


UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO

**A ATUAÇÃO DOCENTE JUNTO A
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**



ARARAQUARA – SP
2018

ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO

A ATUAÇÃO DOCENTE JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

ARARAQUARA – SP
2018

Candido, Eliane Aparecida Piza
A ATUAÇÃO DOCENTE JUNTO A ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR / Eliane Aparecida
Piza Candido – 2018
116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

1. Inclusão Escolar. 2. Estudante com Deficiência.
3. Educação Superior. 4. Atuação Docente. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO

A ATUAÇÃO DOCENTE JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

Data da defesa: 10/09/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Relma Urel Carbone Carneiro

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Cristina Cinto Araujo Pedroso

Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Membro Titular: Prof^o. Dr^o. Jose Luis Bizelli

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp– Campus de Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos homens da minha vida, meu pai e meu marido, que, mesmo diante das adversidades, me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a obtenção dos meus objetivos e, de modo especial, dedico ao meu filho que está no ventre, por quem tudo farei para que se orgulhe de mim.

AGRADECIMENTOS

Aos também orientandos Tauane, Ricardo e Tamiris, pela amizade e grande carinho que temos uns pelos outros. Aprendemos escrever melhor, falar melhor, mas principalmente a ouvir melhor. Dividir experiências, angústias e conquistas nos fez crescer, não só como estudantes, mas como pessoas.

E especialmente à minha orientadora, por perceber meu interesse pela vida acadêmica, por acreditar em minha capacidade e por me transmitir a confiança necessária para que eu pudesse desenvolver este trabalho, sempre me mostrando que, com esforço e dedicação, é possível atingir bons resultados. Minha gratidão será eterna, pois, em meio aos momentos de orientação acadêmica, surgiam também orientações pessoais e profissionais, que me tornaram uma pessoa mais decisiva e disposta a lutar pelos meus objetivos.

A todos os participantes da pesquisa, sujeitos cujo comprometimento muito contribuiu para que esse estudo fosse realizado.

Aos membros da banca, pelo constante interesse e total disponibilidade.

E, por fim, porém o mais importante, agradecimentos a Deus, por renovar a minha fé a cada momento difícil e por ter entregado o meu destino em mãos de pessoas tão especiais.

Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a concepção dos docentes quanto à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior e sua ação pedagógica. O Brasil, a exemplo de muitos outros países, tem uma dívida histórica relativa à exclusão e segregação desses sujeitos; no entanto, paulatinamente, seus direitos estão sendo efetivados, porém, ainda mais referentes à Educação Básica. Atualmente, por meio de políticas e do avanço da escolarização desses indivíduos, objetiva-se envolver de forma mais efetiva a Educação Superior. Assim, esta pesquisa teve como propósito verificar como os docentes universitários concebem sua atuação com estudantes com deficiência e, para tal finalidade, utiliza-se da abordagem qualitativa, caracterizada principalmente por poder ela criar dados descritivos que permitam observar o modo de pensar dos participantes. O procedimento metodológico foi o Estudo de Caso, considerando a atuação de docentes com estudantes com deficiência de uma instituição particular de Educação Superior do estado de São Paulo, sendo estas, as particulares, as instituições que têm mais matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior. Com esse estudo foi possível dar voz aos docentes por meio de uma entrevista face a face, cujo roteiro compunha-se de questões abertas e fechadas. A análise de dados deu-se mediante a análise de conteúdo tendo em vista os propósitos da pesquisa qualitativa. Após a transcrição de suas falas, foram construídas categorias de análise que permitiram a discussão dos dados. Os dados mostram a necessidade de reflexão sobre a atuação docente na tentativa de diminuir as medidas excludentes que dificultam o acesso e a permanência desses estudantes na Educação Superior.

Palavras – chave: Inclusão Escolar. Estudante com Deficiência. Educação Superior. Atuação Docente.

ABSTRACT

This research presents a study on the professors' views regarding the inclusion of people with disabilities in Higher Education and their pedagogical action. Brazil, like many other countries, has a historical debt based on the exclusion and segregation of these individuals, however, gradually, their rights are being implemented, but mainly related to the Basic Education system. Currently, based on policies and the advancement of the schooling of these individuals, it is aimed to involve more effectively also the Higher Education system. Thus, this research had the objective of verifying the conception of university professors about the work with students with disabilities and for that, the qualitative approach is used, being characterized primarily by the possibility of creating descriptive data that allows observing the way of thinking of the participants. The methodological procedure was the Case Study, involving professors working with students with disabilities from a private higher education institution in the state of São Paulo, since enrollments of students with disabilities in higher education were higher in private institutions. With this study it was possible to give voice to the professors through a face-to-face interview, which had in its script open and closed questions. Data analysis was done through content analysis considering the purposes of the qualitative research. After the transcription of their interviews, categories of analysis that allowed the discussion of the data were built. The data show the need to reflect on the professors' performance in an attempt to reduce the exclusionary measures that hinder the access and permanence of these students in the Higher Education system.

Key - words: School Inclusion. Student with Disability. Higher Education. Teaching Experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o segundo semestre de 2017	26
Figura 2	Matrícula na Educação Superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2009-2015.	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Instituições de Educação Superior no Brasil no ano de 2016	23
Gráfico 2	Estudantes matriculados em Cursos de Graduação no ano de 2016	24
Gráfico 3	Relação de dissertação por tema	54
Gráfico 4	Relação de tese por tema	55
Gráfico 5	Gênero dos docentes	70
Gráfico 6	Idade dos docentes	70
Gráfico 7	Titulação dos docentes	71
Gráfico 8	Experiência profissional na Educação Superior dos docentes	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de dissertação por tema	53
Quadro 2	Relação de tese por tema	55
Quadro 3	Estudantes com deficiência	61
Quadro 4	Códigos de identificação dos docentes	63
Quadro 5	Identificação dos docentes	67
Quadro 6	Categorias	74

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
CNES	Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde
DA	Dificuldade de Aprendizagem
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAV	Sala de Aula Virtual
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	16
1. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	19
1.1 Processo histórico da Educação Superior no Brasil	19
1.2 Privatização da Educação Superior	21
1.3 Financiamento para ingresso em instituições privadas	25
1.4 Lei de Cotas - estudantes com deficiência e ingresso na Educação Superior	27
1.5 Políticas de inclusão na Educação Superior	30
1.6 Acessibilidade e permanência	35
2. ATUAÇÃO DOCENTE	37
2.1 Formação Inicial e Continuada	38
2.2 Professor reflexivo	45
2.3 Docência na Educação Superior	47
2.4 Atuação docente na Educação Superior na Perspectiva da Educação Inclusiva	50
3. ESTADO DA ARTE - CONCEPÇÃO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DIANTE DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	52
4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	57
4.1 Método	57
4.2 Aspectos éticos	60
4.3 Local do estudo	60
4.4 População do estudo	60
4.5 Período da coleta de dados	63
4.6 Procedimento de análise dos dados	64
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5.1 Representação social de incapacidade	74
5.2 Relação interpessoal	76
5.3 Influência Familiar	79
5.4 Apoio Especializado	82
5.5 Prática Pedagógica	84
5.6 Construção da ideia de inclusão	89
5.7 Possível atuação profissional do estudante	91
5.8 Conhecimento sobre legislação	94
CONCLUSÕES	97
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	

ANEXO 1 - Aprovação do protocolo de pesquisa comitê de ética e pesquisa com seres humanos – Unesp	110
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturado para os docentes	112
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	114

APRESENTAÇÃO

Para que possam compreender melhor o meu interesse pela pesquisa, considero relevante expor minha trajetória pessoal e acadêmica.

Sou a filha caçula, com diferença de idade de dez e quatorze anos de meus dois irmãos, nascemos e fomos criados em Batatais, cidade do interior do estado de São Paulo, com pais muito amorosos, de costumes tradicionais, que valorizavam o trabalho braçal assimilado por tradição no árduo trabalho do campo.

Sempre estudei em escola pública. Ao concluir o Ensino Médio, manifestei para surpresa deles a vontade de cursar uma faculdade, embora para eles eu já tivesse feito muito, pois meus irmãos não terminaram nem o Ensino Fundamental, ciclo I. Foi então que comecei a pesquisar por cidades onde houvesse vestibulares, mas a possibilidade de vir a morar longe de casa não foi aceita pelos meus pais.

