fato ocorrido por mais ou menos experiência/conhecimento sobre o assunto de cada integrante.

A intenção da entrevista não foi de intervir na prática pedagógica dessas professoras com os alunos com NEE, mas sim, conseguir demonstrar por meio desse estudo a sua representação social, conhecendo e investigando quais são os seus desafios, perspectivas, bem como o que elas pensam, e a sua visão sobre a experiência que os alunos trazem para as suas vidas como profissionais de educação.

Dentro da proposta de Bardin (2011) e dos seus estudos sobre análise de conteúdo, ele propõe etapas que são utilizadas como técnica para melhor adequar a organização da pesquisa. Utilizamos então essas três etapas que são: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, organizamos o material a ser investigado, partindo das ideias iniciais, do referencial teórico e dos indicadores da coleta dos dados. Na fase dois, exploração do material, ocorrida após a aplicação da entrevista, obtivemos a contagem, a classificação e a junção das informações em categorias. A última fase apresenta os resultados,

a inferência e a interpretação. Em todo o material coletado realizamos a análise comparativa das diversas categorias existentes, ressaltando os aspectos convergentes e divergentes das falas dos sujeitos, bem como a discussão destas falas de acordo ao referencial teórico.

Conforme Bardin (2011) a categorização tem como objetivo proporcionar uma simplificação dos dados brutos, tornando-os mais organizados. Seguindo esses princípios e partindo das entrevistas semiestruturadas foram selecionadas quatro (04) categorias. As categorias ficaram divididas conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Categorização dos Dados

Categoria 1	**Identificação Profissional das Entrevistadas**
Categoria 2	**Percepção de Docência e Inclusão Educacional**
Categoria 3	**Percepção de Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior**
Categoria 4	**Percepção de Docência e Formação Docente**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Após a realização das categorizações utilizamos as principais ideias fornecidas pelas entrevistadas e seguimos com à análise do material colhido, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

A partir das questões realizadas na Categoria 1 - Identificação Profissional das Entrevistadas –; Categoria 2 - Docência e Inclusão Educacional -; Categoria 3 - Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior -, e Categoria 4 - Docência e Formação-, analisamos as narrativas das docentes, relacionando as suas percepções acerca das suas vivências e práticas relacionadas aos seus atendimentos aos alunos com deficiência.

CATEGORIA 1 – Perfil Profissional das Entrevistadas

Para analisar as Representações Sociais das docentes entrevistadas foi fundamental considerar a docência como atividade vasta e heterogênea. Foi essencial entender as percepções de cada docente a respeito das condições de identidade, afinidades, temporais e da vida profissional conectadas em seus saberes.

Os aspectos da identidade e o temporal, foram importantes na nossa pesquisa, pois destinam a história de vida, tempo de docência e está relacionado ao jeito de ser de cada uma das docentes. Os aspectos da formação, estão relacionadas as experiências e vivências no

decorrer do exercício profissional, que demonstraram particularidades relevantes ao nosso estudo.

No Quadro 7 segue a apresentação do perfil profissional das docentes entrevistadas e como são identificadas durante a análise do nosso estudo.

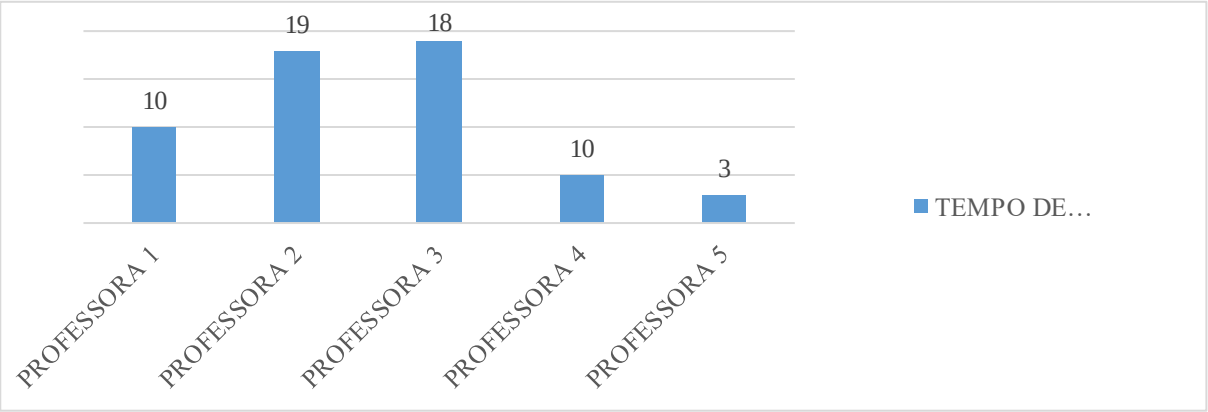
Quadro 7 – Perfil das docentes

Professora 1	**Direito**
Professora 2	**Direito**
Professora 3	**Psicologia**
Professora 4	**Psicologia**
Professora 5	**Psicologia**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 1 apresenta o tempo de docência de cada uma das cinco entrevistadas, todas do gênero feminino.

Gráfico 1 – Tempo de docência das professoras entrevistadas



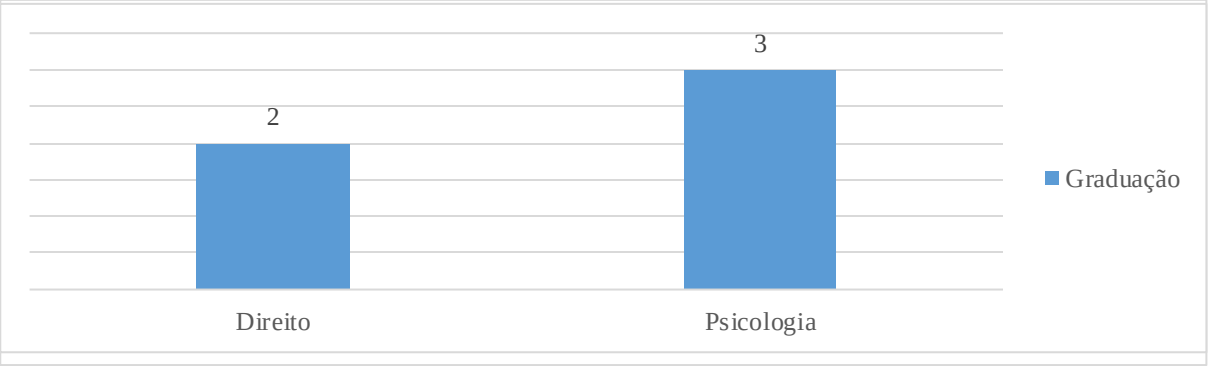
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

É relevante valorizar o tempo de atuação das docentes por meio dos seus saberes, pois as suas experiências e vivências contribuem na prática da docência, em consequência, na atuação junto aos alunos com NEE. Isso pôde ser percebido nas falas das docentes entrevistadas, uma vez que, aquelas que possuem mais tempo em sala de aula, narraram mais práticas exitosas no atendimento aos alunos com deficiência.

Tardif (2014) expõe que a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Os saberes são filtrados e são selecionados a outros saberes, permitindo assim, reconsiderarem os seus saberes, sempre julgando, avaliando e reavaliando. Objetivando um saber formado de todos os conhecimentos adquiridos durante todo o processo da prática cotidiana.

No Gráfico 2 trouxemos o quantitativo relacionado a Graduação das docentes entrevistadas.

Gráfico 2 – Graduação das professoras entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

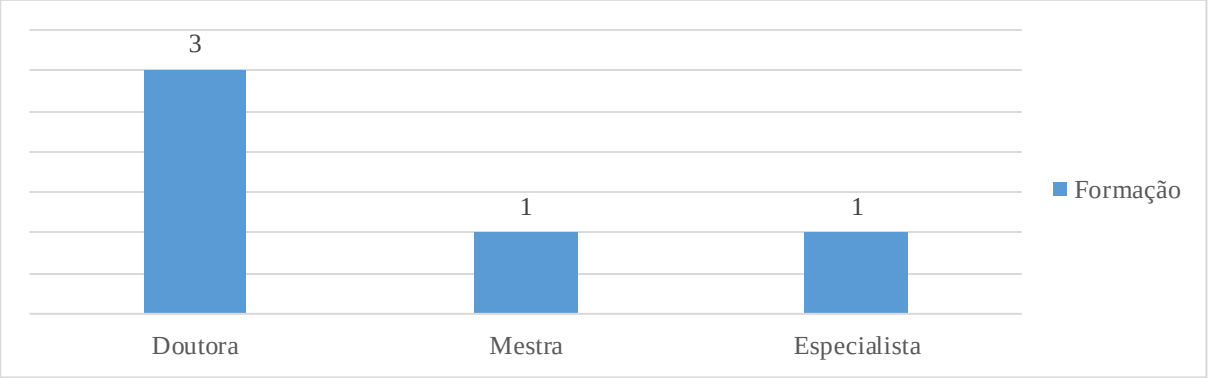
As cinco docentes participantes da pesquisa são bacharéis, entretanto, duas delas, que possuem formação em Psicologia demonstraram maior conhecimento sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Possivelmente, pela sua preparação na graduação com disciplinas relacionadas ao desenvolvimento humano e ao tempo de docência. Por outro lado, pôde ser percebido nas duas docentes com formação em Direito, possuírem um maior conhecimento no que tange aos aspectos legais e normativas para a inclusão, relacionado diretamente à sua formação.

Segundo Duek (2006) o modo como o docente lida com as problemáticas advindas da inclusão, também dependerá da assistência institucional e acadêmica, bem como, dos recursos psicológicos que ele dispõe para lidar com essa situação. A prática do compartilhamento dos saberes entre os docentes oportuniza a socialização dos conhecimentos, uma vez que, trocando as informações partilham outros modos de fazer a inclusão.

Independente da sua formação inicial, o docente tem como papel o de assistir e de auxiliar o aluno com NEE, para que ele possa avançar no seu aprendizado, superando todas as expectativas e barreiras que muitas vezes lhe foram impostas. Visto que a maneira como o docente se relaciona com a ocorrência da deficiência, também refletirá no seu modo de exercer a docência.

No Gráfico 3 constam o percentual das docentes de acordo a sua formação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Gráfico 3 – Formação das professoras entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 3 retrata a formação das docentes entrevistadas. Duas das docentes doutoras são do Colegiado de Psicologia e uma do Colegiado de Direito. A docente mestra, é do Colegiado de Psicologia, e ministra aula também em outros cursos. A docente especialista é do Colegiado de Direito.

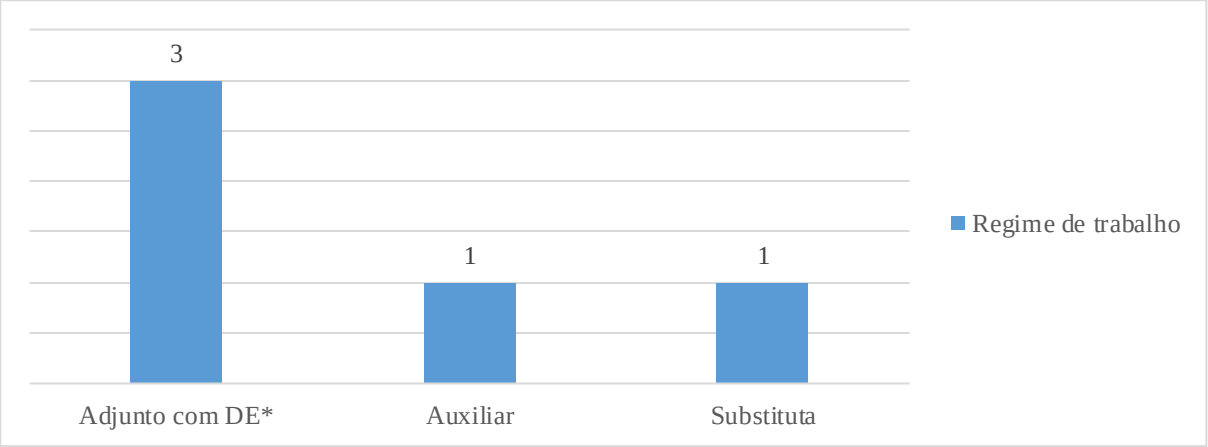
Nenhuma delas tem formação na área de educação inclusiva, o que podemos inferir sobre as suas narrativas, quando de modo congruente afirmam sentirem falta de uma preparação nessa área. Os seus anseios são de que a Universidade proporcione esta formação continuada, para que se sintam mais preparadas para lidar com as particularidades de seus alunos com NEE.

A formação não deve ser vista somente como um armazenamento de conhecimentos e cursos, e sim, por meio de exercícios de flexibilidade crítica sobre os seus saberes e práticas. Estarem sempre abertas a novas elaborações da sua identidade como docente, permitindo que ocorra uma plasticidade nos seus conhecimentos. As docentes devem se apropriar da educação inclusiva para fazerem a diferença na sociedade.

Um recurso para isso é a formação continuada, que desempenha um papel importantíssimo na construção de uma visão crítica acerca das necessidades educativas de seus alunos. Buscando procedimentos e métodos educativos na adaptação onde, aos poucos, pode-se desenvolver as habilidades cognitiva, motora, reflexiva e artística dos educandos com limitações. Na educação especial e inclusiva, a formação docente é parte fundamental na inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. (BRASIL 2004)

No Gráfico 4 encontra-se o regime de contrato de trabalho das docentes junto a Instituição de Ensino Superior onde atuam.

Gráfico 4 – Regime de contrato de trabalho das professoras entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021). ***DE:** Dedicação Exclusiva

As docentes que tem como regime de trabalho adjunto com DE, são duas de Psicologia e uma de Direito, as mesmas citadas no Gráfico 3 como professoras doutoras. As docentes de dedicação exclusiva na Instituição que atuam, revelaram ter mais tempo para planejarem e pensarem as suas aulas de modo mais dinâmico, não especificamente para a inclusão dos alunos com deficiência, mas, de modo geral e mais abrangente. As docentes se colocam abertas a novas experiências e aprendizados, principalmente no tocante a educação inclusiva.

A professora 2, é do Colegiado de Direito, e é a única especialista entre as docentes. O seu regime de trabalho, é de auxiliar, e como podemos observar no Gráfico 1, é a docente que possui mais tempo de docência, dezenove anos (19). A sua condição de especialista, não transpareceu estar ligado ao fato de ter menos conhecimentos do que as demais, pois a sua prática e buscas por novos conhecimentos, demonstrou, ser uma constante na sua vida profissional.