Mesmo permanecendo irredutíveis, voltei a conversar sobre a possibilidade de cursar uma faculdade particular na própria cidade que residíamos, mas fui novamente desmotivada, pois não teriam condições financeiras para isso. Passaram-se alguns anos de decepção; contudo, ao conseguir um emprego capaz de custear a faculdade, voltei ao meu propósito, mas dessa vez não só aceitaram a ideia como também muito me apoiaram. Foi assim que pude estudar cursando os três anos da faculdade de Matemática. Após a conclusão do curso, consegui emprego na área como professora substituta em uma escola estadual, sempre alimentando a certeza de que eu estava no caminho certo e desejado, a ponto de pensar e realizar uma especialização em “Ensino de Matemática”, que me qualificaria ainda mais para a atuação em sala de aula.

Se na vida acadêmica o sentimento de realização era grande, no âmbito profissional eu ainda almejava mais. Idealizava principalmente trabalhar na instituição em que me formara, mas sabia que não conseguiria, pois não tinha qualificação suficiente; nesse ínterim, candidatei-me para uma vaga administrativa, como telefonista no Call Center, sendo então contratada. Como a instituição fornece bolsa de estudos para seus funcionários, durante alguns anos trabalhava de dia na escola estadual com substituição, à noite no Call Center e, aproveitando a bolsa integral, cursava Pedagogia e outra especialização na área de “Metodologia do Ensino a Distância”, sempre buscando a qualificação para poder atuar na parte pedagógica da instituição. E esse dia chegou; depois de concluir o curso na modalidade a distância, inscrevi-me para a seleção de tutores dessa modalidade, e passados alguns meses de processo e entrevista, fui contratada como tutora dos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia.

Esse momento foi de plena realização: consegui o cargo que tanto almejava, era o orgulho da minha família, o trabalho era gratificante; decidi então deixar a função em que trabalhava na escola estadual e passei a atuar integralmente como tutora. Foi nessa ocasião, neste momento de total satisfação com o emprego e com a qualificação, que a ideia de pesquisar passou a se tornar meu novo objetivo, procurei então dar continuidade à minha formação com novas leituras, pesquisas, aventurando-me por novos horizontes do conhecimento.

Novamente me matriculei em outra especialização na mesma instituição, comecei a cursar “Educação Especial”, pois minhas atribuições aumentavam cada vez mais na área da Pedagogia e diminuía na de Matemática, devido ao pequeno número de matrículas, levando-me a optar por um curso que me capacitasse ainda mais na área pedagógica.

Durante a realização da especialização, dado o contato direto com docentes mestres e doutores, comecei a me inteirar sobre o assunto, a pesquisar sobre formas de ingresso, o que diferenciava a pós-graduação *Stricto Sensu* da *Lacto Sensu*, que eu cursava no momento. Pronto! Iniciava-se nova busca, novas leituras, e aquela vontade imensa de conquistar o tão almejado mestrado. Surgia então a questão de como explicar para os meus pais que, depois de tanto estudo – para eles um exagero –, eu ainda queria mais, e o pior, que eu precisava estudar em uma cidade distante 190 quilômetros da nossa. Desta vez, um pouco mais experiente e independente financeiramente fui explicando e falando do meu desejo, o qual foi de forma inesperada e tristemente interrompido pela doença da minha mãe, que acabou por levá-la à morte.

Abalada emocionalmente com o falecimento dela e, em meio ao sofrimento familiar, mantive o meu casamento marcado e, depois de onze anos de namoro, segui a vontade dela, casei-me, mas continuei em casa com o meu pai. Conforme o tempo foi passando, meu pai dolorosamente foi acostumando-se com a perda da minha mãe, pude assim mudar-me com meu marido para nossa casa e seguir minha vida acadêmica.

Desta vez, em conversa com meu pai, ele me orientou a seguir meu coração e a buscar o que queria. Foi o que fiz, matriculei-me como aluna especial no Programa de Educação Escolar da Unesp, campus de Araraquara. Apesar de ter recebido o consentimento dele, eu sentia a preocupação em seu olhar, a ponto de ter que levá-lo a Araraquara em um dia de aula, pois ele alegava que, se conhecesse a estrada, a cidade, e como ele dizia, “a escola”, ficaria mais tranquilo... e assim fizemos. Enquanto eu participava da aula como aluna especial, encantada com a Universidade, ele passeava pelos corredores e conhecia o campus da escola em que a filha dele tanto queria estudar. Confesso que, apesar do grande encanto do

momento, me senti humanamente envergonhada de ver meu pai, um senhor que na época tinha 76 anos, à porta da sala me olhando – mas foi também gratificante vê-lo encantado pelo meu mundo acadêmico e viver à sua maneira cada momento ao meu lado. Passou a entender do assunto, a me fazer perguntas frequentes e demonstrar sua satisfação e alegria em seu olhar.

Ele sempre quis que seus filhos fossem doutores, referindo-se à Medicina, mas com o tempo, com o pouco que entende de uma jornada acadêmica, enche-se de orgulho em dizer que, se depender da minha vontade e da permissão de Deus, ele terá uma filha Doutora...orgulhosamente Doutora em Educação. Assim continuo a minha vida acadêmica, sempre renovando os meus ideais. Quando ela termina? Não sei, mas tenho grande satisfação em continuar essa caminhada que me deixa mais feliz e realizada a cada dia, motivando-me a continuar – pois quanto mais longe eu chego, cada vez mais compreendo as palavras de Sócrates quando nos diz que da vida e do saber somente podemos dizer: “Só sei que nada sei!”.

Eliane Aparecida Piza Candido

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir de 1990, tem-se abordado, na forma de legislações e políticas, a necessidade de reorganização dos espaços escolares a fim de oferecer a todos os estudantes condições equânimes de desenvolvimento e aprendizagem. Este movimento foi denominado Educação Inclusiva, contraposto a um modelo excludente firmado ao longo da história.

Durante muito tempo, o foco de discussão da Educação Inclusiva incidiu na Educação Básica, para a melhoria da aprendizagem, de modo geral, e principalmente para as crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) – estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), definidos conforme o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que também prevê para eles plenas condições de desenvolvimento, de aprendizagem, de acesso e permanência em todos os níveis de ensino.

Nesse documento assegura-se, portanto, o direito de ingressar na instituição de Educação Superior sem distinção de qualquer natureza, sem ter a permanência dificultada ou impedida, conforme excerto a seguir.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial 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 a 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 envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17)

Baseados nos dispositivos legais, que certificam a equidade de oportunidades, as instituições de Educação Superior vêm organizando-se para receber os estudantes que apresentam dificuldade e/ou comprometimento acadêmico e situação de deficiência.

Para um entendimento melhor dessa situação apresentada, pretende-se com essa pesquisa analisar como os docentes têm percebido a experiência de ensinar estudantes com deficiência na Educação Superior, nível em que há ainda muita defasagem na inclusão desse segmento, se comparado ao da Educação Básica, embora haja um recrudescimento da luta para a sua inclusão efetiva nesse nível e para a observância dos seus direitos.

Como se conclui, o docente tem papel fundamental nesse processo de inclusão e, por conseguinte, ele necessita estar bem preparado para exercer a docência com sensibilidade e excelência e para identificar as necessidades de cada estudante e a melhor forma de colaborar

com a universalização do acesso à Educação Superior. Diante dessa perspectiva, o docente torna-se o elemento crucial no processo ensino-aprendizagem, podendo-se afirmar que “assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo” (MITTLER, 2003, p.189) – implicando uma ressignificação na forma de trabalho pela experiência docente, reestruturação e mobilização das práticas pedagógicas.

A sala de aula é o ambiente privilegiado das interações entre os docentes/estudantes e estudantes/estudantes; haver, pois, um bom relacionamento entre estes sujeitos pode garantir um espaço de confiança e respeito necessário ao processo de ensino aprendizagem. “Uma conversa sensível e aberta permitirá ao professor compreender quais são as estratégias já desenvolvidas pelo aluno para minimizar suas dificuldades e valorizar seu potencial. O próprio aluno terá sugestões valiosas a dar.” (VALENTINI, 2012. p. 36) Por intermédio do diálogo e observação, é possível conhecer os estudantes e suas necessidades de aprendizagem, e desenvolvê-los plenamente conforme as propostas educacionais.

Também é importante ressaltar que “a falta de acessibilidade na sala de aula prejudica o desenvolvimento das atividades acadêmicas do aluno com deficiência e, muitas vezes, tem como consequência a evasão dele da universidade” (SANTOS, 2013, p.249). Assim, para que a inclusão na Educação Superior efetivamente ocorra é necessário que os docentes possam reconhecer a diversidade presente na sala de aula, reconhecer a desigualdade entre seus alunos. Alguns apresentam mais dificuldade de entendimento em disciplinas práticas, outros em disciplinas teóricas, independentemente da deficiência, foco desta pesquisa; cada estudante é único, caracterizado por preferências, facilidades e dificuldades. Cabe aos docentes perceberem a existência dessa diversidade e recriarem suas metodologias de ensino, adotando uma postura renovadora, com impactos práticos na vida de todos os estudantes – diante de estudantes diferentes não é possível utilizar modelos de ensino iguais.

Logo, a proposta desta pesquisa é ressaltar a importância da ação docente na Educação Superior com estudantes com deficiência e com esse objetivo seguem de forma resumida os cinco capítulos para um posterior detalhamento.

O primeiro capítulo aborda a Educação Superior, relatando o processo histórico e as políticas de inclusão que garantem o acesso dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino.

O segundo capítulo apresenta a formação docente no intuito de sublinhar a importância dela no processo educativo – com ênfase na sua formação inicial, continuada e no

processo constante de reflexão em seu modo de atuar na Educação Superior e especificamente com estudantes com deficiência.

No terceiro capítulo, a relevância desta pesquisa é comprovada por um levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre o tema.

No quarto capítulo, os caminhos do estudo são detalhados em um método claro e objetivo, a fim de situar o leitor sobre as etapas realizadas para obtenção dos resultados.

E por fim, o quinto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados com uma rica contribuição de renomados autores da área.

Mas, apesar da contribuição desta pesquisa para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade na Educação Superior, espera-se que este diálogo não se encerre aqui, pois muitas vozes ainda precisam ser ouvidas e políticas interpretadas e efetivadas para que o conhecimento sobre a inclusão seja ampliado.

1- EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar a Educação Superior no Brasil, abordando o processo de inclusão de estudantes com deficiência nesse nível de ensino, iniciando-se por um breve processo histórico, desde o seu surgimento em um respectivo momento econômico até os dias atuais, marcados por um processo de mercantilização em expansão.

1.1 Processo histórico da Educação Superior no Brasil

De acordo com o Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006), a Educação Superior é o nível mais elevado de ensino dos sistemas educativos brasileiros, sendo oferecido por Faculdade, Centro Universitário, Universidade, Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológica, devendo a instituição ser credenciada pela análise de sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas.

Ainda de acordo com o Decreto citado, toda instituição é originalmente credenciada como Faculdade, com o credenciamento de Centro Universitário ou Universidade conforme suas prerrogativas, pois a Universidade abrange diversas áreas do conhecimento e tem como cerne a capacitação do estudante para a vida acadêmica, nas áreas de pesquisa científica e extensão, mas também a qualificação para o mercado de trabalho. Geralmente, essas instituições oferecem maior quantidade de cursos e um acervo de relevantes produções intelectuais, culturais e científicas bem como programas de pós-graduação *stricto sensu*. Já o Centro Universitário, local de desenvolvimento desta pesquisa, não tem obrigação quanto à produção de pesquisas e oferta de cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, mas podem também oferecer essas atividades. Quanto ao corpo docente dos Centros Universitários, é necessário que pelo menos um quinto de seus professores tenha dedicação à instituição em tempo integral e um terço deles tenha titulação de mestre ou doutor.

De acordo com Bastos (2007), o contexto histórico da Educação Superior teve início no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país, que fugia de Portugal após a invasão pelas tropas de Napoleão Bonaparte, instalando-se inicialmente no estado da Bahia. As atribuições da corte exigiam formação militar, médica e jurídica. Com a transferência da corte, que permaneceu na Bahia por um mês, para o Rio de Janeiro onde ficou por mais treze anos, e a organização da estrutura administrativa do governo pelo príncipe regente D. João, foram criados cursos de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes, que mesmo com o distanciamento da teoria e prática havia a preocupação com a

formação profissional. Apesar de apresentar uma política estatal e possibilitar a educação em nível superior, não era concedida a participação aos menos favorecidos, pois o direito ao conhecimento ainda era considerado elitista, e assim só os filhos da aristocracia colonial tinham acesso a ele.

[...] o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Essas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, constituindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados. (CUNHA, 2000, p.153)

O militar, professor doutor em matemática e político brasileiro Benjamim Constant, durante a Primeira República, aprovou decretos isolados para a criação de diversos estabelecimentos de Ensino Superior e, desta forma, surgiu em 1892 o Código das Instituições de Ensino Superior, que consentia a criação de escola superior particular. Mas, a primeira Universidade foi criada no Brasil pelo governo federal apenas em 1920, no Rio de Janeiro, que ganhou o nome da cidade – Universidade do Rio de Janeiro – e reuniu as escolas politécnicas, de medicina e de direito, agregando, pois, diversos cursos superiores. Logo em seguida, em 1927, foi criada uma Universidade em Minas Gerais, pela mesma técnica de aglutinação, por iniciativa do governo do estado. Segundo Luckesi et al. (1987, p.34), um “ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade”, sendo este ainda um recinto peculiar a alguns grupos da sociedade.

Na década de 1950, houve um crescimento do Ensino Superior marcado pela expansão do Ensino Secundário e a equivalência deste com o Ensino Profissionalizante, mas o golpe militar que derrubou o presidente João Goulart, em 1964, colocou um fim no frágil sistema democrático, iniciando-se assim uma nova etapa política com fortes consequências nas políticas de educação. Nesta época, para ingressar na Universidade era necessário apresentar certificado de conclusão do Ensino Secundário, prova de idoneidade moral e ser aprovado no vestibular, para tanto bastava tirar a nota mínima; porém, apesar da aprovação, não havia vagas para todos. O então ministro da educação e cultura Jarbas Passarinho transformou o vestibular em um concurso classificatório de acordo com um número de vagas, com o objetivo de se livrar dos alunos excedentes. (BARROS, 2007)

Em meio a outras mudanças, o governo assinou no mês de junho de 1965 o acordo MEC USAID, entre o Ministério da Educação e a agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento (BARROS, 2007). Dos encontros entre técnicos norte-americanos e

professores brasileiros, surgiu o relatório Meira Matos, publicado no Diário Oficial da União em 30 de agosto de 1968 com o nome do coronel do exército que o redigiu e que orientou a reforma universitária, modernizando a universidade brasileira, com importantes mudanças, dentre elas: a extinção dos regimes de cátedra e substituição pelos departamentos, mas também considerada um fracasso devido à privatização do Ensino Superior que surgiu com a lógica de oferta educacional de praticidade, facilidade e qualidade. Todavia, conforme Barros (2007), isso gerou a baixa qualidade no ensino, oprimindo sua perspectiva crítica e autônoma, transformando-o nos moldes de empresas educacionais, em um negócio rentável devido aos interesses do capital mundial com a emergência de cursos profissionalizantes e licenciaturas de curta duração.

Segundo Martins (2009), o número de estudantes matriculados no setor privado nos anos de 1965 a 1980 passou de 142 mil para 885 mil estudantes, correspondendo no início da década de 1990 a 62% do total de matrículas nos cursos de graduação.

1.2. Privatização da Educação Superior

A Educação Superior, depois da reforma universitária, passa a ser tratada no Brasil como um tema marcado pela mercantilização, cujo objetivo seria o de gerar dinheiro e garantir lucro. Apesar do aumento das universidades no Brasil após 1945, a pesquisa e produção de conhecimento mantinha-se comprometida com o ideário de formação profissional, em que a qualidade “é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto a universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo produz” (CHAUÍ, 2001, p. 184) e os contratos de gestão definidos pela quantidade, tempo e custo de produção.

Cabe ressaltar que o impacto da privatização não atinge apenas o gestor e sua preocupação com o lucro, esse impacto interfere também na grande massa de estudantes propensa aos conteúdos prontos e superficiais, ressaltando que nessas universidades há hoje uma oferta cada vez maior do ensino e um aumento dos estudantes.

Segundo Chauí (2001), a Universidade passou pela adequação ao mercado de trabalho, sob as formas do capital e em três etapas: como **universidade funcional**, nos anos 1970, **universidade dos resultados**, nos anos 1980 e **universidade operacional**, a partir dos anos 1990.