A professora 5, é professora Mestra, e está como substituta em regime temporário no Colegiado de Psicologia. Só exerce à docência há três anos, ficando evidenciado nas suas narrativas que tem poucas práticas e adquiriu poucos saberes quanto ao atendimento aos alunos com deficiência. Compreendemos que por esta razão, a docente demonstrou um pouco de hesitações e confusões ao responder as questões destinadas aos conhecimentos práticos, teóricos e de formação docente relacionados ao atendimento educacional especializado.

Os “desafios” relatados pelas cinco docentes participantes da pesquisa, suponhamos estarem ligados a falta de conhecimentos específicos sobre a inclusão de alunos com deficiência. As suas “dificuldades” podem existir numa relação direta com a sua formação acadêmica/ inicial/especializações/pós-graduações, reforçando ainda mais a necessidade de uma formação de modo contínuo e caminhando lado a lado com a prática em sala de aula.

Mantoan (2006) compreende que a dificuldade com a formação docente deve ser a motivação e a mola que impulsiona a lutar pelo direito de todos à educação. Nesse sentido, tem que existir a garantia dessa formação, pois são muitos desafios a serem enfrentados, pois a inclusão pode estar sendo dificultada pela falta de formação docente.

CATEGORIA 2 - PERCEPÇÕES SOBRE: ***Docência e Inclusão Educacional***

Quadro 8 - Você está lecionando ou já lecionou alguma disciplina para um ou mais alunos com NEE nessa Instituição?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professora 1	*"Estou lecionando e já lecionei"*
Professora 2	*"Sim, para vários alunos"*
Professora 3	*"Sim, já lecionei em vários colegiados"*
Professora 4	*"Já lecionei e ainda leciono"*
Professora 5	*"Até hoje, somente uma aluna"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

A deficiência é considerada uma condição humana, que identifica um determinado grupo social que tem impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais. Pode-se destacar que as normativas em vigência definem como público-alvo da educação especial/inclusão pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (BRASIL,2008b)

Podemos observar, que todas as cinco professoras já vivenciaram em suas salas de aula, alunos com NEE, aspecto esse, que era imprescindível para que participassem da nossa pesquisa.

Observando a prática docente delas, somente a professora 5, possui menor tempo, apenas três anos de docência, podendo entender, o porquê do seu pouco contato com esse público em sua sala de aula. As demais professoras, possuem mais de dez anos em docência no ensino superior e possuem mais experiências com os alunos de baixa visão, visão total, deficiência auditiva, habilidades motoras.

Segundo Tardif (2000), para tratar da prática docente em sala de aula é necessário falar de um saber-fazer do docente, sempre repleto de nuances e de significados e implica em falar que os docentes possuem saberes profissionais cheios de pluralidade que se desloca dentro de suas tarefas cotidianas.

Entendemos que os saberes docentes respaldam a prática pedagógica dos docentes, e nessa perspectiva a entrevista foi importante para o fortalecimento dos saberes e estabelecendo

formação desses indivíduos. Na verdade, não só seus saberes, mais outras sensações envolvidas como empatias, piedades, aceitação. Todas elas alicerçadas durante a sua formação e atuação que direciona toda a sua ação no cenário da sala de aula.

Para Arroyo (2000) falar de prática docente requer que falemos de sujeitos que detêm um ofício, o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que estabelecem saberes próprios de seu ofício rotineiro nas suas salas de aula.

Quadro 9 - Você sabe me dizer qual a deficiência desses alunos?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professora 1	*"Atualmente 1 aluno com deficiência visual total e 1 aluno com deficiência auditiva. Houve também um aluno com deficiência motora"*
Professora 2	*"Maioria deles com deficiência visual, total e baixa visão, e também com monovisão. Já trabalhei também com 1 aluno com paralisia cerebral"*
Professora 3	*"Eu já tive aluno cego, com baixa visão"*
Professora 4	*"Sim, tenho aluno com baixa visão"*
Professora 5	*"Tenho sim, com baixa visão"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Todas as docentes entrevistadas, viveram experiência com alunos em suas salas de aula relacionadas a deficiência visual. Algumas delas relataram as dificuldades que vinham enfrentando com as aulas online, pois estavam buscando recursos para ajudarem os alunos a entenderem melhor somente pela escuta das explicações, discussões e explanação dos conteúdos.

De acordo Mazzotta (2001), nos seus estudos em parceria com a FGV, foi o Instituto Benjamin Constant, em 1947, que realizou as primeiras ações de natureza pedagógica que geram até hoje grande importância para os atendimentos as pessoas com deficiência visual.

A questão da socialização da pessoa cega e o convívio social, com seus pares, e com pessoas sem deficiências, poderá propiciar trocas e aprendizados que permitirão aos sujeitos envolvidos um maior conhecimento de si mesmo, do outro e das possibilidades que os mesmos podem desenvolver juntos no cotidiano da sala de aula. (BRASIL,2001)

De acordo com critérios definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) existem diferentes graus de deficiência visual e eles podem ser classificados como baixa visão leve, moderada ou profunda, podendo ser compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, telescópios, com o auxílio de bengalas e de treinamentos de orientação.

Com relação a esse item, existem alunos com baixa visão em quatro das cinco salas de aula das professoras entrevistadas, um dado relevante que evidencia uma perspectiva de

crescimento do ingresso desses alunos em Instituições do ensino superior, potencializando indivíduos ativos e participativos, e principalmente transformadores do contexto social e atual.

Uma outra especificidade do atendimento especializado foi relatada pela professora 1, quando contou como estava sendo "difícil" trabalhar com o aluno com deficiência auditiva Havia reformulado todo o seu material utilizando mais os recursos visuais, e contava com o apoio da intérprete de libras, que assistia as aulas junto com o aluno.

Ela afirmou sobre a valorização da participação da intérprete de libras, e que de fato, vinha facilitando o seu contato com o aluno e também contribuía na maior compreensão dos conteúdos adquiridos por ele.

Quadro 10 - Na sua opinião, as experiências que você vivenciou com o seu (s) aluno (s) como NEE, fizeram com que você repensasse sobre o modo como ministra suas aulas?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Muito. Em todo momento, são grandes desafios a cada dia na aplicação da metodologia, me faz repensar o que melhor se adequa para minhas aulas"*
Professor 2	*"Sim, profundamente desafiador"*
Professor 3	*"Ah, com certeza, sempre que me deparo com uma turma nova que percebo que existem alunos com NEE eu já entro no processo de elaboração e reelaboração da minha conduta"*
Professor 4	*"Sim, passei a repensar a todo momento"*
Professor 5	*"Assim, foi desde o início muito desafiador, por não tido anteriormente essa prática"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

A professora 2 relatou as dificuldades que enfrentou na sua prática com os alunos com NEE, quando afirmou que as suas disciplinas se iniciam a partir do quinto semestre do curso. Ela ainda justificou que cada docente atua de forma diferenciadas e isto dificulta o trabalho dos docentes que atuam nessas turmas posteriormente. De acordo com essa professora alguns docentes "relaxam" no tratamento com esses alunos. Ela observou que os conteúdos trabalhados em suas disciplinas são o "esqueleto" do curso e necessitam de um maior envolvimento e desempenho dos alunos.

Todas as professoras consideraram "desafiador" adequar as suas aulas muitas vezes "conteúdistas", as demandas e especificidades dos alunos. Surgindo a necessidade de se "reinventarem" e criarem novas metodologias e repensarem as suas práticas.

Na fala da professora 4, ela justifica o ser "desafiador" pela necessidade de buscar e rever a sua prática docente, principalmente quando se depara em sua sala de aula com um aluno deficiência auditiva, e ter a necessidade de ter em sua sala de aula, uma intérprete de libras.

Acrescentam que precisam sempre “examinar” e se “policiar” para que a sua “conduta” seja de mediadora daquela aprendizagem, e muitas vezes, de se “reinventar”, e ainda avaliar uma forma significativa de contribuir na aprendizagem dos alunos com NEE.

Para elas, a partir das demandas dos alunos com deficiência, foi possível perceber quanto que os outros alunos também aprendiam de forma diferente, mudar o seu olhar de um modo geral as suas aulas, passou a ser um desafio diário. Disseram ter a sensação que o ensino que elas oferecem, seja “insuficiente” para atender aos alunos com alguma deficiência.

Garcia (2008) argumenta que esse sentimento por parte dos docentes ocorre quando as perspectivas estão centradas na manutenção de um currículo único, pré-determinado para todos os alunos. Mas pode ser diferente se o projeto inclusivo e o professor demonstrarem que estão à disposição, ou mesmo que tenham atitudes positivas para criar um ambiente acolhedor em sua sala de aula.

Um outro aspecto nas suas respostas e que é pertinente relatar, é que a maioria delas disseram que muitas vezes somente no momento da aula perceberam que a sua aula não seria “aprendida” pelos seus alunos com NEE. Que de certa forma ficaram “frustradas” ao perceberem que “não funcionaria” para todos os alunos.

A professora 1 relatou das suas experiências na “vivência” com seu aluno surdo o quanto tem sido para ela “desafiador” e acredita que vem mudando a sua postura e conduta perante ele e toda a turma. Comentou que uma aluna com deficiência conseguiu mudar o seu jeito de ser como pessoa, passou a “rever” muitos conceitos que antes faziam parte da sua vida. Ela disse que “busca conhecimentos”, pois quer se tornar uma docente melhor para esses alunos, uma mudança social de verdade, não somente porque a lei existe e deve ser seguida, mas que “é preciso mudar mentes e corações”.

A professora 3 julga importante que o Colegiado ou próprio NAIPD, passe a informação antecipada que naquele semestre receberá em sua sala de aula, aluno com NEE. Acredita que facilitará o seu planejamento e adequação das suas aulas de acordo a necessidade especifica daquele aluno. Na sua percepção, não consegue visualizar por parte da Instituição, uma “intervenção mais efetiva” para contribuir na atuação docente. Segundo ela, o Colegiado apenas sinaliza algumas questões, por meio de e-mail, ou qual setor buscar ajuda, mas sem muitas orientações e auxílio pedagógico. Relata isso porque já se deparou em sua sala de aula com um “aluno cego” sem nenhuma informação prévia, para que ela pudesse pensar a sua prática antes daquele momento, que se sentiu “impotente” perante aquela situação.

Quadro 11 - Como foi para você viver essa experiência de ser professor de alunos com NEE?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Tem dois grandes desafios, um está relacionado como os outros alunos veem aquele aluno com NEE e o outro está relacionado a minha maneira de conduzir as minhas aulas"*
Professor 2	*"Foi bem difícil para mim, ter que me adequar a forma de ensinar, as avaliações e principalmente o modo de avaliar esses alunos. Comecei a buscar o NAIPD para poder penetrar no mundo deles. Me senti realmente insegura e revisitar todos os meus conceitos"*
Professor 3	*"Foi e tem sido sempre muito desafiador, e repensando a todo momento a minha prática como docente"*
Professor 4	*" Eu parei para pensar o quanto não fomos preparados para receber esses alunos com necessidades específicas"*
Professor 5	*"Eu recebi a minha aluna de inclusão já no período remoto, eu não me senti preparada"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

A professora 2, relatou ter se sentido "insegura", quando começou a receber os primeiros alunos com deficiência. Precisou revisitar todos os seus conceitos como professora, e passou a procurar o NAIPD, o núcleo de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, para "buscar ajuda". Na sua percepção, ela queria aprender como devia conduzir toda a sua prática, a partir daquele aluno com necessidades específicas.

Bastante pertinente foi o relato da professora 3, quando ela referiu a presença de um aluno "cego" em suas aulas, que fez ela perceber como suas aulas eram muito mais visuais, com o uso de slides, quadro, material escrito. A partir desse aluno, revelou ter mudado a construção do perfil das suas aulas, passou a pensar sobre as suas limitações, tornando sempre um "grande desafio". Passou a "se reinventar", enquanto professora, que ensina e que também pode aprender outras formas. O medo de "fracassar" foi muito grande, e que é preciso aprender de acordo com os perfis dos seus alunos.

Para Carvalho (2004) os ambientes escolares são para todos, acarretando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Reforça, que não apenas as pessoas com deficiência seriam ajudadas, mas sim todos os alunos que por incontáveis causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no mesmo desenvolvimento humano.

Na fala da professora 4, ficou evidente a sua preocupação com a questão de o professor estar "preparado" para receber esses alunos, e diz não se sentir com "formação para a inclusão". Ela disse que teve que buscar, e continua buscando meios de se informar e realmente se

qualificar para atender de forma humana e com respeito ao aluno que chegou com suas especificidades, assim como os demais alunos também os tem. Completou dizendo não ser fácil, tira o docente da sua "área de conforto", é "desafiador" mesmo. Todas essas questões também aparecem na fala da professora 5, quando ela disse " eu não me senti preparada".

Quadro 12 - Os alunos com NEE tiveram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Eu percebo que o avaliar do aluno com deficiência tem que acontecer de uma forma global"*
Professor 2	*"Sim, percebi dificuldades, porquê me recusei de seguir um padrão que o aluno vinha vivenciando até a metade do curso"*
Professor 3	*"Dificuldade não tiveram, sempre sinalizava que eu precisava da ajuda deles, pra que a minha prática não fosse excludente"*
Professor 4	*" Se a gente escutar o aluno, creio que eles não apresentarão dificuldades, pois ele vão sinalizando, dando dicas de como ele aprende melhor"*
Professor 5	*"A aluna, sempre foi muita passiva, foi difícil perceber dificuldade"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Acho pertinente trazer antes das falas das docentes o que diz Carvalho (2003) sobre as atitudes de docentes mediante o processo de ensino e aprendizagem. Ele comenta que muitos docentes se mostram receptivos e interessados quando existe a presença de alunos com deficiências em suas salas de aula, mas podem haver aqueles que temem, outros que toleram ou ainda aqueles que os rejeitam. Interessante essa fala, porque pode ser reafirmado a ideia de que a disposição dos docentes, perante ao aluno incluído, está vinculado à maneira como elaboram a deficiência, como também, aos significados que atribuem a essa experiência de atenderem alunos com NEE.

Ao falar sobre o processo de ensino-aprendizagem a professora 1, focou a sua fala na avaliação dos alunos com deficiência, pontuando dois lados. O primeiro que ao avaliar o aluno, é necessário ter a consciência de que é um aluno com "suas limitações", que a priori não estão no mesmo "pé de igualdade", a avaliação pode ser a mesma, mas a correção tem que ter um "olhar diferente". Por outro lado, vem à tona a questão desse "futuro profissional", como está a sua aprendizagem. Disse ficar se questionando como proceder frente a esse processo avaliativo.