Universidade Funcional – é a universidade voltada para o mercado de trabalho, período onde se visava à formação rápida de mão de obra qualificada. Era prometida ascensão social e prestígio para aqueles da classe média que obtivessem o diploma universitário.

Universidade de Resultados – é a universidade voltada para as empresas. Devido ao crescente número de instituições privadas, houve uma expansão do Ensino Superior, alimentando o sonho social da classe média e com ela a parceria entre empresas privadas e instituições públicas, que, além de financiar pesquisas, garantiam estágio remunerado e possibilidade de emprego aos profissionais universitários.

Universidade Operacional – “A universidade operacional opera e por isso mesmo não age” (CHAUÍ, 2001, p. 190), ela possui o interesse voltado para si mesma, que prima pela eficácia enquanto estrutura de gestão, condicionada a ser flexível, alheia ao conhecimento e à formação intelectual, submetendo docentes e discentes às exigências exteriores a instituição. Nessas universidades, a docência é entendida como transmissão de conhecimento de forma rápida, concedendo habilitação aos graduandos.

Para Agapito (2016), durante o período citado foi consolidada a expansão da oferta do ensino privado, mas a oferta de acesso ao ensino gratuito, de qualidade, como direito público, foi reduzida, fato explicado por Chauí (2003) com o conceito de “universidade operacional”, impositivo de exigências que vão além do trabalho intelectual, objetivando apenas garantir a formação profissional para a demanda do mercado de trabalho.

A autora afirma que a Universidade, desde o seu surgimento no século XIII, sempre foi uma instituição social com autonomia perante outras instituições sociais, em conflito com a sociedade e Estado, inserida na divisão social e política, mas que, após a reforma do Estado, passou a ser definida como uma organização social, uma organização prestadora de serviços, cuja instrumentalidade encerra um objetivo particular regido por ideias de gestão e práticas administrativa – sua base consiste no modo de produção capitalista, mira o êxito e fomenta a produção de conhecimento. O conflito entre Universidade, sociedade e Estado é substituído pelo consenso, com um projeto hegemônico de capitalismo.

Diante do contexto capitalista, vale ressaltar que a educação não é um investimento que visa a lucros imediatos, é um investimento no conhecimento da sociedade em longo prazo, para que a futura geração possa resolver problemas que a geração atual não consegue, mas, de acordo com Chauí (2001, p.193),

essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

Atualmente, é notável a mercantilização da Educação Superior no processo “entendido como a transformação da educação em mercadoria, cujo preço é determinado pelo mercado com o intuito central de obter lucro em benefício de seus proprietários e acionistas” (CARVALHO, 2013, p. 763), assim caracterizada em todas as regiões do país, com uma diversidade imensa de cursos para as mais diversas finalidades.

Freitas (2018), no centenário da Reforma Universitária, alude ao documento de manifestação dos Sindicatos de Educação Superior e Pesquisa, filiados a Internacional da Educação, descrevendo que nos dias atuais quando uma minoria pretende apagar a conquista democrática de direitos, impondo condições de submissão à classe trabalhadora, a educação e a Universidade pública também sofrem ameaças.

A apropriação privada e a mercantilização da educação e do conhecimento é implementada no mundo todo com crescente intensidade, constituindo uma fonte de lucros bilionários para alguns grupos econômicos transnacionais, e alimentando um mecanismo de controle ideológico dos processos educativos e de pesquisa que aprofunda a subordinação dos países periféricos ao capitalismo global. (FREITAS, 2018, n.p)

Dados do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2016) – ilustram essa situação com a maior quantidade de instituições particulares do que as públicas. Do total de 2.407 instituições de Educação Superior no Brasil no ano de 2016, 2.111 são instituições privadas e 296 são públicas. Segue gráfico com os valores expostos em porcentagem.

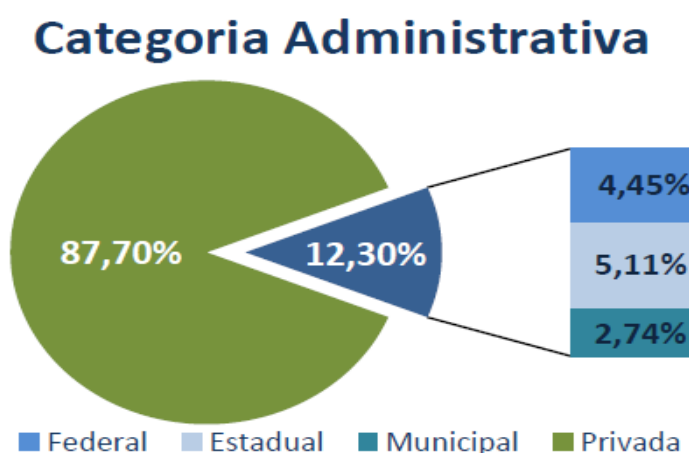


Gráfico 1- Instituições de Educação Superior no Brasil no ano de 2016
Fonte: Inep (BRASIL, 2016)

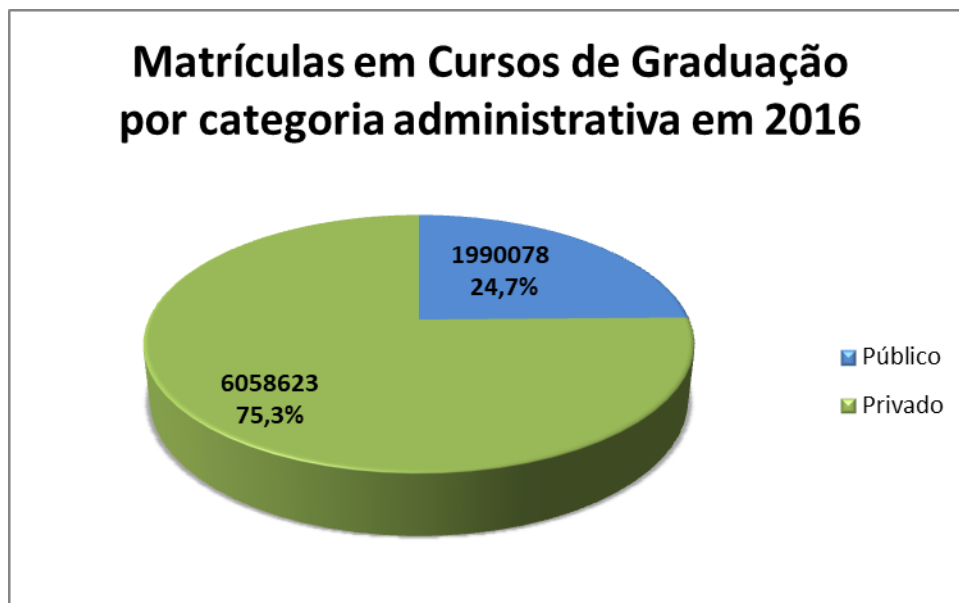


Gráfico 2- Estudantes matriculados em Cursos de Graduação no ano de 2016
Fonte: Elaboração própria

Como exposto no gráfico, 6.058.623 de estudantes estão matriculados em instituições privadas e 1.990.078 estão matriculados em instituições públicas, isso indica o quanto o setor privado está dominando a oferta da Educação Superior no país.

O setor privado no Brasil possui público e qualidade muito heterogêneos, distribuídos por diversas instituições, cursos e métodos de ensino. Raramente encontra-se uma instituição particular, mesmo que universitária, que ofereça cursos com pouca procura, tais como cursos de física e química, que exigem um grande investimento em laboratórios e professores qualificados, mas com uma pequena procura de discentes. Um empresário investe na educação visando lucro, porém, ao formar um cidadão apenas com esse propósito, ele favorece estritamente a reprodução do sistema. A universidade brasileira,

[...] não foi criada para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento (FÁVERO, 2006. p.16).

Instituições particulares recebem estudantes para os cursos de graduação com o propósito de que obtenham a qualificação necessária na área de interesse de seu emprego, almejando assim melhores condições salariais, pois, segundo Silva e Machado (2006), alguns fatores como: pressão familiar, consumismo e atual situação do mercado, têm feito os adolescentes escolherem as profissões de acordo com os aspectos financeiros imediatos. Em

alguns casos, estes cursos são custeados pelo próprio governo, com o fornecimento de bolsas para financiar o estudo de jovens sem condições financeiras para pagar uma universidade particular; dessa forma, a administração pública aplica recursos para formar cidadãos que servirão somente ao setor econômico privado.