A professora 2 também relatou muito sobre o seu modo de avaliar os alunos com deficiência, pois na sua percepção, era aceito pelos docentes de semestres anteriores das suas disciplinas, qualquer coisa que eles produzissem nas suas avaliações. Por conta disso, que ela já foi nomeada como professora "exigente", criando de início uma "resistência". Na sua visão,

ela buscava ir mais além com alunos, pois acredita que eles teriam como avançar e teriam um potencial maior do que visto até ali. Ela se "queixou" da Instituição, pois não são formados e conhecedores na área e precisam de apoio pedagógico para melhor condução na metodologia adotada em sala de aula.

Pôde ser percebido na fala da professora 3, a sua preocupação com os alunos com NEE. Disse dar abertura para que eles sinalizem quando a sua conduta ou metodologia não estivesse alcançando a aprendizagem deles. Que sempre se mostrou aberta e que vem buscando sempre se adequar aos "desafios" que surgem a cada semestre.

A professora 4 relata que na sua postura do dia a dia, que costuma dar abertura aos alunos para dizerem das suas dificuldades e como a sua conduta pode cooperar na sua aprendizagem. Costuma sentar próximo aos alunos com deficiência, descobrindo novas formas de ensinar. A sua maior preocupação também está ligada a forma de avaliar, para não ser injusta pois considera ser injusta, se deixar de avaliá-lo com critérios justos. Considera uma das suas "angústias" e "preocupações".

Ficou evidente nas suas falas, a convergência entre a diferença/deficiência e que produz uma confusão de sentimentos num mesmo sujeito, podendo evidenciar preconceito, compaixão, temor, inquietação, perturbação e muitos outros.

Quadro 13 - Os alunos com NEE conseguiram, ou não, acompanhar as discussões relacionadas ao conteúdo?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Sim, o que me impressionava é porque eles participavam muito, ficavam bem ativos e com pontuações bem pertinentes"*
Professor 2	*"Sim, eu os instigavam para que participassem"*
Professor 3	*"Conseguiram sim, dependeu muito, mas mesmo os menos ativos, as vezes não era espontâneo, sob solicitação"*
Professor 4	*"Sim, alguns apresentaram, mas sempre buscava a participação deles"*
Professor 5	*"Sim, pouco participativo, precisava solicitar"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

De acordo com Freire (2008) é essencial a não negativa do conhecimento crítico do aluno, uma vez que, se torna possível aprender criticamente. Deste modo, tanto docentes como alunos, se esforçam na prática da criação, instigação, se tornando inquietos, rigorosos, humildes e persistentes.

Nessa questão do Quadro 13, pode-se observar a docência como uma atividade relacional, onde ao se aproximar do aluno, e dar a ele voz, ocorrerá a criação de um vínculo

afetivo, elemento esse, facilitador, podendo-se dizer até como crucial no ensino e na aprendizagem.

Nessa questão as professoras disseram que sempre contavam com a participação dos alunos com NEE em suas aulas. Um aspecto importante para elas, era “ouvirem os alunos”, mesmo aqueles mais reservados, sempre fazem questão de dar sua opinião e contribuírem com as discussões. Muitos deles que de início eram mais “tímidos”, se tornavam mais participativos com o tempo.

A professora 3, considera esse aspecto exitoso, pois foi professora de um dos alunos com deficiência mais de um semestre, e observou a sua evolução nas participações das discussões. De início era mais passivo, passou a se integrar e argumentar sobre o seu ponto de vista a respeito dos conteúdos discutidos.

Quadro 14 - Na sua opinião, quais informações o docente que recebe alunos com NEE, deve proceder para iniciar as atividades com esses alunos?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*“Eu acho que o professor antes de fazer o seu planejamento deveria ser avisado para fazer todas as suas adequações”*
Professor 2	*“ O professor é merecedor de saber informações sobre esses aluno que irá receber, de como ele aprende, a questão familiar é importante para estabelecer um melhor aproveitamento, aproximação e acolhimento”*
Professor 3	*“ Eu considero extremamente importante o professor ser informado antecipadamente, sobretudo, quais as especificidades desse aluno que irá receber”*
Professor 4	*“O que eu importante é conhecer um pouco desse aluno de forma prévia e depois buscar o setor para orientações”*
Professor 5	*“ Tenho boa relação com o meu colegiado e já sei que terei aquele aluno”*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

É interessante que o aluno com deficiência e com necessidade educacional específica seja visto como um sujeito eficiente e apto, e sobretudo um ser que tem capacidade para aprender, devendo receber todo o apoio para que se desenvolva todo o seu potencial. Podemos afirmar de a importância dos docentes serem informados de forma prévia que fará atendimento a alunos com NEE.

Podemos comprovar isto na fala da professora 1, que de forma bem veemente relatou da necessidade de os docentes serem avisados antes de dar início ao semestre, de que receberá um aluno com necessidades especificas. Considera ser fundamental receber orientações metodológicas e pedagógicas de como proceder e avaliar esse aluno. Ela aponta como uma “falha”, pois não é simplesmente a inclusão desse aluno no ensino superior, é o respeito, porquê

julga ser crucial, não ficar errando com pessoas. Questionou muito a falta de formação e de oportunidades proporcionadas pela Instituição para que ela possa melhor "conduzir" "dialogar" com esses alunos.

O atendimento especializado, quando tratado na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem a função de propiciar recursos que promovam o desenvolvimento de habilidades funcionais dos alunos, de forma a eliminar as barreiras que dificultem sua participação e aprendizagem, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos e também de acessibilidade. (BRASIL,2014)

Na fala da professora 2 ela enfatiza os aspectos humanos, como "aproximação" "acolhimento" e "empatia". Acredita serem fundamentais, não somente os aspectos técnicos e legais, mas saber como esses alunos vem conduzindo o curso, quais as suas dificuldade, barreiras e desafios. Relata também a falta de informação sobre alunos com deficiência a cada semestre em suas salas, são surpreendidos no primeiro dia de aula na turma quando se deparam, sem terem se preparado ou mesmo planejado atividades adequadas.

Aspectos relacionados as especificidades dos alunos e sobre a importância desse conhecimento prévio apareceu na maioria das falas das docentes. Julgam ser imprescindível que elas sejam informadas e orientadas de como proceder no ensino e aprendizagem destes alunos. Valorizam a importância do planejamento, para já terem elementos disponíveis de acordo a especificidade do aluno, seja por meio de recursos de áudio ou visuais, para que não sejam excludentes.

Quadro 15 - Você precisou adaptar as demandas desses alunos em relação ao currículo, a avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas, a organização do material didático, ou mesmo a sua prática pedagógica de acordo a necessidade especifica do aluno com deficiência?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"O meu material teve facilidade, não precisei adequar muitas coisas"*
Professor 2	*" Eu busquei o Núcleo para me ajudar nas adequações "*
Professor 3	*" Isso tem mudado, porque os programas que eles tem acesso ajudam muito, no meu caso já busco texto digitalizados que muitos deles já facilitam porque são audíveis"*
Professor 4	*"Sim, o que não consegui adaptar, busquei o NAIPD"*
Professor 5	*" Eu conheço o NAIPD justamente por conta da minha necessidade de adaptação do material na minha disciplina"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

A Instituição de ensino deve promover a inclusão como consequência de uma educação de qualidade, sendo capaz de perceber cada aluno como único e de direitos iguais. A Declaração de Salamanca 1994 diz que:

> "O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola".

A professora 2 observou como esses aspectos da adequação de materiais, podem "impactar" na sala de aula, pois se deparou com alunos que eram muito "inteligentes", mas que o "seu corpo não obedecia", e isso trouxe conflitos e questionamentos sobre os materiais didáticos, posturas do Núcleo que eles também não concordavam.

Bastante inclusiva toda a fala da professora 3, demostrando ter um olhar diferenciado as demandas dos alunos com NEE. Ela costuma disponibilizar de forma antecipada seus materiais aos alunos, para que possam tem mais tempo para assistirem/ouvirem um filme. Dispõe a ter outros momentos para discussões, tirar dúvidas, e que sempre conta com planejamento prévio e uso de tecnologias da informação.

Quatro (4) das cinco (5) professoras, buscaram o NAIPD para ajudar na adaptação do seu material e buscando informações e outros meios de facilitar e adequar os textos e atividades nas especificidades dos seus alunos com NEE. A professora 2, relatou, que essas visitas ao Núcleo foram de certa forma a "instrumentalizando", passando assim, a conhecer mais sobre as adequações de todo o material.

Na sua narrativa, a professora 2, falou que quando foi aprovado e sancionado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ela buscou o Núcleo, e acabaram promovendo um seminário para discutirem sobre o tema. Relatou que foi uma discussão muito boa, que envolveu professores, discentes, juristas, representantes de vários segmentos de inclusão. A partir desse seminário várias barreiras arquitetônicas foram modificadas, como elevadores, rampas, entre outros. A professora 1, citou esse mesmo seminário, que ela participou e que aprendeu muito.

Dentro da prática educativo-progressista, Paulo Freire (2008) afirma que o ensinar e o aprender, deve estar apontado para que o aluno tenha autonomia no seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Ele versa sobre os saberes fundamentais para uma prática docente crítica, onde o educador deve reconhecer a importância de estar sempre

atualizado e tendo suas aprendizagens sempre renovadas, compreendendo tanto os saberes teóricos, como os saberes populares.

Quadro 16 - A experiência de ter alunos com NEE incluídos nas turmas em que você atua, tem provocado algum sentimento em você?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Um sentimento de repensar e de valorizar vários aspectos da minha vida, coisas tão pequenas pra nós e tão importante para eles"*
Professor 2	*"Um sentimento de realização, que mesmo com tantas dificuldades, eles tem conseguido exercer a sua cidadania"*
Professor 3	*"Um sentimento em alguns momentos de impotência, de imaginar como farei para que esse aluno aprenda. Sentimento também de ser desafiada, eu gosto disso"*
Professor 4	*"Em certos momentos de impotência, angustiante, no primeiro momento "*
Professor 5	*"Eu me senti despreparada para atuar com eles"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Levando em conta que as atividades a serem desenvolvidas para o atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, confirma-se a necessidade de um apoio do núcleo de acessibilidade da Instituição para os docentes que se sentem "despreparados" para fazerem isso sozinhas. (BRASIL,2007)

Os sentimentos descritos pelas professoras foram bem antagônicos, pois foi possível perceber entre eles questões como: " de repensar", "de valorizar", "de impotência", "de ser desafiada", "de realização", " sentimento que mobiliza e movimenta", "de extrema alegria" "de realização" "despreparada", entre outros.

A professora 4 falou muito das angústias iniciais. Valorizou a importância de "procurar ajuda" e ter a "escuta a esses alunos", que podem contribuir na condução das metodologias em sala de aula. Valorizou a importância do Núcleo dentro da Instituição, pois sem ele não aconteceria todo esse processo de inclusão. Evidencia nas suas narrativas, a necessidade de buscarem mais conhecimento sobre o atendimento educacional especializado para os seus alunos com NEE, pois as inquietações geram nelas dúvidas de como devem agir e sobretudo, eliminar as barreiras que existem para acontecer o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Quadro 17 - Qual a sua percepção acerca das potencialidades do aluno com deficiência na educação superior?

DOCENTES	Percepção dos docentes

Professor 1	*"Sim, me surpreendi em alguns momentos, mas me preocupo com as perspectivas desses alunos no mercado de trabalho"*
Professor 2	*"O que posso dizer é que existem alunos com potencialidades enormes, que vão poder exercer as suas funções de forma plena e profissional, mas alguns não conseguirão inserção, pois trazem dificuldades e deficiências básicas"*
Professor 3	*"Eu tenho percebido que alunos com limitações podem sim fazer muita diferença, irem além da sua limitação"*
Professor 4	*"Sim, muito, eles aguçam outros sentidos, tem potencialidades, faltam ser trabalhadas e valorizadas"*
Professor 5	*" Acredito sim, mas depende"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Em todas as falas das professoras foi possível perceber que elas "acreditam nas potencialidades" dos alunos com deficiência, mas que existem "preocupações" relacionadas a "aprendizagem e as perspectivas" desse aluno como egresso. Se questionam como será a sua vida profissional, quais serão suas limitações, conseguirão no mercado de trabalho ter o mesmo olhar acolhedor e inclusivo que recebem na sua graduação.

A deficiência, por si só, não se encontra exatamente associada as dificuldades de aprendizagem, pois inúmeros alunos demonstram dificuldades de aprendizagem sem apresentarem qualquer tipo de deficiência. E ainda possuem vários alunos, com e sem deficiência, exigindo recursos que não são utilizados para os demais alunos. Necessário estar atento as demandas dos alunos independente da sua especificidade. (BRASIL,2005)

A professora 3 defendeu muito a questão de existir uma "diferença" entre os alunos com NEE, não acredita em uma "dificuldade", que algumas as vezes "limitações". Que em muitos deles surgem outras "potencialidades", desenvolvem outras "habilidades" em seus campos de percepção e de aprendizagem.

Todas elas concordam e acreditam, que os grupos onde eles estão inseridos contribuem nesse processo de aprendizagem, pois existem muitos alunos, que são bastante cooperativos, tem sempre alguém que eles identificam e que cooperam muito, fazendo diferença.

Quadro 18 - Você acredita que os alunos com NEE passaram e ainda passam por situações preconceituosas?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Sim, quando acontece uma atividade ou avaliação em dupla ou em grupo, sempre ele é o último a ser escolhido"*
Professor 2	*"Acredito, por colegas, por professores, funcionários, na verdade toda a comunidade ainda tem atitudes preconceituosas"*

Professor 3	*"Sim, acho que o preconceito ainda é maior do que a iniciativa individual, boa vontade, está muito presente de uma maneira estrutural, basilar na sociedade "*
Professor 4	*"Sim, creio que melhorou bastante, mas ainda passam, principalmente por pessoas que não tem um outro olhar para o outro"*
Professor 5	*"Sim, pela relação que observo que eles tem com os alunos"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

O preconceito pode ser considerado como uma manifestação individual e cuja origem é social e histórica, perpassadas por gerações podendo predizer sua presença nas relações em sala de aula. Podemos observar muito dessas manifestações nas narrativas das docentes.

A professora 3 ao se referir as atitudes preconceituosas, fez inferência as existentes em sala de aula, onde é possível combater, instruir, orientar e agir de forma que percebam como a atitude foi de intolerância e de hostilidade, e principalmente sem empatia. Ela relatou que o Centro Acadêmico do seu Colegiado, passou por mudanças a partir do momento que integrantes passaram a vivenciar em sua sala de aula com um colega com deficiência visual, e também com outras especificidades. Foram modificações significativas de um "novo olhar" e que permanece nas gestões seguintes.