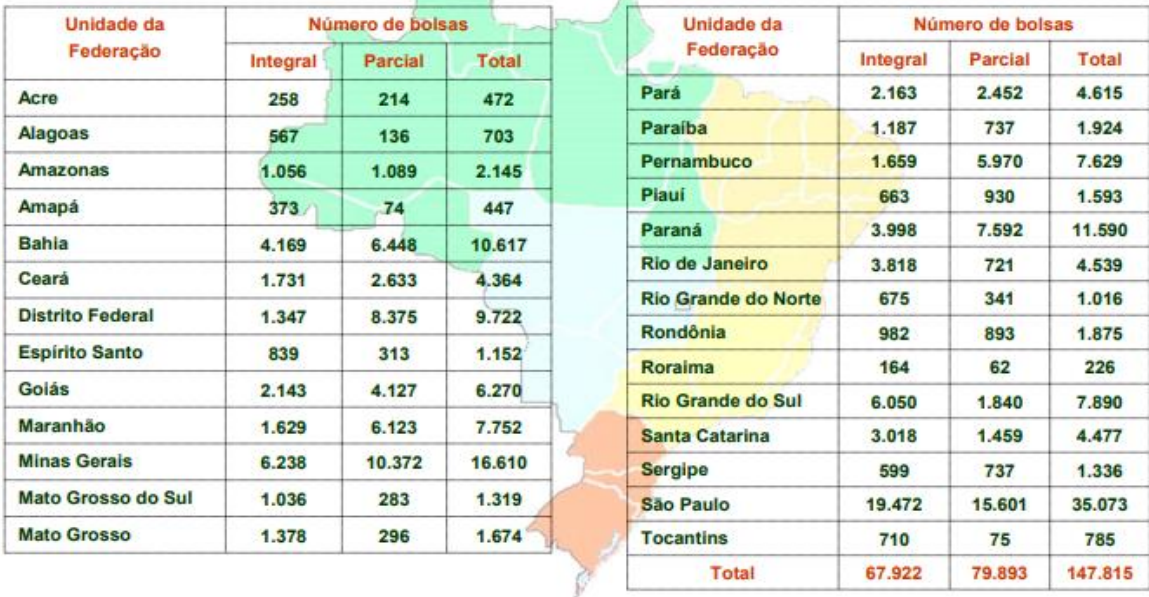
1.3. Financiamento para ingresso em instituições privadas

Para ingressar em uma instituição privada, atualmente os estudantes de baixa renda podem contar com os programas oferecidos pelo governo. Dentre eles:

PROUNI – Programa Universidade para Todos, criado em 2005, institucionalizado pela Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005), com o discurso de justiça social. As instituições recebem o benefício em troca de incentivos fiscais e cumprem funções para promover o acesso de jovens a essa modalidade de ensino; o auxílio econômico pode ser integral ou parcial, tendo como público os estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos e os candidatos são selecionados pela nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). É o maior programa brasileiro de auxílio à obtenção de bolsa universitária – que oferece parte das bolsas aos estudantes com deficiência, aos negros e indígenas e já atendeu, até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, a 1,9 milhões de estudantes, 70% deles com bolsas integrais (BRASIL, 2005).

Apesar de os dados citados apresentarem a somatória de bolsas integrais até o segundo semestre de 2016, segue abaixo o quadro detalhado de bolsas parciais e integrais ofertadas por estados no segundo semestre de 2017 com o total de 147.815 bolsas; destas, 67.922 integrais e 79.893 parciais.

Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o segundo semestre de 2017



Unidade da Federação	Número de bolsas			Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total		Integral	Parcial	Total
Acre	258	214	472	Pará	2.163	2.452	4.615
Alagoas	567	136	703	Paraíba	1.187	737	1.924
Amazonas	1.056	1.089	2.145	Pernambuco	1.659	5.970	7.629
Amapá	373	74	447	Piauí	663	930	1.593
Bahia	4.169	6.448	10.617	Paraná	3.998	7.592	11.590
Ceará	1.731	2.633	4.364	Rio de Janeiro	3.818	721	4.539
Distrito Federal	1.347	8.375	9.722	Rio Grande do Norte	675	341	1.016
Espírito Santo	839	313	1.152	Rondônia	982	893	1.875
Goiás	2.143	4.127	6.270	Roraima	164	62	226
Maranhão	1.629	6.123	7.752	Rio Grande do Sul	6.050	1.840	7.890
Minas Gerais	6.238	10.372	16.610	Santa Catarina	3.018	1.459	4.477
Mato Grosso do Sul	1.036	283	1.319	Sergipe	599	737	1.336
Mato Grosso	1.378	296	1.674	São Paulo	19.472	15.601	35.073
				Tocantins	710	75	785
				Total	67.922	79.893	147.815

Figura 1 – Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o segundo semestre de 2017.

Fonte:

<http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_segundo_semestre_2017.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017

Dados do Prouni também relatam que no primeiro semestre de 2006 eram 793.436 estudantes inscritos para o processo seletivo, já as inscrições para o primeiro semestre de 2016 foram 1.599.808, aumentando, pois, nos dez anos citados 806.372 estudantes pleiteando a bolsa do programa.

O Prouni reserva bolsas para estudantes com deficiência, negros ou indígenas, cujo percentual de vagas é reservado, conforme dados do último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), embora precisem se enquadrar nos demais requisitos do programa.

Segundo dados da ficha de inscrição dos candidatos ao Prouni de 2005 ao segundo semestre de 2014, o total de 10.340 eram estudantes com deficiência para 1.486.885 dos demais bolsistas, o que não chega a 1% dos estudantes.

FIES – Programa de Financiamento Estudantil, criado em 1999 com o objetivo de financiar os estudos em instituições particulares, mediante um empréstimo concedido para pagar as mensalidades, que deverá ser pago pelo estudante ao término do curso com maior prazo e menor juro (BRASIL, 2016).

Dados do processo seletivo do primeiro semestre de 2016 mostram que foram ofertadas 250.279 vagas no país, das quais 103.258 na região Sudeste, 72.667 no Nordeste,

29.697 no Sul, 23.817 no Norte e 20.840 no Centro-Oeste. Do total citado, 47.115 são da área de formação de professores, ou apenas 18,8% do total.

Os estudantes dos cursos de licenciatura ou medicina, com saldo devedor, têm a possibilidade de solicitação de abatimento mensal de 1% (um por cento) a ser concedido na fase de amortização do financiamento, segundo a Portaria Normativa nº7, de 26 de abril de 2013. Para os cursos de licenciatura é exigido que os professores tenham jornada de trabalho de no mínimo 20 horas semanais, com efetivo exercício na docência na educação básica na rede pública de ensino. Para os cursos de medicina, os médicos precisam estar em pleno exercício, atuando em áreas prioritárias, definidas pelo Ministério da Saúde e com carência desse profissional, cumprindo jornada de 40 horas em equipes de saúde da família cadastrada no CNES – Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde, bem como por equipes que realizem atendimento básico a populações quilombolas, indígenas e de assentamento.

1.4. Lei de Cotas - estudantes com deficiência e ingresso na Educação Superior

Além dos programas de bolsas do governo para estudantes de baixa renda que pretendem estudar em instituições particulares, o governo também possui o sistema de cotas para instituições públicas.

Sobre o sistema de cotas raciais em Universidades no Brasil, Campos (2012, n.p) apresenta uma análise quanto à prevalência dos autores de 85 artigos publicados entre os anos de 2001 e 2007, tendo como conclusão a posição favorável. “Enquanto 48,2% dos textos estudados foram favoráveis, 36,5% foram contrários à medida e em 15,3% não foi possível detectar uma tomada de posição explícita.” A aceitação também é evidente na pesquisa de Guarnieri e Silva (2017, p.188), na qual analisam as produções dos anos de 2009 a 2013 e ainda destacam “aspectos positivos relacionados à diversidade promovida pela inclusão adequada dos grupos sociais em desvantagem”, não somente quanto à Universidade, mas na sociedade toda, exercendo influências positivas no âmbito social e cultural do país.

Diante do exposto, pretende-se evidenciar as dificuldades que os estudantes enfrentam para ingressar e se manter em uma instituição de Educação Superior e as possibilidades de acesso que possuem, haja vista que por muito tempo estudantes com deficiência foram excluídos do atendimento educacional.

Foi decretada em 29 de agosto de 2012 a lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), cujo objetivo era dar oportunidade aos estudantes oriundos de escolas públicas de ingressarem em

universidades públicas pela lei de cotas, com 50% das matrículas para estudantes de baixa renda, negros, pardos e índios.