Segundo Adorno (1995) o preconceito é uma defesa que impede a experiência e se insere no relacionamento, além de gerar uma falsa universalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa. Acrescenta também, que informações, orientações e mesmo as políticas, sozinhas, não serão eficientes na mudança da conduta dos educadores e dos alunos frente às minorias, serão necessárias mudanças de comportamento, onde os sujeitos precisam estarem abertos a aprender com o diferente.

Na entrevista, a maioria das professoras demonstraram, que apesar de acharem que ainda existem ações e atitudes preconceituosas por parte de alguns alunos e docentes, conseguem perceber melhoria nas atitudes a partir da convivência com o aluno com necessidades específicas. Eles se interagem, buscam ajudar, acolhem em seus grupos, ou seja, mudando essa relação e estabelecendo mais empatia.

Quadro 19 - No seu Colegiado, você acredita existir o processo de inclusão de alunos com NEE?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Sim, no posto de vista de iniciativas individuais"*
Professor 2	*"Sim, se eu pensar em ações pontuais e individuais"*
Professor 3	*Sim, percebo, por parte de compartilhamento de ações coletivas e individuais de docentes e do próprio Colegiado"*
Professor 4	*"Sim, percebo que tem se avançado"*

Professor 5	*"Existe sim, bastante discutido e caminhando esse processo "*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Apresentou-se nessa questão uma unanimidade, pois todas elas concordam na existência de um processo de inclusão nos dois Colegiados. Disseram que existem iniciativas individuais e coletivas na busca de uma maior aceitação aos alunos com deficiência, e que existe um avanço em atitudes e discussões a esse respeito.

Para Delours (1998), a igualdade não está em desacordo com o respeito às diferenças entre as pessoas, mas sim na valorização da capacidade de cada ser humano em suas realizações. Quando se trata de assegurar oportunidades iguais e justas para todos, existe mais ainda a ser feito, sobretudo se tomar como base os direitos humanos, que têm como base o direito à dignidade. Particularmente na igualdade entre as pessoas, as barreiras podem se materializar na negação em concordar e defender, através de comportamentos, ações, vivências e expressões.

Ficou evidente nas falas das docentes, a necessidade de mais orientações pertinentes e ligadas a forma de avaliar, de recursos metodológicos e também de como utilizar as atividades assistivas. Nas suas explicações, foi possível perceber a disponibilidade e a busca delas para serem de fato inclusivas.

Quadro 20 - Você e os demais docentes contam com apoio do Colegiado ou mesmo da Instituição?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Sim, se pensar em iniciativas individuais de professores, mas no Colegiado, como coletivo, nunca vi discussões a esse respeito não"*
Professor 2	*"Vou lhe ser bem sincera, eu não consigo ver um processo de inclusão na medida do que realmente é a inclusão, posto que o meu modo de pensar não é de simplesmente permitir a acesso à universidade para que tenha um diploma..."*
Professor 3	*"Eu vejo que é uma temática que sempre é discutida por iniciativa do corpo docente, e sempre que os professores buscam o Colegiado, são acolhidos e com disposição a cooperar. É um Colegiado que tem esse interesse em contribuir"*
Professor 4	*"A gente tenta bastante, enviar material a todos para que possa ajudar no planejamento de suas aulas"*
Professor 5	*"Existe sim, os professores compartilham também, e recebi material do NAIPD quando assumi a minha primeira turma"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

A teoria Humanista, difundiu e desenvolveu o modo de enxergar o sujeito dentro de uma visão holística, e Carl Rogers, foi um dos psicólogos percussores deste estudo. Para ele o homem era visto como alguém suscetível e influenciado por fatores externos, sendo visto como

alguém dono de si, dos seus pensamentos e desta forma, responsável pelas suas atitudes e escolhas.

Dentro da sua visão humanista, Rogers (1971) refletiu sobre as atitudes por parte dos docentes que são consideradas em parte facilitadoras da aprendizagem e enfatiza a necessidade de ações pedagógicas mais empáticas e com disponibilidade, abertura, respeito, autenticidade, preparo emocional e com bastante compreensão. Os docentes que demonstrem tais características, terá maior eficiência, e consequentemente os seus alunos irão aprender mais do que aqueles docentes que faltam tais comportamentos.

Foi bem presente na fala delas, o "compartilhamento" entre os docentes, seja de materiais utilizados em suas aulas ou mesmo, de sugestões de atividades. Valorizam a importância de trocarem experiências exitosas, como também aquelas que não deram muito certo, ou até mesmo do colega parar para ouvir as suas angústias.

De acordo com o que a professora 2 entende por inclusão, ela não considera existir inclusão no seu Colegiado, pois para ser "real" e "efetiva", não é simplesmente conceder a "passagem pela graduação", posto que implica em de fato proporcionar a esses estudantes, habilidades, capacidades, ou seja, realmente prepará-lo, da mesma forma que acontece com os demais alunos. Nunca recebeu por parte do Colegiado, nenhuma informação ou mesmo apoio para aquele aluno que tem NEE.

Quando falam de apoio da Instituição, algumas delas falaram sobre o NAIPD, como o único apoio existente, ainda com poucos recursos humanos e de material, mas que consegue dar uma luz de como proceder e conduzir as suas aulas de forma a incluir os alunos com NEE.

Duas das professoras entrevistadas já exerceram outra função dentro do Colegiado, diante disso as suas argumentações foram muito baseadas nas suas experiências. Elas citaram várias situações onde o Colegiado demonstrou-se inclusivo e cuidadoso com as demandas dos alunos com deficiência. Citaram cuidados como: colocar a turma que tem um aluno com deficiência visual, em salas no térreo; encaminhar e-mails de forma prévia para os docentes comunicando sobre as especificidades do aluno que irão receber naquele semestre; orientações sobre a função do NAIPD na busca de ajuda para adaptação e ampliação de materiais. Ambas falaram sobre o CA do Colegiado, como parceiros e bastante atuantes, com foco na inclusão de alunos veteranos e novos alunos.

CATEGORIA 3 - PERCEPÇÕES SOBRE: *Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior*

Quadro 21 - Na sua opinião, o que é Educação Inclusiva no Ensino Superior?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Uma educação que permita que em meio a vulnerabilidade social e educacional da pessoa com deficiência, ela possa ter acesso com igualdade a um ensino que melhore a sua condição de vida"*
Professor 2	*"Significa pra mim um ambiente democrático, diverso, multicultural, e preparado para viver e coexistir com diferenças, e com capacidade de acolhimento com o mesmo propósito, que os demais alunos"*
Professor 3	*"Eu entendo que para uma educação inclusiva funcionar, o professor precisa destinar o tempo destinado ao planejamento para rever as suas práticas para que ela possa acontecer de fato"*
Professor 4	*"Dar condições especializadas para que esse aluno esteja nesse lugar e em sala de aula, ele realmente tem a necessidade desse atendimento diferenciado"*
Professor 5	*"É realmente cumprir e concretizar o currículo, tornando-os autônomos, e é preciso que os professores discutam mais sobre a inclusão"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

O programa de acessibilidade no ensino superior propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais, abrindo assim, caminho para a inclusão de alunos com deficiência em outras IES. O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica. Eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (BRASIL,2005)

Os desafios não faltam para impulsionar a educação inclusiva no ensino superior. Um projeto político pedagógico bem-estruturado aliado a vontade de mudança na cultura organizacional existentes em muitas faculdades, podem corroborar para algumas mudanças significativas.

A professora 3, falou muito sobre a questão do planejamento, como o ponto de partida para uma mudança de conduta na inclusão educacional. Relatou que é necessário, a formação, mas que hoje ela acredita muito na condição de trabalho para que a inclusão aconteça realmente. E que as formações devem acontecer de forma mais específica, de acordo as especificidades dentro de cada um dos Colegiados, pois os professores não se sentem preparados para atender os alunos com NEE.

Todas elas falaram sobre o aumento no número de alunos adoecidos pós pandemia, tendo que ter um novo olhar, não somente aos alunos com deficiências especificas como baixa visão, auditivas e visuais, mas alunos com depressão, crises de ansiedades, pânico, entro outros.

Segundo elas, ficou muito mais difícil atender pelo ensino remoto, necessitam de mais "resiliência" e "ânimo" para enfrentarem todas essas adversidades.

A professora 5, falou que as deficiências existem primeiro no currículo, no planejamento, na falta de orientações e apoio aos docentes. Que isso precisa ser vencido para que possa vir a acontecer de forma mais plena a inclusão de alunos com deficiências.

Quadro 22 - Você acredita que na universidade existem barreiras atitudinais para o acesso das pessoas com deficiência?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Sim, sim, já trabalhei em outras universidades que tinham, mas vejo na UESB iniciativas e o NAIPD com atitudes a minimizar e diminuir essas barreiras"*
Professor 2	*"Acredito, falar de barreira atitudinais, requer muita responsabilidade, nem sempre elas são pensadas, são desencadeadas de forma rotineira, a pessoa nem se dar conta da barreira que está causando, tem que existir sempre um refazer, e nem sempre estamos dispostos"*
Professor 3	*"Sim, sim, primeiro que a atitude de professor aluno ainda é muito verticalizada e eu reconheço que muitos alunos tem barreiras nessas relações e que exclui e dificultam todos os processos de aprendizagem"*
Professor 4	*"Creio que precisam existir mais políticas públicas, tem muito a caminhar. E existem muitas atitudes que as vezes as pessoas não percebem, uma questão de visões estereotipadas "*
Professor 5	*"Eu acho que tem muitas, porque os professores não estão preparados, eles atrapalham o nosso currículo, devia no meu olhar ampliar, mas atrapalha, porque a instituição não contribui na nossa formação"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Para Pontes (2002), as barreiras atitudinais manifestadas no fenômeno da deficiência, são decorrentes de uma atitude enraizada e caracterizada por certo incômodo para o convívio com a diferença. As atitudes são traduzidas em leituras estereotipadas e que vão se cristalizando e mantidas pelas Instituições de forma contínua, principalmente na escola e na família, criando um círculo vicioso.

Segundo as cinco professoras entrevistadas, as barreiras atitudinais partem muitas vezes da própria dinâmica das metodologias das aulas, dificultando a participação e compreensão das suas aulas. Essas barreiras atitudinais são muitas vezes atitudes e comportamentos preconceituosos, nem sempre intencionais, mas que continuamente prevalecem e impedem o acesso aos espaços de convivência, bem como nas suas relações, e também no convívio das pessoas com deficiência com a sociedade.

Um elemento importante citado pela professora 3, está relacionado a formação dos professores universitários, pois para ingressar na docência não precisa ser professor, licenciado,

na sua maioria são bacharéis, que não receberam formação ou estudaram para atuarem em salas de aula. Por isso, ela diz: "é contar muito com a boa vontade, muito com o inesperado, e por outro lado, a universidade não oferece condições para essa formação. "

A professora 3, afirmou, que busca sempre se "formar" e se "informar", e que foi se tornando professora à medida que foi atrás de se qualificar para a docência. A questão da inclusão encontra entraves, principalmente por falta dessa formação e até mesmo da falta de iniciativas pessoais e institucionais para minimizar e garantir qualidade no ensino e aprendizagem.

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, elabora uma reflexão sobre os direitos relacionados a esse público sempre baseado nos princípios da igualdade e no entendimento que a deficiência pode ser determinada pelas barreiras existentes nos seus ambientes e em todos os aspectos relacionados. A publicação declara metas de como adequar a legislação as suas práticas, como forma de assegurar que a deficiência passe a ser somente "uma característica da diversidade humana". (BRASIL,2012, p.11)

Quadro 23 - O que é necessário para ocorrer a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Precisa de debater mais, seminários, conversas entre colegas, conhecer e trocar experiências com os outros colegas"*
Professor 2	*"Então, eu acho, que falta principalmente empatia, porquê existem políticas públicas, leis, mas falta acreditar que a inclusão é algo transformador, tem ficado ainda muito artificialidade"*
Professor 3	*"Precisaria de políticas mais eficazes, operacionalizadas, temos excelentes projetos dentro da universidade, mas faltam mais profissionais para atender e garantirem esses direitos"*
Professor 4	*"Ter realmente a política, mas que a instituição precisa ser mais estudada e colocada em prática, investimento, aumentar na nossa Instituição crescer mais os NAIPD, que não está mais dando conta de todo o acesso atual. precisa pensar mais nas diversas maneiras do aluno aprender"*
Professor 5	*"Na minha visão, precisa de um mutirão, pensar mais sobre formação para todas as pessoas que trabalham na Instituição e uma reforma na área de acesso externo e interno"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Segundo Rodrigues (2004), a inclusão de alunos com necessidades específicas no ensino superior não implica em nivelar por baixo, mesmo que os docentes tenham que "diminuir" o seu nível de exigência e renunciem valores que consideram essenciais. Vivenciamos um

momento histórico e social bastante desafiador, visto a importância de tornar o ensino superior do mesmo modo a todos os que desejam cursá-lo.

Segundo as professoras entrevistadas, existe a necessidade de cursos de formação e discussão sobre o tema e que abarcassem mais pessoas com práticas exitosas. Percebem que todas as dificuldades em "incluir" é uma questão estrutural da sociedade, mudar "mentes e corações", é "complexo", pois toda a história brasileira foi construída baseada na exclusão.

A professora 3, considera o lugar dela, como professora dentro do Colegiado de Psicologia, de certa forma privilegiada, pelo vasto conhecimento sobre desenvolvimento humano, que corrobora para um olhar mais inclusivo e acolhedor. Ela disse que se comparando a um professor do Colegiado de física, exemplo dado por ela, que ele nunca teve contato com nada específico as demandas de como lidar com pessoas com deficiência.

De acordo com Ferreira (2007), a inclusão de pessoas com NEE nas Instituições de ensino superior deve acontecer de forma gradativa, pois mudanças estruturais e também administrativas estão bem presentes de forma excludente. Ele considera indispensável à eliminação de barreiras atitudinais e em sequência as barreiras pedagógicas.

Quadro 24 - Você percebe por parte da Instituição, ações para incluir esses alunos no contexto educacional?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Eu acredito que tem muito por fazer, mas existem tentativas, o NAIPD, vem fazendo a parte dela"*
Professor 2	*"Não percebo muitas não, eu recorro muito ao NAIPD, para me ajudar nas minhas demandas com os alunos, da parte deles sim, percebo ações positivas"*
Professor 3	*"Percebo, sim, eu percebo ações bastante significativas no campo de uma política de inclusão, é de prática de afirmação desse sujeito, mas percebo que os alunos de modo geral reclamam, de acompanhamentos, mas existem várias iniciativas no Colegiado de Psicologia, e o mais comum é não ter procura"*
Professor 4	*"Sim, a política de monitoria, posso considerar uma ação, porque os alunos selecionados participam de capacitações pra atender esses público, já vejo como positivo, tem ajudado muito os alunos com algum tipo de deficiência"*
Professor 5	*"Muito pouco, porque ainda tem muitas atitudes que precisam ser tomadas, falta sensibilização, muitos paliativos, e clientelismo"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

O ponto de vista das docentes divergiu um pouco nesse aspecto das ações da Instituição. Parte delas conseguem enxergar ações positivas, ligadas principalmente as políticas públicas, que tratam da acessibilidade e a parte arquitetônica, que vem sido adaptadas, como elevadores, os banheiros, pista tátil e sobretudo com o NAIPD.