Brandão (2005) em sua obra “*As cotas na universidade pública brasileira: esse será o caminho?*” registra o relato de pesquisadores favoráveis e não favoráveis ao sistema. O pesquisador Marcelo Paixão, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, alega que, por receber estudantes com menor escolaridade, é preciso ficar atento para preservar a qualidade do ensino das instituições; além dele, Sidney Chalhoub, historiador da Universidade Estadual de Campinas, considera que a instituição de cotas não será capaz de resolver o problema, mas apenas de melhorá-lo temporariamente; já para Carlos Vogt, ex-reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, tal fato é uma maneira compensatória da marca social da população negra, visando à integração na sociedade e distribuição justa de oportunidades. A introdução das cotas na universidade ainda é recente e divide opiniões, mas altera o perfil do alunado que antes não tinha acesso à universidade.

A lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), sancionada em 28 de dezembro de 2016, altera a lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) e estabelece que os estudantes com deficiência sejam incluídos ao sistema de cotas de instituições públicas de Educação Superior.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A Educação Especial tem como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É importante evidenciar que a legislação supracitada se refere somente a pessoas com deficiência, ela não retrata o Público Alvo da Educação Especial, excluindo desta forma os estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, que apresentam alterações nas interações sociais com

padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, e os estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Segundo o Inep (BRASIL, 2017), do total de 37.986 estudantes que compõem o Público Alvo da Educação Especial matriculados na Educação Superior em 2015, 4.809 são estudantes com altas habilidades/superdotação, o que representa 12,66%, ficando na quarta posição entre os estudantes de maior número de matrículas, conforme exposto no quadro abaixo, sendo um valor considerável para ser ignorado em uma legislação.

Matrícula na educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2009-2015

Ano	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	%	Matrícula Total
2009	20.530	0,34	5.985.873
2010	19.869	0,31	6.407.733
2011	22.455	0,33	6.765.540
2012	26.663	0,38	7.058.084
2013	29.221	0,40	7.322.964
2014	33.475	0,43	7.839.765
2015	37.986	0,47	8.033.574

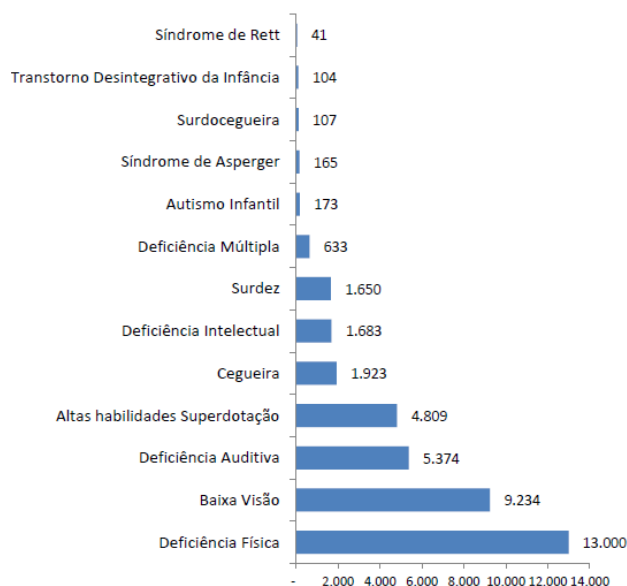


Figura 2 – Matrícula na Educação Superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2009-2015.

Nota: Inclui alunos matriculados em cursos de graduação e sequencial de formação específica.

Fonte: Inep (BRASIL, 2017)

No tocante a uma educação de qualidade, muitas são as desigualdades que geram a exclusão de alguns estudantes, seja por raça, gênero, condições financeiras, ou por um pequeno detalhe que os fazem diferentes da grande massa; porém, quando o assunto é estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a exclusão é ainda maior, pois trazem resquícios de uma história de segregação marcada por ausência de políticas públicas para esse segmento da população.

1.5. Políticas de inclusão na Educação Superior

No Brasil o atendimento escolar especial às pessoas com deficiências teve início em 1854 quando D. Pedro II criou no Rio de Janeiro, então sede do governo, o *Imperial instituto dos meninos cegos*, inaugurado em 17 de setembro e que depois, em 1981, com o Decreto nº 1.320, mudou seu nome para *Instituto Benjamin Constant*, como nos dias atuais. Três anos depois, foi criado o *Imperial Instituto dos Surdos-mudos* em 1856, e em 1956 ele passa a ser chamado de *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (Ines) (MAZZOTTA, 2005 e JANNUZZI, 2017).

Avançando um pouco no contexto histórico, com o fim da ditadura militar e início do Estado Democrático, foi promulgada em 5 de outubro de 1988 uma nova Constituição, considerada como a constituição cidadã, pois, comparada com as anteriores, foi a que mais explicitamente abordou a educação em reflexo às angústias e anseios de um povo “desescolarizado” – em seus normativos, essa Constituição pretende, ainda que em diferentes espaços do texto constitucional, assegurar a construção de uma nova dinâmica para a educação do país. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe em seu artigo 208 normas para o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes portadores de deficiência. Já no ano subsequente foi aprovada a lei 7.853 (BRASIL, 1989), que determinou a obrigatoriedade de matrícula de estudantes portadores de deficiências em estabelecimentos públicos ou particulares oficiais (MAZZOTTA, 2005).

A partir da década de 1990, baseado em aparatos legais, amplia-se o movimento de inclusão de estudantes Público Alvo da Educação Especial especificamente na Educação Superior. A portaria nº 1.793/94, tendo em vista “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais”, recomenda em seu Artigo 1º a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora De

Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas.

Em 1996, o Aviso Circular do MEC nº 277/96 (BRASIL, 1996) solicita às universidades que desenvolvam ações de acesso aos candidatos, especialmente em vestibulares, com flexibilização de serviços educacionais, infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, trabalhando com as necessidades dos candidatos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

A Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, reeditada pela Portaria nº 3284/03 (BRASIL, 2003) determina que sejam incluídos os requisitos de acessibilidade das pessoas com deficiência de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas); tais meios precisavam ser incorporados por todas as instituições públicas ou privadas para os processos de credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos.

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

Novamente, outra legislação não compreende todos os grupos de estudantes Público Alvo da Educação Especial, pois, como já exposto, o estudante com altas

habilidades/superdotação é um estudante que frequenta as universidades mas a própria política não o considera.

Já abordando o século XXI, foi lançado em 2005 o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, que prevê a criação de núcleos de acessibilidade em Instituições Federais de Educação Superior (IFES), sendo este um espaço físico, constituído por um profissional responsável por promover o acesso desses estudantes nas relações de ensino, pesquisa e extensão, articulando ações de acessibilidade nos diferentes órgãos e departamentos da instituição, oferecendo apoio não apenas aos estudantes, mas aos professores e coordenadores de curso, sem que nenhum custo seja acrescido na mensalidade, ou taxa extra repassada a este público (BRASIL, 2013).

O Incluir é um programa do governo que busca a inclusão de estudantes na Educação Superior, mas é restrito para as instituições federais, que como já citado representam 4,45% do total de Instituições de Educação Superior no Brasil no ano de 2016 (BRASIL, 2016), um percentual muito baixo para ser considerado exclusividade do programa.

Era prioridade do mencionado Programa as estratégias de acessibilidade, e cada instituição criava seu próprio projeto sem respaldo em legislação específica para concorrer ao apoio financeiro. Não existia uma legislação própria para cada instituição como referência na elaboração do projeto, era de acordo com cada edital, e a seleção se restringia à abertura de Editais e à seleção de projetos das universidades concorrentes (FERREIRA, 2002) – eram recebidas propostas de todo o país, mas só selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC as que atendiam às exigências do programa.

Até 2011, a participação no programa dava-se por meio de chamadas públicas, realizadas pela SEESP (Secretaria de Educação Especial) e SESU (Secretaria de Educação Superior), em que as Instituições Federais de Ensino Superior apresentavam os projetos para a criação dos Núcleos de Acessibilidade. A partir de 2012, a verba do Programa Incluir deixa de fazer a descentralização via edital como acontecia até 2011 e passa a integrar a lei orçamentária anual da instituição com o aporte financeiro já previsto na matriz orçamentária das instituições (BRASIL, 2013).

Com a criação dos núcleos de acessibilidade esperava-se melhorar, integrar e articular as atividades para a inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência, favorecendo seu acesso em todos os ambientes e ações desenvolvidas na instituição, para tanto os núcleos são estruturados em quatro eixos: Infraestrutura; Currículo, comunicação e informação; Programas de extensão e Programas de pesquisa.

O eixo infraestrutura diz respeito aos projetos urbanísticos e arquitetônicos da instituição para que o acesso e locomoção dos estudantes com deficiência não seja impedido. Currículo, comunicação e informação, visam garantir os recursos necessários ao estudante, seja de materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos de tecnologia assistiva, seja de tradutores e intérpretes. Programas de extensão estendem-se à participação da comunicação nos projetos de extensão, firmando um compromisso de construção de uma sociedade inclusiva. Programas de pesquisa prezam o desenvolvimento da pesquisa básica e aplicada em diversas áreas do conhecimento, atendendo ao reconhecimento e valorização da diferença humana, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa. (BRASIL, 2013)

Embora a legislação determine o nome Núcleo de Acessibilidade, ainda encontram-se diversos nomes para esse tipo de apoio, tendo como exemplo os termos comitê de acessibilidade, comissão permanente, departamento de inclusão, dentre outros relacionados. Mas é preciso precaução, pois dependendo do nome dado a esse serviço de apoio, ele pode ser um meio de exclusão para muitos estudantes que ainda estão invisíveis dentro da instituição, este é um fator relevante, pois muitas das pessoas que se nomeiam dentro desse grupo não gostam de ser citadas como tal, então, espaços neutros talvez funcionem mais como importantes espaços de adesão.

Corroborando com o exposto, Calheiros e Fumes (2011) relatam que nos anos mais recentes foi constatado que a ampliação do acesso dos brasileiros historicamente excluídos de instituições de Educação Superior se deu pela contribuição do Prouni e o Incluir. Contudo, para reverter o quadro de exclusão da pessoa com deficiência da Educação Superior, essas ações ainda são insuficientes, é preciso garantir que outras pessoas com deficiência adentrem os espaços acadêmicos, tenham possibilidade de permanecer, de aprender e de concluir o curso.

Ainda relatando o contexto histórico, em 2008 é estabelecido um importante documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva”, voltado para a valorização das diversidades, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar do PAEE, possibilitando a continuidade aos níveis mais elevados de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Para este fim, viabilizar acessibilidade arquitetônica, de sistemas de informação e comunicação, de materiais didáticos para processo seletivo e atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Um ponto importante desta política é o direito de estudantes com deficiências de frequentar classes comuns de ensino em escolas regulares, porque, antes, os estudantes com necessidades educacionais especiais eram

destinados a classes especiais. O acesso e a permanência na Educação Superior são reafirmados por meio de ações afirmativas (BRASIL, 2008).

A mais atual lei de inclusão refere-se à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e considera em seu Artigo 2º a pessoa com deficiência o indivíduo que tem algum impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e tem como objetivo proporcionar a este público direito, acessibilidade e oportunidade. Visa assegurar o direito às pessoas com deficiências, promovendo equiparação da promoção de oportunidades, garantindo assim acessibilidade.

O artigo 28 desta legislação (BRASIL, 2015) estende-se no parágrafo 1º à instituição privada e prescreve o aprimoramento na oferta dos sistemas educacionais, aspirando ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes, por meio de serviços e recursos de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras e permitir a inclusão plena.

Devido à quantidade restrita de vagas nas instituições de Educação Superior, é imperiosa a realização de processos de seleção, que geralmente são pautados nos princípios do mérito, e tal documento menciona esse processo em seu Artigo 30 quando dispõe sobre o processo de seleção para ingresso de estudantes em instituições de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica, seja pública seja privada, especificando quais as medidas a serem tomadas: atendimento preferencial nas dependências das IES à pessoa com deficiência; disponibilização de formulário de inscrição com campo específico para informar os recursos exigidos para a prática do exame; disponibilização de provas em formatos acessíveis conforme as especificidades do estudante com deficiência; disponibilização de tecnologia assistiva e recursos de acessibilidade quanto previamente solicitado; dilação do tempo, quando necessário pela demanda do candidato; e adoção de critérios das provas levando em conta a singularidade linguística no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa e a tradução do edital em libras.

Como foi visto, são cada vez mais presentes as discussões sobre o acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior e sobre os movimentos de inclusão; dados do Censo – MEC/INEP (BRASIL, 2017) – relacionam uma evolução significativa a partir de 2005, quando o total de alunos matriculados na Educação Superior era de 6.943 e passa a ser de 37.986 no ano de 2015, com um aumento de aproximadamente 447% nas matrículas desse público nos dez anos citados.

Os estudantes com deficiência detêm garantia de acesso à universidade previsto pela legislação vigente, os dados apresentam um progresso no número de matrículas, mas ainda

existem barreiras que impedem a plena qualidade do acesso e permanência nas instituições, é preciso imprimir qualificação no decorrer da graduação, dar suporte à permanência e à qualidade na formação, sem descurar que o crescimento ainda é quantitativo.

O aumento qualitativo ainda é insuficiente; contudo, viabilizar a inclusão não é apenas fornecer condições arquitetônicas de acesso, mas material curricular adaptado, profissionais e docentes capacitados, implementar não só mudanças estruturais e acadêmicas, mas principalmente de concepção humana.

1.6. Acessibilidade e permanência

Em definição, acessibilidade é a possibilidade e condição de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar com segurança e autonomia um lugar, serviço, transportes, informação e comunicação, sem nenhum tipo de impedimento ou barreira, não importando qual obstáculo impede esse acesso, sejam elas: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais ou tecnológicas (GABRILLI, 2015; SASSAKI, 2005).

Incrementar a acessibilidade não significa proporcionar condições apenas dentro dos muros da instituição, é preciso levar em conta todo o seu entorno, começando pelas **barreiras urbanísticas**, ou seja, pelas vias públicas, como calçadas sem rampas para subidas de cadeiras de rodas ou postes de luz e telefones públicos impedindo a locomoção; **barreiras arquitetônicas**, localizadas no interior ou no entorno do prédio, sem rampas para acesso, falta de pistas táteis, elevadores, bebedouro adequado, banheiros com as portas largas, braile nas portas e painel de elevadores; nos transportes, com ausência de plataformas com elevadores para cadeiras de rodas nos ônibus e pistas táteis em seus pontos; **nas comunicações**, em sites de rede de computadores sem sintetizadores de voz e leitores, transmissão de programas sem áudio descrição ou sem libras; **atitudinais ou tecnológicas**, causando afastamento do convívio social, gerado por pessoas que, pela falta de informação, contribuem com esse isolamento, sendo este um ponto crucial nas IES, tornando-se necessário o conhecimento sobre legislações e necessidades específicas, pois, na tentativa de proporcionar condições para a pessoa com deficiência, muitas vezes ações podem ser executadas de maneira errônea, e de modo contrário podem prejudicar o processo inclusivo no contexto acadêmico.

Ao se tratar do processo educacional, a situação requer ainda mais cuidado para impulsionar uma educação de qualidade, dado que não basta proporcionar o acesso, mas também a permanência do estudante com aproveitamento acadêmico. Para tanto, segundo

Sasaki (2005), deve-se incorporar o conceito de acessibilidade aos conteúdos programáticos e curriculares dividindo-os em seis dimensões, algumas delas já citadas. Acessibilidade arquitetônica; acessibilidade comunicacional; acessibilidade metodológica, que propõe eliminar as barreiras nos métodos e técnicas de estudos com a participação de todos e de cada estudante com um novo conceito de educação baseada na participação ativa; acessibilidade instrumental, utilizando instrumentos e dispositivos de estudos que atendam às limitações; acessibilidade programática que sugere a não utilização de barreiras embutidas em políticas públicas, regulamentos e em normas em geral e acessibilidade atitudinal.

Consequentemente, necessita-se aprofundar o saber a respeito dos conceitos de inclusão e acessibilidade, pois para Bertolazzo (2015) a falta de conhecimento sobre o tema é um problema para a acessibilidade; requer-se ainda uma prática que atenda aos recursos e instrumentos essenciais no processo de aquisição e apropriação dos saberes acadêmicos, pois não se pode olvidar que na Educação Superior o objetivo final é a qualificação profissional do educando.

Dessa forma, para promover a acessibilidade é preciso minimizar as barreiras cerceantes ao acesso do estudante com deficiência ao que ele precisa, sejam elas de informação, comunicação, de edificações, dentre outras.