Delours (1998) diz que a existência de barreiras, comprovam a cultura de desigualdade marcante nas instituições de ensino, induzindo todos os processos e discursos dos sujeitos, chegando mesmo a alcançar os alunos e os pais. A igualdade entre as pessoas é um valor esquecido nos modelos e concepções existentes em padrões de ensino tradicional.

Quadro 25 - Você acredita que todos os alunos com NEE têm a possibilidade de concluir o ensino superior**?**

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Sim, porque muitos professores, ou até mesmo por medo de excluírem, não cobram muito, relevam muito, pela própria condição, não exigem muito, e precisa ter rigor, parece não acreditarem do potencial dos alunos"*
Professor 2	*"O que é concluir de fato? É encerrar uma fase, é ter o diploma, terá condição de alçar voos. Concluir o curso da forma que vem se conduzindo, de não reprovar, algo simbólico"*
Professor 3	*"Finalização sim, em psicologia, tem um com total condição de finalizar. Na universidade existe a diferença em concluir e desenvolver as habilidades e competências necessárias. Existem alunos que terão o diploma, mas não terão condição de exercer de forma efetiva"*
Professor 4	*"Sim, não só como professora universitária, mas como pedagoga no ensino básico. Precisamos lutar por esses alunos pra que eles concluam de forma coerente e efetiva"*
Professor 5	*"Eu acho que eles precisam ser mais desafiados, porque eles tem grande potencial e possibilidades, de modo geral tem conseguido sim"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Vários questionamentos surgiram a partir das falas das professoras 1 e 2, em relação a possibilidade dos alunos com alguma NEE tem de concluírem o curso. Entre elas o "ponto nefrálgico" que é concluir, mas de que forma? Com autonomia, com conhecimento para pôr em prática na sua vida profissional?

A maioria delas relataram perceberem que nem todos que já foram seus alunos terão essa condição. É todo um contexto da vida acadêmica desses alunos que demonstram essa premissa, se vão concluir, e se concluem, ficam "preocupadas", qual a condição desse profissional após a graduação.

Elas fazem a observação que a limitação não está somente nos alunos com necessidades especificas, mas, está também na falta de conhecimentos e habilidades dos docentes em saber avaliar e contribuir mais na sua formação.

É pertinente relatar a percepção que elas já conseguem ter em relação aos alunos com NEE. Percebem que alguns deles necessitam de um período maior para conclusão da graduação, e justificam que acreditam ser por conta de algumas barreiras atitudinais e pedagógicas, não

sendo somente por conta das suas especificidades. Acreditam que eles enfrentam muitos entraves ao longo do curso para conseguirem ser "semestralizados", podendo levar um pouco mais de tempo para concluírem o curso.

Segundo Nóvoa (1992), todo o processo de reflexão e ação com base em suas vivências de sala de aula e dos fundamentos científicos adquiridos enriquece e beneficia o trabalho pedagógico, sendo pertinente que os professores tenham apoio para resolver suas dúvidas.

Quadro 26 - Dos aspectos relacionados aos dispositivos legais, existem leis, portaria voltadas para inclusão de alunos com NEE. Se você tem conhecimento, o que acredita ser cumprido ou não dentro da sua sala de aula?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Eu acredito que por meio do Núcleo muitas delas vem sendo cumpridas, apesar de existem queixas de limitações, mas ao mesmo tempo vejo que e a Instituição tem se empenhado a cumprir principalmente a arquitetônica"*
Professor 2	*" A adaptação para reduzir as barreiras físicas, sim, rampas, elevador, a adaptação das salas. Posso dizer que com a pandemia muitos materiais foram disponibilizados para reduzirem os danos a esses alunos"*
Professor 3	*"Faltam alguns elementos da lei que são desconhecidos, existe a legislação que dá cobertura, mas existe um distanciamento entre a garantia e esses atores envolvidos, creio faltar muito a ser de fato efetivado"*
Professor 4	*"Eu tento sempre me atualizar sobre esses aspectos legais, mas de forma geral é sempre discutido, e muitas delas "*
Professor 5	*"Tenho conhecimento sim de algumas garantias de direitos"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dispõe como propósito "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (BRASIL, 2008, p. 12).

Percebemos a partir da reflexão das professoras, sobre a importância de maiores conhecimentos e apoio técnico pedagógico para os docentes desempenharem de forma mais inclusiva todas as adequações e demandas de uma sala de aula com a pessoa com deficiência.

Segundo a professora 2, existem avanços significativos. Primeiro na esfera do espaço físico, e segundo algumas mudanças pedagógicas, principalmente no ensino remoto, mas ela insiste e reforça sobre a importância da capacitação para os docentes. Julga não estarem preparados, questiona a formação, melhorias na comunicação, e que ainda há muito a avançar e principalmente no cumprimento das leis.

A professora 3, falou muito sobre ações isoladas, e que faltam recursos para de fato "pôr em prática", e que existe um distanciamento entre a garantia de direitos, que constam nas leis e a efetivação desse direito.

Quadro 27 - No contexto do ensino superior você percebe alguma relação entre a existência de políticas inclusivas e a presença da pessoa com NEE?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Sim, existe a relação, a presença do interprete de libras, o funcionamento do NAIPD, algumas adaptações em banheiros, nos pisos, rampas"*
Professor 2	*" A universidade tem tido esse cuidado pra receber esses alunos, nas questões arquitetônicas, mas falta a comunidade acadêmica mais formação e informação"*
Professor 3	*"Eu acho que as políticas nascem de uma necessidade das pessoas de serem incluídas e de iniciativas de pessoas que se dispuseram e perceberam a necessidade de incluir"*
Professor 4	*"A política e o aluno tem uma relação sim, a política assegura a presença deles na universidade, desde o processo de acesso a permanência"*
Professor 5	*"A universidade tem uma boa política de permanência"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

A professora 3, fez uma fala pertinente em relação as universidades. ..." que nesse caminho independente de políticas, existem pessoas que querem ver esses alunos incluídos e que não acredito que a universidade seja para todos, a universidade é para aquele que quer e deseja estar ali, independe se tem necessidades especificas ou não".

A percepção de algumas delas é que a política existe para que as pessoas com deficiência sejam incluídas, e que por elas estarem inseridas em Instituições de ensino superior, fomenta a criação de novas políticas.

Por outro lado, elas creem que por mais que exista essa ambivalência, existe um equívoco por se achar que somente incluí-los por meio de cotas, eles estejam realmente incluídos. Percebem que vai muito mais além, pois existem inúmeros fatores que precisam caminhar junto com esse sujeito.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), vem desde 2016 vem afirmando em seu Art. 27, que que a pessoa com deficiência, tem direito a Educação, e que qualquer dos sistemas educacionais, públicos ou privados, e em todos os níveis da educação, devem atuar de modo inclusivo. (BRASIL,2016)

Para fortalecer a acessibilidade, o MEC, tem estabelecido regras no momento do credenciamento, recredenciamento, reconhecimento e a renovação de cursos superiores, como forma de tornar as IES mais acessíveis e seguindo a legislação em vigor. (BRASIL,2016)

Quadro 28 - Explique de que maneira você percebe, ou não percebe, esta relação entre políticas inclusivas e a presença de pessoas com NEE em sua Instituição? Cite exemplos.

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*" Não temos suporte do Núcleo, penso que podia ser mais presente, a minha relação é diretamente com o aluno ou seu acompanhante a respeito da melhor forma de atendê-lo numa ação inclusiva"*
Professor 2	*" A iniciativa sempre foi minha de buscar ajuda no NAIPD, o que sei hoje sobre políticas inclusivas partiram da minha necessidade de ser uma docente inclusiva"*
Professor 3	*"Creio que as políticas estão sempre relacionadas a entrada desse aluno na universidade, mas a manutenção dele tem sido uma peleja, falta preparo para atender de forma realmente inclusiva"*
Professor 4	*"Acredito que o Núcleo seja uma política que já vem para a Instituição por conta da presenças desses alunos na universidade"*
Professor 5	*"Penso que o NAIPD tem sido uma política de apoio aos alunos com deficiência"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Tanto a professora 1, como a professora 2, relataram a mesma percepção e visão em relação as políticas inclusivas na Instituição. Que nunca foi um "caminho de via dupla", sempre partiram delas a atitude de ir em busca de conhecimento, desde o momento que passaram a receber em suas salas de aulas alunos com deficiência.

Todas as professoras tiveram um consenso em relação a existência do NAIPD dentro da Instituição. Que ele existe de fato, mas não conseguem visualizá-lo de forma mais efetiva. Percebem uma necessidade de maior visualização das ações, que promovem junto aos Colegiados. Precisam de mais atividades, capacitações e orientações sobre as demandas relacionadas as especificidades de cada sujeito, para que os docentes possam se ajudar e, por conseguinte, cooperar com ensino e aprendizagem de seus alunos.

A função do Núcleo de Acessibilidade, é de reestruturar a realidade vigente, dando a exclusão novos caminhos. Essa reestruturação deve acontecer nos conteúdos ministrados em sala de aula, nas barreiras arquitetônicas e atitudinais nos docentes, principalmente quando é necessário que eles adaptem conteúdo ou na elaboração de uma avaliação acessível. Por meio dos docentes, o Núcleo, tem a incumbência de tornar a IES em um espaço de educação seguramente inclusiva, em que não exista barreiras que impeçam a pessoa com deficiência de ocupar com autonomia em todos os ambientes (BRASIL, 2015).

Quadro 29 - Você conhece alguma política implementada pela própria Universidade onde você trabalha que promova a inclusão de pessoas com deficiência? Cite exemplos.

DOCENTES	Percepção dos docentes

Professor 1	*"Tem sim, por meio da iniciativa de uma colega, para discentes e docentes, com extensão que permitiu esse contato e aprendizagem"*
Professor 2	*"sim, a própria criação do Núcleo foi uma iniciativa da universidade a partis da presença e necessidade de assistir os alunos com deficiência"*
Professor 3	*"Tem a política arquitetônica, os softwares, o Núcleo, mas a maioria delas são políticas gerais, que chegam para todos os cursos"*
Professor 4	*"Fora o Núcleo e as modificações na mobilidade, não sei dizer nenhuma que seja implementada pela própria Instituição, por iniciativa própria"*
Professor 5	*"Sim, a tutoria de pares, com formação que acompanhem aos alunos com deficiência, partiu da necessidade de atendê-los melhor"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

As professoras disseram muito sobre iniciativas individuais, dos próprios docentes, ou no máximo do Colegiado, quando esses, promovem seminários envolvendo temas relacionados a inclusão.

Veem também iniciativas de atendimentos feitos pelos docentes e estagiários por meio das clínicas escola de Psicologia ou do curso de Direito. Na maioria das vezes, a promoção de igualdade e inclusão é unilateral, a iniciativa parte muito mais dos alunos irem em busca de ajuda do que vindas do NAIPD até eles. Fazem a ressalva de que o Núcleo funciona, mas, que já está pequeno, que o atendimento é demorado e que tem que partir sempre de o docente buscar orientações e sugestões para suas aulas.

A professora 3 relatou a experiência de uma política que o Colegiado tem colocado em prática com os alunos que participam de seleção para tutoria. Quando aprovados, passam a fazer a tutoria de pares, que recebem bolsas e acompanham esses alunos com NEE. Ela acredita que tem sido fundamental para permanência desses alunos na instituição. Esses alunos participam dos cursos de extensão passam muitos deles a acompanhar e dar suporte aos alunos com NEE. Avalia que por um lado tem sido uma iniciativa coerente, mas por outro, os alunos bolsistas têm ficado muito prejudicados. Considera que de certo modo é "excludente", por falta de tempo para os tutores/monitores, se dedicarem aos estudos.

As professoras 4 e 5, também reforçaram a importância dessa política interna, que partiu da iniciativa da professora que está à frente do NAIPD, e que vem promovendo uma melhoria do acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especificas.

CATEGORIA 4 - PERCEPÇÕES SOBRE: Docência e Formação

Quadro 30 - Você possui alguma formação na área da educação inclusiva? Se a sua resposta for positiva informe a formação realizada.

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Não uma formação, como disciplina, mas parte da minha pesquisa de doutorado tratava dos direitos das pessoas com deficiência e sempre que tem seminários, palestras sobre esse tema, eu costumo participar"*
Professor 2	*"Nenhuma"*
Professor 3	*"Não, tenho psicopedagogia, que toca um pouco, mas sempre busquei estudar sobre esse tema, curiosa por propostas práticas, me sentir incluída como professora"*
Professor 4	*"Não, somente cursos de qualificação, de preparação sempre sobre esse tema, busco sempre estar atenta as atualizações, leis"*
Professor 5	*Não, alguns cursos e seminários que já participei"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Nenhuma das docentes entrevistadas, possui uma formação em educação inclusiva. Porém, a maioria delas evidenciaram estar sempre em busca de conhecimentos e informações sobre o tema. Boa parte já participou de cursos, de seminários e debates que envolviam a inclusão de alunos com NEE.

Segundo Veiga-Neto (2017) todo sujeito que exerce à docência ou a pesquisa em educação hoje em dia, teve uma formação intelectual e profissional, dentro dos padrões iluministas. Tendo talvez, como consequência, a falta de aptidão suficientes para confrontar as mudanças culturais, econômicas, sociais e políticas que se acham submergidos.

Apesar de não terem nenhuma formação na área, todas as docentes sinalizaram a sua necessidade pessoal de aprender, de buscar, de se sentir apta e capacitada para atender esse público. Relataram as suas "dificuldades" e "frustações" diante da demanda do seu aluno e que por muitas vezes se sentiram "impotentes".

A formação docente, tanto inicial, como a continuada para Fleuri (2009), não são os únicos pontos a serem apontados em relação aos docentes que trabalham com a inclusão. As suas histórias de vida e suas experiências socioeducacionais, e todo o seu conjunto de saberes obtidos a partir dessas vivências, também formam e dão significado à formação adquirida academicamente.

Quadro 31 - O que você pensa sobre a formação continuada (preparação) do professor universitário para ensinar estudantes com NEE?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Extremamente importante, estou matriculada em um curso de Libras promovido pela universidade"*
Professor 2	*"Capacitação mesmo, porque precisamos nos apropriar da educação inclusiva, é preciso promover entre os docentes e os alunos um conhecimento da lei de inclusão brasileira, para emancipar,*

	autoconfiança, para descobrir o potencial desses alunos"
Professor 3	*"Eu entendo que é preciso sim, sobre nos princípios gerais, a legislação, educação, são necessários. A universidade precisa repensar o processo de formação continuada que envolve tudo, inclusão, avaliação. E mesmo uma formação específica, porque nem todos os professores tem iniciativas de busca"*
Professor 4	*"Não temos curso nenhum, se não for a gente ir em busca, somente o curso de libras, fora isso, não vejo capacitação efetiva"*
Professor 5	*"Eu como professora e bacharel, não tive formação em práticas pedagógicas, julgo importante, mas não tem na universidade"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Dentro dessa perspectiva é imprescindível a melhoria na formação docente. Instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontado, não bastando somente mudanças superficiais. É necessária uma revisão intensa e profunda, nos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL, 2000).

Muito pertinente a fala da professora 1, quando ela diz buscar conhecer sobre inclusão, por uma necessidade dela, porque na verdade o aluno com deficiência não é mais um aluno em sua sala aula, ele é aquele aluno, e que precisa mais da sua atenção e do seu cuidado.

Foi unanime nas falas das professoras quando perguntadas sobre a formação para ensinar alunos com NEE. Todas afirmam sentir falta dessa formação, disseram não existirem políticas de incentivo. Questionaram sobre a importância de estarem preparadas para receber esses alunos, mesmo porque, elas não sabem, em qual semestre os receberá, por isso, a relevância de estarem qualificadas, para que não cometam exclusão pela falta de preparo, pois os alunos com NEE é seu aluno, como demais.

Segundo Silva (2008), a formação continuada é um espaço extremamente importante por ser onde acontece a atualização dos profissionais que estão no exercício de suas funções docentes. A formação inicial deve ser repensada para que os profissionais, ao saírem das universidades, não fiquem à mercê apenas de cursos de formação pontuais para o atendimento dos alunos com NEE, mas tenham condições mínimas de realizar os procedimentos necessários no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Quadro 32 - De que maneira a formação continuada, na área da Educação Inclusiva, pode influenciar o processo de inclusão de estudantes com NEE em sala de aula.

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Eu acredito que poderia influenciar positivamente, no sentido que poderia ter maior preparação metodológica, pensar no todo, com essa parte integrante e incluída"*
Professor 2	*" Nossa, a meu ver, é um instrumento muito eficiente para fazer essa promoção. Uma formação continuada vai significar esse processo dinâmico e inovador de aprimoramento"*
Professor 3	*"A formação continuada, para mim tem a riqueza de uma possibilidade da gente fazer uma discussão do que se vivencia na prática, me propondo a estudar, pesquisar sobre aquilo que vivencio"*
Professor 4	*"A formação continuada ia inferir diretamente na aprendizagem do sujeito, poderia tornar uma referência, excelente seria se existisse"*
Professor 5	*"Eu imagino que sim"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Para Nóvoa (2009), a formação e o desenvolvimento profissional do docente perpassam pela valorização desse profissional, de modo que é preciso refletir sobre questões como a

> [...] atenção aos primeiros anos de exercício profissional, e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo, e de uma formação de professores buscada na investigação; importância de culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão (Nóvoa, 2009, p.4-5)

Todas as docentes tiveram concordância quando se tratou da importância de formação continuada para o papel docente frente ao atendimento dos alunos com NEE. Para elas, deve ser contínua, sendo possível fazer a relação da vivência com seus alunos, ou seja, a prática em paralelo a formação.

Valorizam a importância de estarem recebendo as orientações, informações, conhecimentos, novos aprendizados sobre a forma de atender, acolher, ensinar, aprender e se tornar um docente melhor para seus alunos. Principalmente, estabelecendo uma relação de confiança entre as partes.

Segundo Mantoan (2003) a maioria dos docentes tem uma visão funcional do ensino e quando tem um indício que terá que romper o esquema de trabalho dentro da sua prática e do que aprenderam a aplicar em suas salas de aula, é de certa forma rejeitada a princípio.

Nesse sentido, refere-se ao posicionamento que os docentes assumem frente ao que é desconhecido, nesse caso a pessoa com deficiência. Precisam aprender a lidar frente a esse desafio, e isso irá depender de como ele percebe a diferença do outro, para assim enfrentar e vencer os "obstáculos".

Tardif (2013), apresenta os saberes docentes, desenvolvidos ao longo da jornada de formação inicial e continuada, como também da sua trajetória profissional, com uma forte ligação aos fatores de ordem psicológica e psicossociológica.

Quadro 33 - Em que medida a formação continuada pode auxiliar, ou não, na permanência dos alunos em seus cursos?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Eu acredito que a partir do momento que você muda a sua atuação metodológica em relação ao aluno, ele se sente incluído e favorecerá consequentemente a sua permanência"*
Professor 2	*"Sim, fundamental para a permanência, e te digo mais, absolutamente essencial para uma permanência de qualidade, tem uma diferença enorme"*
Professor 3	*"Eu vejo que a relação professor/aluno já influência diretamente, imagina se ele estiver qualificado para atender as demandas de todos os alunos, pois está ligada ao ensino e a aprendizagem, podendo assim potencializar de forma positiva ou negativa"*
Professor 4	*"Quanto mais formações continuadas existirem, eu creio que mais possibilidades de permanência acontecerá para esse alunos na universidade, estão ligados"*
Professor 5	*"Possibilita correlacionar a prática e os conhecimentos, a emergir na inclusão, precisa ser mais sensibilizado a importância das formações "*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

No que se refere à formação de professores, Michels (2008), aponta a falta de preparo dos professores brasileiros, em especial para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. Aponta a formação docente como uma das causas do fracasso no processo de ensino e aprendizagem.

Ao serem entrevistadas sobre essa categoria, as docentes não tiveram dúvidas em afirmar da importância que seria para sua atuação frente aos alunos com NEE, que acontecessem formações continuadas de modo a suprir as suas carências sobre como atender aos seus alunos.

Acreditam que contribuiria de modo diferencial a sua atuação docente, no momento do planejamento e do mesmo modo, no processo de aprendizagem. Iriam se sentir muito mais assertivas no momento de avaliá-los, questão essa, que muito a angustiam por não terem um critério específico no momento da correção das atividades avaliativas.

Quadro 34 - A presença de alunos com NEE no ensino superior pode mobilizar a elaboração de mais políticas públicas que propiciem o aperfeiçoamento da prática docente?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"O aumento da quantidade de alunos nas universidades podem sim, mobilizar mais políticas*

	que favoreçam a permanência e uma melhor formação para os docentes"
Professor 2	*Acredito que sim, é complexo, mas não impossível, pois creio que quanto mais alunos adentrarem a universidade, mais existirão necessidades de políticas públicas que possam diminuir o abismo que existe entre docente e aluno, quero ver equidade"*
Professor 3	*"Quanto mais pessoas ingressarem na universidade, com suas diversidades, mais surgirá a necessidade de buscar mais atendimento e formação de qualidade, maior possibilidade da gente se movimentar, e todos ganharem com isso"*
Professor 4	*Com certeza, quanto mais alunos, mais políticas para atendimento, mais mobilização, e busca e a necessidade para atendê-los, requer mais demandas e políticas"*
Professor 5	*"Eu acho que a maior política é a da presença, então irá alterar se mais alunos ingressarem e permanecerem, mais políticas serão elaboradas"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Na visão de Siqueira e Santana (2010) a inclusão de pessoas com NEE no ensino superior não pode ser pensada a partir de ações isoladas, com atitudes somente do docente, ou do Colegiado. Precisa incluir condutas e posturas com vistas a realizações paralelas e com o mesmo objetivo. Sendo assim, a aquisição de produtos de tecnologia, atuações voltadas às atitudes sociais e mais acesso as políticas de inclusão de ingresso e permanência das pessoas com NEE, será capaz de contribuir e fazer diferença entre a política e a prática.

No ponto de vista das cinco professoras entrevistadas, elas conseguem ver como "interligadas", a presença dos alunos com NEE e a elaboração de mais políticas públicas para propiciarem uma melhor prática docente.

Na percepção delas, o trabalho docente é "o elo" entre a política pública e o aluno, sendo assim a necessidade de surgirem mais políticas, a qual promovam uma formação que assegure uma qualidade na aprendizagem e viabilize a inclusão.

Quadro 35 - Você conhece políticas institucionais ou ações de formação continuada, voltadas aos docentes na sua instituição, que podem favorecer a inclusão educacional das pessoas com NEE?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	**"***Não conheço ações de formação continuada proporcionada pela Instituição, somente o curso de Libras, que até fiz minha inscrição"*
Professor 2	*"Já ouvi, mas assim, nunca foi compartilhado, ou permitido que outros Colegiados participassem"*
Professor 3	*"Não, que eu conheça, existem mais ações voltadas aos alunos. Temos um núcleo somente, mas não tenho conhecimento de ações voltadas para a inclusão"*
Professor 4	*"Olha que eu me lembre, somente o curso de libras, e se tem políticas de formação, que surgem esporadicamente, a gente nem tem conhecimento"*
Professor 5	*" Não conheço"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

As professoras disseram desconhecer políticas Institucionais voltadas a formação continuada aos docentes na universidade.

Na percepção delas, com o crescente ingressos de alunos com NEE, tem se tornando cada vez urgente a necessidade de formações voltadas as leis que referendam aos alunos com deficiência.

Sentem falta de metodologias mais assertivas, modos de atendimentos especializados, formas mais propícias no ensino-aprendizagem. Desejam obter mais conhecimentos específicos para terem maior segurança na sua ação docente.

Quadro 36 - Como você avalia a relação entre a formação continuada realizada pelo docente universitário e a inclusão de alunos com NEE?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*"Eu acho essencial, porque se você tem uma boa formação, principalmente no curso de Direito, que os professores não tem formação pedagógica, seria fundamental, mais não se vê dentro da universidade"*
Professor 2	*"Eu imagino que a formação continuada e a relação com esse aluno são de total pertinência, sem a formação continuada, a gente vai ter arremedo de inclusão. A formação continuada é algo indispensável"*
,Professor 3	*"Eu avalio que é importante, apesar de avaliar que na minha prática não perceber a existência, mas reconheço a importância"*
Professor 4	*"Quando é bom, é fato, o problema é a escassez, quem está na educação, não quer dizer que sabe, precisam existir mais ações atitudinais"*
Professor 5	*"Eu avalio, que não é como realmente deveria ser, mas é super necessário essa relação"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

Tardif (2014) indica que o ato de ensinar provoca uma ampla diversidade de saberes, importante saber reaproveitá-los no trabalho para adequá-los e modificá-los pelo e para o trabalho. Diante do que o autor indica, podemos fazer a relação a fala das professoras e perceber que existe essa capacidade de modificarem os seus saberes e adequá-los as novas práticas, mas para isso é preciso existir de fato a formação continuada dentro da universidade.

A fala da professora 1 estava muito ligada à sua prática docente de Direito. Como Bacharel, diz não ter tido uma disciplina relacionada ao atendimento a alunos com NEE, por isso, ressalta a falta que ela sente em aprender mais sobre esse atendimento. Acredita que por meio de uma formação continuada conseguiria modificar o seu modo de agir dentro da sua prática docente. Ela explicita sobre o seu desejo que a política existente sobre a formação

continuada aconteça de fato na sua universidade, segundo ela seria de “muita valia” e “essencial”.

Assim, como a professora 1, as demais professoras também acreditam na importância que a formação tem, bem como reconhecem a falta que tem feito no dia a dia de sala de aula, quando se referem ao atendimento educacional especializado.

Conseguem perceber algumas contribuições do NAIPD, mesmo com as suas limitações, entretanto, acreditam que precisava partir dos profissionais que ali atendem à demanda do fazer inclusivo. Julgam ser necessário mais promoções de seminários, debates e formações para todos os docentes. Percebem ser imprevisível estarem prontas, pois não sabem quando terão os alunos com necessidades específicas em suas salas.

A partir das percepções das docentes, várias outras questões surgiram a partir das suas falas. Entre elas: O currículo que trabalham, abrange disciplinas pedagógicas inclusivas? Como os cursos de formação inicial e continuada para docentes, iria capacitá-las para agirem de modo inclusivo? Como os seus saberes técnicos e práticos embasariam os procedimentos para uma ação docente inclusiva? As disciplinas oferecidas no curso estão coerentes com a realidade de seus futuros egressos com deficiência? Quais habilidades e procedimentos poderiam ser praticados para que os alunos fossem realmente incluídos?

Para Fonseca (1995), a formação dos docentes tem de ser embasada num conhecimento coerente, num saber prático e numa procura científica, coerente, rigorosa, sistemática e metodologicamente direcionada.

Quadro 37 - Para finalizar, você tem algum comentário que poderá contribuir para a inclusão dos alunos com NEE em sua Instituição?

DOCENTES	Percepção dos docentes
Professor 1	*“Quero parabenizar pela sua pesquisa, a universidade precisa discutir sobre esse tema, para mudar o olhar para pessoas que precisam da inclusão. Me fez refletir sobre a minha prática, preciso buscar mais o Núcleo, fazer trocas de experiências pedagógicas. Foi uma entrevista, que me fez fazer um balanço na minha conduta como docente de alunos com deficiência”*
Professor 2	*“Estou bem entusiasmada com o seu objetivo, acho que se o seu trabalho, sendo acessado poderá trazer grandes benefícios e se tornar um divisor de água. A interdisciplinaridade que você está buscando, vai transformar o seu trabalho de fato multifocado e acho que tem que ser assim, sempre em busca de melhorar esse atendimento”*
Professor 3	*“Eu achei a entrevista bem ampla, bem bacana, na medida que fui falando, retomo ao que vivi, e pensar as minhas contribuições e o que eu posso trazer mais para própria universidade. Com a nossa entrevista me*

	fez pensar como precisa movimentar mais a universidade, promover mais seminários, debates"
Professor 4	*"Gostei muito de participar dessa entrevista, me fez rever várias questões que são latentes e que precisam passar mudanças e ampliar todo um sistema já existente, para melhor atender os alunos e as suas necessidades específicas"*
Professor 5	*"Pesquisas como essa sua, pode instigar novas pesquisas, e a busca por melhoria no acolhimento e inclusão dos alunos"*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

De forma coesa e harmoniosa, as professoras entrevistadas, gostaram de participar da pesquisa. Nos relatos pôde ser percebido o entusiasmo diante de uma pesquisa que trata sobre a inclusão de alunos com NEE e o atendimento educacional especializado. Acreditam que falar e pesquisar sobre o tema, de imediato, predispõe mudanças de olhar a partir das suas próprias percepções acerca da inclusão.

Acreditam que trocas de experiências e pesquisas podem ocasionar em mudanças de atitudes e ampliar as possibilidades de práticas mais inclusivas e melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem.

O papel do docente no mundo moderno, sempre é questionado e redirecionado de diferentes modos e para isto concorrem as novas concepções sobre a educação. Sendo assim, as atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio, esboçam um contexto educacional com exigências para os docentes que não foram, e ainda não estão preparados para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse Projeto de Pesquisa surgiu dos anseios, inquietações e do interesse em conhecer como acontecem os atendimentos educacionais especializados aos alunos com deficiência que adentram as Instituições Públicas de Ensino Superior.

Partindo desse princípio, a pesquisa foi direcionada pelo seguinte questionamento: Quais as Representações Sociais de docentes de uma Universidade Pública, sobre os principais desafios

e perspectivas atuais da inclusão educacional no ensino superior para atendimento educacional especializado aos alunos com NEE.

Nessa pesquisa, foi possível analisar como os discursos normativos tecem a inclusão enquanto projeto ideal de educação, construído com base nos princípios de isonomia, justiça, solidariedade, equilíbrio e igualdade, e tendo como base os documentos normativos que orientam a Educação Inclusiva no mundo e no Brasil, tanto no ensino básico, como na Educação Superior.

Tanto na escuta, quanto na leitura das narrativas das entrevistadas, ficou evidente como as expectativas sociais, e da docência, movem para mudanças na estrutura atual. Primeiramente, repensando as práticas docentes e, após, a mobilização de ações mais coerentes e efetivas por parte da Instituição onde atuam. O efeito da presença dos alunos com deficiência dentro da universidade projeta e abre novas perspectivas para a inclusão e a acessibilidade e, por consequência, uma melhoria e efetivação do atendimento educacional a esse público.

O sucesso da inclusão educacional no ensino superior fica evidente à medida que analisamos os dados estatísticos e o crescimento dos alunos com deficiência na IES. Ligados a esse aumento, evidenciamos a necessidade de melhorias nas condições de atendimentos especializados, por parte dos docentes que relatam sentirem essa necessidade, para ampliações e mudanças nas condições do ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Ficou visível, na análise da pesquisa, como as professoras consideram “desafiador” trabalhar com inclusão, mediante a falta de investimentos e poucas condições para que a aprendizagem ocorra. É preciso uma maior organização institucional para vencer as barreiras arquitetônicas, bem como as barreiras pedagógicas e atitudinais existentes nesses espaços.

As docentes, por meio das suas próprias narrações, descobriram como há pluralidade na inclusão e seus múltiplos significados, passando a compreender e desconstruir visões enraizadas e equivocadas. As suas reflexões provocaram, em si próprias, rupturas e causaram inquietações a respeito de como deve ser pensada a Educação Superior, para melhoria na inclusão de demandas que são particulares de cada um daqueles sujeitos, e vistas pelo aspecto da “deficiência”.

As entrevistadas conseguiram perceber que o desafio está em vencer as barreiras, não somente de acessibilidade, mas de uma sociedade contemporânea que traz pensamentos de piedade, compaixão, de exclusão e segregacionismo. É preciso problematizar a inclusão, partindo da percepção de saberes coerentes, verdadeiros e embasados em conhecimentos éticos, científicos e, acima de tudo, humanizados.

O processo de inclusão ficou evidenciado ser muito mais amplo e que requer o envolvimento de toda a sociedade acadêmica, pois parte do princípio que é um direito ao reconhecimento da diferença, e que requer conjunturas reais e com efetividade urgente. É preciso que todos os envolvidos, nessa causa, apropriem-se de concepções essenciais para atuação profissional, frente a esse público, de modo a constituir a prática o mais próximo do discurso.

A pesquisa revelou, por meio das falas das professoras, que além delas se sentirem "desafiadas" frente a inclusão de alunos com deficiência, os seus sentimentos são, muitas vezes, de frustação, de despreparo, inquietações, inseguranças, aliados a vontade de conhecer mais sobre inclusão, de se sentirem mais eficientes na docência e mais acolhedoras.

No que diz respeito a formação continuada, averiguamos ser uma constante nas falas das docentes pois, para elas, formação está intrinsicamente ligada a possíveis mudanças para o que estão vivenciando. Elas precisam de orientações e informações que venham fazê-las repensar e melhorar as ações docentes vividas até a atualidade.

A socialização e a partilha dos conhecimentos ficaram evidenciadas nas suas narrativas. As Representações Sociais reforçam que não podemos desconsiderar os contextos históricos, sociais e culturais separados dos sujeitos, como também as relações que eles estabelecerão entre si.

Essa relação ficou evidente nas falas das docentes quando afirmaram sobre a importância das trocas de experiências entre si. As suas práticas exitosas são construídas, compartilhadas e influenciadas pelo processo interacional.

Podemos concluir, baseado na Teoria das Representações Sociais e da sua base teórica-metodológica, que consideramos promissora esta pesquisa no campo da Educação Inclusiva.

Após essa investigação, fica visivelmente demonstrado que as Representações Sociais na docência no ensino superior para o atendimento educacional especializado, são construídas e perpassam no decorrer do desempenho das atividades docentes dentro e fora sala de aula. Sendo assim, podemos avaliar que os paradigmas da inclusão preveem rupturas, frustação e incertezas, provocando compreendê-la, dentro de um processo e não de um destino, onde o caminho é longo, e depende diretamente de mudanças nas políticas educacionais e institucionais.

As docentes perceberam que seus saberes precisam ser reelaborados incessantemente, sobre todos os aspectos ligados à sua formação acadêmica e as experiências na docência, atendendo alunos com NEE.

O conhecimento e os pontos de vista, entre as entrevistadas, apontaram os caminhos a serem trilhados e proporcionaram reflexões e aprendizados durante a entrevista. A pesquisa se mostrou relevante uma vez que pôde delinear alguns panoramas de inquietações, percepções, perspectivas e desejos das docentes em aperfeiçoamento profissional.

Podemos concluir sobre as Representações Sociais desses docentes participantes da nossa pesquisa que eles sentem dificuldades de encontrar recursos para ajudarem os alunos a entenderem melhor somente pela escuta das explicações, discussões e explanação dos conteúdos. Que é "difícil" trabalhar com o aluno com deficiência auditiva. Que o ensino que oferecem, podem ser "insuficientes" para atender aos alunos com alguma deficiência. Na percepção das docentes, não conseguem visualizar por parte da Instituição, uma "intervenção mais efetiva" para contribuir na atuação docente. O medo de "fracassar" é muito grande, e que é preciso aprender de acordo com os perfis dos seus alunos. Não se sentem "preparadas" para receber esses alunos, e dizem não se sentirem com "formação para a inclusão". A convergência entre a diferença/deficiência produz uma confusão de sentimentos num mesmo sujeito, podendo evidenciar preconceito, compaixão, temor, inquietação, perturbação e muitos outros.

Sendo assim, se torna "Desafiador" – 1) Passaram a "rever" muitos conceitos que antes faziam parte da sua vida; "busca conhecimentos",2) Precisaram revisitar todos os seus conceitos como professora, passando a procurar o NAIPD, o núcleo de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, para "buscar ajuda"; 3) Buscaram "se reinventar", enquanto professora, que ensina e que também pode aprender outras formas.

Os sentimentos de "Angústias" e "Preocupações". – Trouxeram maior preocupação na forma de avaliar, para não ser injusta, pois, consideram ser injusta, deixar de avaliá-lo com critérios justos.

Mudaram os seus "Caminhos da docência" onde: – 1) Costumam sentar próximo aos alunos com deficiência, descobrindo novas formas de ensinar. 2) Buscam o Colegiado ou próprio NAIPD, para informação antecipada de possíveis alunos com NEE, que naquele semestre receberá em sua sala de aula. 3). Percebem e observam à docência como uma atividade relacional.

Encaminhamos todo o processo da escrita deste texto para trazer as percepções das docentes participantes, aliadas as inferências teóricas que foram usadas para fundamentar o nosso estudo. Desta forma, pôde-se interpretar, perceber, constatar, absorver, assimilar e elaborar todo o caminho para chegar as ponderações aqui expressas.

Temos conhecimento que todos os resultados são passíveis de mudanças e, assim, longe de estarem esgotados. Que novas pesquisas possam surgir, pois o assunto oferece várias

possibilidades para desdobramentos e é preciso recriar ações que busquem maior qualidade e inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Superior Público.

Para concluir, salientamos os benefícios deste estudo para a área da Educação Inclusiva, especialmente para que outros caminhos se abram e cooperem para um AEE de maior qualidade. É necessário compreender que a Universidade é muito mais do que um campo do conhecimento e da aprendizagem, é um lugar de reconhecimento e pertencimento de todos os que ali desejam estar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, DENISE DE OLIVEIRA, **Inclusão de pessoas com deficiência na educação Superior: representações sociais que produzem sentidos e (re) desenham cenários.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação. Brasília/DF. 2015.

AMORIM, ANAJARA GOMES, NUNES, CLÁUDIO PINTO, **Formação docente e atuação na educação do campo.** Formação de docentes, currículo e gestão educacional- p. 54, 1 ed. Curitiba. PR, 2015.

ANSELMO, ROBERTO DERIVALDO, **Inclusão, currículo e formação de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB. 2016.

ARROYO, M. **Ofício de mestre*:* imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARRETO, DENISE APARECIDA BRITO, SOUZA, ESTER MARIA DE FIGUEIREDO, **GESTOS DA DOCÊNCIA: experiências de formação inicial e continuada de docentes**. Formação de docentes, currículo e gestão educacional- p. 77, 1 eds. – Curitiba. PR, 2015.

BOHNERT. GINA DE OLIVEIRA MENDONÇA, **Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação.** Dissertação de Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília- UnB. Brasília/DF. 2017.

BORGMANN, MARTA ESTELA, **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Santa Maria /RS. 2018.

BRASIL, JÔSE STORNIOLO, **Acessibilidade atitudinal e pedagógico no Ensino Superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Federal do Pampa. Bagé/RS. 2019.

BRASIL, **Convenção da Guatemala**. Convenção da Organização dos Estados Americanos, Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível:https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**.

1999a. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 243, p. 10, 21 dez. 1999. Seção 1.

_____. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 146, p. 3, 26 ago. 2009. Seção1.

_____. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Plano Viver sem Limite**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011. Seção 1.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 120, p. 1, 26 jun. 2014. Seção 1. Edição Extra.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. MEC/INEP. **Censo Escolar 2014.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **O ensino superior público**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 158, p. 46. 17 ago. 2001. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

_____. **Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 231, p. 20, 3 dez. 1999b. Seção 1.

_____. **Portaria n. 14, de 24 abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 80, p. 4, 26 abr. 2007. Seção 1.

_____. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 219 p. 12, 11 nov. 2003. Seção 1.

_____. **Programa Incluir - Acessibilidade à Educação Superior.** Brasília, DF: SECADI/SESU, 2013.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b.

BUENO, JOSÉ G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**? Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

CABRAL, LEONARDO S. AMANCIO, MELO, FANCISCO L. V. **Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017.

CAETANO, ELIS REGINA DA SILVA. **As concepções dos professores a respeito da inclusão dos alunos com necessidades especiais: uma discussão em grupo.** Dissertação de Mestrado em Educação Profissional. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pampa. Jaguarão/RS. 2019.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CRUSOÉ, NILMA MARGARIDA, PEREIRA, MARCOS AURÉLIO, **Representações Sociais de "ser professor no ensino superior" pelos docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais** – Pesquisa em Currículo, ensino e formação docente; p137 Edições UESB, Vitória da Conquista, 2017.

DALLA DÉA, V. H. S.; ROCHA, C. **Política de acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: construção do documento.** Polyphonía, Goiânia, 2016.

DELORS, Jaques (0rg) **Educação um tesouro a descobrir – relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, PEDRO. **Pesquisa e Informação qualitativa**: aportes metodológicos. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2004

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2006.

FACHINETTI, TAMIRIS APARECIDA, **Visão docente e de alunos com deficiência sobre a inclusão na Educação Superior.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP. Araraquara/SP. 2018.

FERREIRA, NORMA SANDRA. **As pesquisas denominadas "estado da arte" Revisão & Sínteses** • Educ. Soc. 23 (79) • agosto 2002

FLEURI, R. M. **Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educandos em processos inclusivos**. In: FÁVERO, O. *et all.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FONSECA, V. **Educação especial: programa de estimulação precoce. Uma introdução às ideias de Feurstein.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Formação de educadores: desafios e perspectivas / organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003

FURLANETTO, ECLEIDE CURCINO. **Como nasce um professor?** Paulus Editora. São Paulo. 2007

GARCIA, R. M. C. **Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica**. Anais. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: **como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1999

GONÇALVES, ARLETE MARINHO, **Representações sociais de docentes do atendimento educacional especializado acerca do trabalho docente com educandos público alvo da educação especial.** Universidade Federal do Pará. 2015.

http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22342_11492.pdf

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior Inclusiva, Brasília, MEC - 2008

http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor

http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D

http://portal.mec.gov.br/programa-incluir

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

http://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/14313/10066

https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/

https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/6/cap01.html

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2017000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf

KITAHARA, ADIL MARGARETE VISENTINI, CUSTÓDIO, EDA MARCONI, **A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura.** Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo/SP. 2017.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17-44.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MARTINS, LISIÊ MARLENE DA SILVEIRA MELO, **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e formação continuada do docente universitário**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2019.

MELO, ERMELINDA NÓBREGA DE MAGALHÃES, **O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva: representações sociais de professores egressos do curso de licenciatura em Biologia do IFPA**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 2014.

MENDES, HERNESTINA DA SILVA FIAUX, **A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel Paraná/PR. 2015.

MESQUITA, BÁRBARA ANDRESSA MENDONÇA DE ROCHA, **A pessoa com deficiência no Ensino Superior: a concepção de docentes do curso de licenciatura em educação física de uma universidade no município de Goiânia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás- UFG. Goiás/GO. 2019

MIRANDA, WAGNER TADEU S. MIRANDA. **Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Filosofia E Ciências. Unesp. Marília/SP. 2014.

MRENCH, LENY MAGALHÃES (Universidade de São Paulo) - **A Educação Especial no Brasil.** São Paulo: Sarvier, 2000.

MORIN, E**. Os setes saberes necessários educação do futuro**. São Paulo: o Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOSCOVICI, SERGE. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, SERGE. **Representações Sociais: investigações e psicologia social**. 7Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007.

MOSCOVICI, SERGE. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, ANTÔNIO. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, EDMILA SILVA DE. **Representações sociais sobre a docência superior nos cursos de pedagogia da UESB: saberes e dimensões.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista/BA. 2021.

OLIVEIRA, MARIANA ALVES DE S. GAMA, (FOP), VIEIRA, SANDRA CONCEIÇÃO MARIA (FOP), SILVA, KALINA VANDERLEI PAIVA DA, (UPE) AMORIM, MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA BRANDÃO, (UFRPE) **Representações sociais dos professores de alunos com Deficiência**. 2015.

PERON, LUCÉLIA. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do Sul do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira do Sul. Chapecó/SC. 2016

PIAGET, JEAN. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PIECZKOWSKI, TANIA MARA ZANCANARO, **Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS. 2014.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PONTES, B. S. **Mídia impressa, discurso e representação social: três pontos de deriva possíveis para entender o sujeito com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

RIBEIRO, DISNEYLÂNDIA MARIA. **Barreiras Atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE. 2016.

RODOVALHO, MAURICIO RESENDE. **Educação Inclusiva no Ensino Superior privado: concepções dos professores de uma instituição de ensino superior na cidade de Anápolis.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis/GO. 2017.

RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto. Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. (2004) **A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva**. Revista Educação Especial, (23), 9-15. Recuperado: 28 abr. 2016.

RODRIGUES, SONIA MARIA. **Educação Inclusiva e formação docente.** Diversa – educação inclusiva na prática. Minas Gerais, Junho/2012.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Inter livros, 1971.

ROMANOWSKI, JOANA. ENS, ROMILDA. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set/dez. 2006.

SANTOS, GEANDRA CLÁUDIA S. **População com Deficiência na Educação Superior: Panorâmica de uma realidade.** In: VALDÉS, MARIA TERESA M. (Org.). Inclusão de Pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

SARAIVA, LUZIA LÍVIA OLIVEIRA. **Núcleos de Acessibilidade e atendimento a alunos com NEE nas universidades federais do Nordeste Brasileiro.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2015.

SAVIANI, DEMERVAL. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, DEMERVAL. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, STHER GIACOMINI. **O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília, SP, 2008.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan. Abr.2010

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

TOLEDO, SORAIA WANDEROSCK. **Formação continuada para docentes: uma proposta de estratégias para aperfeiçoamento das práticas de ensino com foco na Inclusão Educacional**. Mestrado em Sistema de Gestão. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional. Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ.2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994.

VEIGA – NETO, ALFREDO. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares.... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZERBATO, ANA PAULA; MENDES, ENICÉIA GONÇALVES. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar** Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, abril-junho, pp. 147-155 Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TEMA DA PESQUISA: INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Mestranda: Juliana Ferraz Telles **Orientadora:** Prof.ª Drª. Denise Aparecida Brito Barreto

Data: _____/_____/_____ Hora: _____às_____

Local: _____

Aceitar o outro é aceitar sua própria capacidade de mudar, de fazer a diferença, ou seja, de tornar-se humano. Ao compreender que é no espaço construído entre as diferenças de um para o outro que é possível exercer o ato de ensinar, pois para levar conhecimento ao outro é preciso antes de tudo, conhecê-lo, ouvi-lo, compreendê-lo. Perceber suas necessidades e admitir suas diferenças, antes mesmo de diagnosticá-lo e assim construir uma relação de significativa aprendizagem.

Bloco 1 - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1- Entrevistado (a): _____
_____

2- Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )

3- Graduação: _____

4- Pós-Graduação: Lato Sensu. Área: _____
Stricto Sensu: Mestrado ( ) Mestrando ( ) Área:_____
Doutor ( ) Doutorando ( ) Área:_____
Outros: _____

5- Ano em que concluiu: Graduação: _____Especialização: _____
Mestrado: _____Doutorado: _____
Observações_____

6- Tempo de magistério no Ensino Superior:
Menos de 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos ( ) Entre 11 e 15 anos ( )
Entre 16 e 20 anos ( ) Entre 21 e 25 anos ( ) Mais de 25 anos ( )

7- Qual (is) Colegiado (s) ministra aula (s): _____

8- Disciplina (s) que ministra atualmente: _____
_____

9- Há quanto tempo trabalha nesta Instituição? _____

10- Qual é o seu contrato de trabalho? ( ) AUXILIAR ( ) ADJUNTO ( ) ASSISTENTE ( ) TITULAR ( ) DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

10- Você exerce outras atividades profissionais além da Docência no Ensino Superior?

Sim ( ) Não ( ) Quais?_____

11- Cite experiências profissionais anteriores ligadas à docência: _____

_____

Bloco 2- PERCEPÇÕES SOBRE: Docência e Inclusão Educacional

1- Você está lecionando ou já lecionou alguma disciplina para um ou mais alunos com NEE nessa Instituição?
2- Você sabe me dizer qual a deficiência desse aluno? NEE, fizeram com que você repensasse sobre o modo como você ministra aulas?
3- Como foi para você viver essa experiência de ser professor de alunos com NEE?
4- Os alunos com NEE tiveram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem?
5- Os alunos com NEE conseguiram ou não acompanhar as discussões relacionadas aos conteúdos?
6- Na sua opinião, quais informações o professor que recebe alunos com NEE, deve proceder para iniciar as atividades com esses alunos?
7- Você precisou adaptar as demandas desses alunos em relação ao currículo, à avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas, à organização do material didático, ou mesmo a sua prática pedagógica de acordo a necessidade específica do aluno com deficiência?
8- A experiência de ter alunos com NEE incluídos nas turmas em que você atua, tem provocado algum sentimento em você?
9- Qual a sua percepção acerca das potencialidades do aluno com deficiência na educação superior?
10- Você acredita que os alunos com NEE passaram e ainda passam por situações preconceituosas?
11- No seu Colegiado, você acredita existir o processo de inclusão de alunos com NEE?
12- Você e os demais docentes desse colegiado contam com apoio do Colegiado ou mesmo da Instituição?

Bloco 3- PERCEPÇÕES SOBRE: Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior

1- Na sua opinião, o que é Educação Inclusiva no ensino superior?
2- Você acredita que na universidade existem barreiras atitudinais para o acesso das pessoas com deficiência?
3- O que é necessário para ocorrer a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior?
4- Você percebe, por parte da Instituição, ações para incluir esses alunos no contexto educacional?
5- Você acredita que todos os alunos com NEE têm a possibilidade de concluir o ensino superior?
6- Dos aspectos relacionados aos dispositivos legais, existem leis, portaria voltadas para inclusão de alunos com NEE. Se você tem conhecimento, o que acredita ser cumprido ou não dentro da sua sala de aula?
7- No contexto do ensino superior você percebe alguma relação entre a existência de políticas inclusivas e a presença de pessoa com NEE?
8- Explique de que maneira você percebe, ou não, esta relação entre políticas inclusivas e a presença de pessoa com NEE em na sua Instituição? Cite exemplos.

9- Você conhece alguma política implementada da pela própria Universidade onde você TRABALHA que promova a inclusão de pessoas com deficiência? Cite exemplos.

Bloco 4- PERCEPÇÕES SOBRE: Docência e Formação

1- Você possui alguma formação na área da educação inclusiva? Se a sua resposta for positiva informe a formação realizada?
2- O que você pensa sobre a formação (preparação) do professor universitário para ensinar estudantes com NEE?
3- De que maneira a formação continuada, na área da Educação Inclusiva, pode influenciar o processo de inclusão de estudantes com NEE em sala de aula?
4- Em que medida a formação continuada pode auxiliar, ou não, na permanência dos alunos em seus cursos?
5- A presença de alunos com NEE no ensino superior pode mobilizar a elaboração de mais políticas públicas que propiciem o aperfeiçoamento da prática docente?
6- Você conhece políticas institucionais ou ações de formação continuada, voltadas aos docentes na sua instituição, que podem favorecer a inclusão educacional das pessoas com NEE?
7- Como você avalia a relação entre à formação continuada realizada pelo docente universitário e a inclusão de alunos com NEE?
8- Para finalizar, você tem algum comentário que poderá contribuir para a inclusão de alunos com NEE em sua Instituição?

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.° 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

☐ da minha pessoa

☐ do indivíduo pelo qual sou responsável

_____

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

_____

Assinatura do(a) pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO (A) SENHOR (A),

Este documento é um CONVITE ao (à) Senhor (a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Juliana Ferraz Telles

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Denise Aparecida Brito Barreto

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA: INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): Essa pesquisa emergiu influenciada pela minha longa vivência em educação e no meu percurso profissional. Nos últimos anos exerci, a função de Assessora Pedagógica de uma Instituição particular de ensino superior onde uma das minhas funções era atender e acompanhar os alunos com necessidades educacionais especiais. Por consequência, passei a orientar e supervisionar os docentes que tinham esses alunos em suas salas de aula e ajudá-los nos processos de ensino e aprendizagem. Os primeiros interesses se desdobraram, sempre, por minha aproximação e experiência com a Educação, seja como professora, coordenadora pedagógica ou assessora

pedagógica. Cursei Psicologia, com ênfase em Educação, sou graduanda em Pedagogia, e a minha prática profissional sempre foi na área de Educação (trinta e cinco anos), onde sempre atuei com muita identificação, afinidade e curiosidade pelos processos de aprendizagem, independentes da condição cognitiva do aprendiz.

Neste trabalho, buscarei a Representação Social dos professores que atuam no ensino superior e recebem alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula e verificarei o conhecimento desses professores, seus principais desafios e perspectivas atuais no que se refere ao trato de alunos com necessidades educacionais especiais.

O conceito de representação social tem raízes na Sociologia, com uma presença marcante na Antropologia e na história das mentalidades. Este conceito atravessa as Ciências Humanas, não sendo somente de uma área particular. Originada no conceito de pensamento coletivo, com base na teoria de Durkheim (*apud* Moscovici,2000), a representação social, base fundamental deste projeto, tem a vida social como essencial para as representações coletivas, mas com realidade distintas.

Por acreditar que podem existir melhorias no ensino é que pretendo analisar a representação social dos professores e as condições de acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Esta pesquisa não implica apenas na observação de espaços fisicamente acessíveis, mas, principalmente em análise de recursos pedagógicos e informações que tornem o ensino superior igualmente acessível a todos os que desejam cursá-lo, mesmo sendo uma tarefa complexa. Também se pretende pesquisar sobre o delineamento de atitudes que venham a eliminar ou diminuir as barreiras que dificultam ou impedem a plena participação dessa população nas diferentes esferas sociais.

Por essa razão, considero pertinente a atenção às discussões que se colocam em pauta, onde uma das propostas deste trabalho é analisar e discutir a atual situação da Inclusão Educacional, bem como a importância da formação de professores no processo pedagógico para atuarem no Ensino Superior com esses alunos, a fim de possibilitar a interação social e, sobretudo, contribuir para uma atuação do indivíduo na sociedade.

Nesse contexto, Chauí (2004) destaca que o movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior e a ausência de políticas públicas que promovam uma efetiva educação inclusiva é uma evidência. Portanto, implementar ações

educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania.

Destaca-se, ainda, a reflexão sobre a inclusão e a prática docente, pois a educação superior constitui um meio para a produção do conhecimento e a universidade é um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva precisam ser vivenciadas. As práticas docentes exigem preparo do profissional ao tratar de alunos com necessidades educacionais especiais, e o projeto de organização universitária deve implementar ações e políticas públicas que favoreçam uma educação inclusiva a esses estudantes.

Segundo o Censo da Educação Superior existe um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, passando de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011 (358%). Esse aumento ainda é bem mais expressivo nas universidades privadas. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pontua que na Educação Superior o atendimento aos alunos com necessidade de educação especial (NEE) se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Partindo deste princípio, do crescente ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, torna-se necessário um aprofundamento na reflexão sobre a educação inclusiva e, desta forma, fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores, famílias e profissionais de saúde que atendem esses alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos)

OBJETIVO GERAL

Analisar as Representações Sociais de professores de Pedagogia, Letras, Direito, Psicologia e Medicina de uma Universidade Pública sobre os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional no ensino superior de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
• Contextualizar os paradigmas históricos da inclusão social relacionados a educação. • Avaliar a formação continuada como espaços de diálogo que potencializam as ações necessárias para efetivar o direito à inclusão educacional. • Traçar os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional de aluno com Necessidade Educacionais Especiais no Ensino Superior. • Investigar a percepção de docentes sobre o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: Será respondido a um questionário com em média 20 perguntas sobre a sua atuação, formação, desafios e perspectivas no ensino superior ao ter como público alvo alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: O local para acontecer as entrevistas ficará a critério do entrevistado, ficando de livre escolha, podendo ser virtualmente ou na própria universidade, nos dias 23, 24 e 25/02/2021.
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: Terá duração de 30 a 45 minutos

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

(x) MÍNIMO

( ) MODERADO

( ) ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Esta pesquisa não trará nenhum risco aos entrevistados. Como estamos ainda vivendo um período de pandemia da Covid-19, a entrevista poderá acontecer de forma virtual. Espera-se que a pesquisa venha a contribuir sobre esse tema que é a inclusão de alunos com NEE, no ensino superior, não trazendo nenhum risco aos professores entrevistados.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar riscos a pesquisa e ao entrevistado, o espaço para essas entrevistas será definido em comum acordo entre o entrevistador e o entrevistado, conforme sua disponibilidade. As entrevistas ocorrerão individualmente, em local reservado e com tempo médio de duração de quarenta minutos, precisando de mais tempo poderá ser estendido. Agindo dessa forma com a pesquisa, espera-se trazer benefício à sociedade, sem nenhum risco aos professores entrevistados.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa): O participante contribuirá para obtenção de esclarecimentos sobre os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional no ensino superior de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...): A busca de qualidade no ensino implica uma mudança de concepções e posturas, um desafio que não pode ser desconsiderado pelos programas de formação e atualização do professor. Assim, o papel do professor no processo educativo é fundamental para mediar o processo de ensino aprendizagem e fazer intervenções perante as dificuldades que os alunos encontram.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O (A) SENHOR (A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o (a) pesquisador (a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador (a). Responsável: Juliana Ferraz Telles

Endereço: Av. Fortaleza, Edf. Adauto Cosmits, 1100, aptº 301 – Bairro Candeias

Fone: / E-mail: jullyftpsi@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ em participar do presente estudo;

☐ com a participação da pessoa pela qual sou responsável. Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista - BA, 19 de dezembro de 2020.

_____

Assinatura do (a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista - BA, 19 de dezembro de 2020.

_____

Assinatura do(a) pesquisador