2 – ATUAÇÃO DOCENTE

Pretende-se neste capítulo situar o leitor sobre a atuação docente na educação de maneira geral e especificamente na Educação Superior, abordando uma discussão de extrema relevância para esta dissertação cuja base é a atuação docente com estudantes com deficiência, ora nos âmbitos didáticos, reflexivos, metodológicos com estratégias, ora no contexto acadêmico.

À vista disso, cabe então ressaltar um pouco do contexto histórico do docente que passou por vários momentos e transformações desde o início da formação da sociedade, quando perceberam a importância de repassar a outras pessoas aquilo que sabiam utilizando apenas a fala, pois não existia o método da escrita, fato que transformou a forma dessas pessoas se relacionarem.

Na Antiguidade, os mitos eram vistos como o conhecimento inicial, mas os filósofos os questionavam e por esse motivo eram já os primeiros docentes, pois não havia relação e processo entre ensino e aprendizagem – até os filhos de prisioneiros levavam os filhos dos senhores para observar os filósofos – e, segundo Brandão (2005), essas pessoas tidas como professores conheciam arte, música e política e se responsabilizavam pela instrução dos filhos dos senhores quanto à leitura, à escrita e à lógica matemática.

Na Idade Média, o ensino passou a ser regido pela igreja Católica, que prescrevia o que deveria ser estudado, e a figura do professor ganhava destaque mesmo sem formação adequada, as aulas eram ministradas, mas por pessoas mal preparadas. O movimento da Revolução Francesa no século XVII reiterou a implantação de uma escola pública voltada a professores desvinculados da Igreja, e segundo Nóvoa (1995), os professores religiosos foram substituídos por professores laicos, mas sem mudanças significativas na profissão. Foi a partir do século XVIII que houve a necessidade de autorização do Estado para lecionar, mas “a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1995, p.15). Somente a partir do século XIX, com a procura e expansão escolar, é que surge a preocupação tangente ao ensino e conseqüentemente com a formação docente.

Avançando um pouco nesta retrospectiva histórica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em seu Artigo 62, estabelece que para atuar na educação básica o docente deverá ter sua formação em nível superior, de graduação plena em cursos de licenciatura.

Em seu Artigo 66 (BRASIL, LDBEN, 1996, n.p) descreve sobre a formação para atuação na Educação Superior, “a preparação para o exercício do magistério superior, far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O que, segundo Gomes (2017), justifica o número de profissionais formados em cursos de bacharelado que se especializam com a pós-graduação para atuação em sala de aula.

A partir de então amplia-se a discussão sobre a atuação docente e somos levados a relatar a abordagem de sua formação inicial, continuada e reflexiva, uma formação em que os docentes sejam protagonistas e consolidem sua identidade profissional, para então, conforme afirma Imbernón (2010), produzir conhecimento e transformar a realidade social e educacional.

2.1 Formação Inicial e Continuada

A década de 1970 foi marcada pela formação dos docentes, mas no parecer de Imbernón (2010), era uma época de formação individual, em que prevalecia a formação inicial, pois os docentes acreditavam que uma formação planejada lhe facilitaria algum aprendizado. A instituição educacional ainda estava presa a posições autoritárias e de classes e essa formação seria para a transcendência do docente e a busca pela mudança da instituição educacional, pois poucos docentes eram formados, e seu pequeno saber era para toda a sua vida profissional.

Ainda na década de 1970, pós- reforma neocapitalista, a formação inicial adquire nível universitário. Em 1980, mas consolidados em 1990, programas de formação continuada começam a ser criados na universidade, com minicursos que abordavam competências técnicas e ignoravam a reflexão, sendo um período marcado pela racionalidade técnica que para uma formação adequada buscava as competências para ser um bom docente. A atuação autoritária da época marcou uma visão técnica da profissão que buscava soluções teóricas para todas as necessidades. Alguns docentes ainda carregam traços de tal formação, ignoram a reflexão durante o processo de atuação e agem com repetições de conteúdo e métodos que julgam corretos, mesmo diante de resultados negativos, colocando no estudante a responsabilidade pela fracassada aprendizagem (IMBERNÓN, 2010).

Por intermédio das Políticas Públicas Educacionais, muito se tem conquistado na Educação Brasileira, mas a lentos passos, pois apesar de algumas mudanças o ambiente acadêmico atual ainda apresenta uma estrutura conteudista com o estudante passivo no processo da aprendizagem. (LEMES, 2016)

Perante a transformação da sociedade, exige-se também uma mudança nas concepções e atitudes da comunidade acadêmica, e, com a nova tecnologia, docente e discente assumem novas posições na relação de ensino, exigindo principalmente dos docentes novas competências e habilidades para lidar com a realidade da sala de aula.

Um docente que ensina da mesma maneira, com os mesmos métodos para 20 ou 30 estudantes e deseja que todos tenham a mesma aprendizagem e no mesmo tempo, já não faz sentido nos dias atuais. Durante muito tempo, o docente era o detentor do conhecimento, apenas transmitia informação, mas não é possível dizer que manter a mesma postura ainda funciona no mundo atual, em que tudo acontece em rede, em que a informação se encontra com apenas um clique – e segundo Demo (1996), docente e discente fazem a mesma coisa, ensinam e aprendem, e o que os difere é apenas a fase de desenvolvimento.

Porém, para trabalhar de maneira diferenciada, proporcionando a reflexão dos estudantes e garantindo-lhes a aprendizagem, faz-se crucial uma boa formação acadêmica, o que requer uma preocupação com a qualidade dos cursos de licenciatura ofertados atualmente e que estes preparem seus estudantes, futuros professores, para atuar além dos objetivos educativos, isto é, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem, na identificação de problemas de aprendizagem, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino, dentre outros.

Ser docente implica um envolvimento pessoal com a necessidade de adquirir, além do conhecimento específico, responsabilidade, desejo, sensibilidade para o contato com o coletivo, pois participará também da constituição da subjetividade dos estudantes como profissionais, pessoas e cidadãos. Assim pensando, o documento Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005) defende que a formação do professor lhe deve franquear o desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadão, e para tal propõe os seguintes objetivos: seleção de conteúdos; enfoques metodológicos; criação de espaços para os docentes e organização institucional a fim de dar-lhes autonomia com as aprendizagens e desenvolvimento da capacidade de decisão sobre a vida coletiva; participação da gestão coletiva do trabalho; decisão sobre a própria atuação na rotina educacional. Diante de tais fatos é possível assumir uma prática social de intervenção projetando a transformação da realidade.

Considerando que o docente vai atuar nas tarefas de gestão do ambiente escolar, nas relações humanas e no envolvimento pessoal com os estudantes, a formação inicial além de fundamental torna-se também complexa, pois um profissional da educação necessita estar atento ao empenho individual de cada estudante e de toda a sua turma.

Para Reganhan (2006), a formação de qualidade depende do interesse, comprometimento e habilidade do docente para planejar suas aulas com criatividade, a fim de obter formação e informação. Sua responsabilidade é fundamental na elaboração e escolha de estratégias que atendam à demanda do processo ensino-aprendizagem. No entanto, somente a formação inicial não é suficiente diante da complexidade do trabalho docente, pois, conforme Garcia (1999), não é possível esperar dela produtos acabados e respostas prontas, é preciso encará-la como a primeira fase do desenvolvimento profissional a qual exige um longo e diferenciado processo.

Esse processo de formação docente tem sido um tema de discussão de alguns autores, como Tardif (2010), Pimenta (1997), Cunha (2010) e Saviani (1996), que apresentam os saberes docentes como inerentes à docência e à prática educativa, que surgem para dar voz à produção intelectual dos docentes e considerar os saberes constituídos com base em sua história de vida que antes não eram considerados devido à separação do profissional e do pessoal, mas são esses saberes que caracterizam a identidade do docente e precisam ser repensados e considerados na formação.

Os saberes são assinalados pela literatura pedagógica como as ideias, pensamentos, discursos e argumentos racionais dos docentes, que notabilizam a complexidade do ato pedagógico e sua condição profissional. Para Cunha (2010) os saberes requerem uma condição de reflexão teórica constante, com o objetivo de favorecer a condição intelectual, pois a profissão docente também requer múltiplas condições para atuação, que atualmente tende a reduzir a uma condição operacional, calando a condição intelectual.

De acordo com Pimenta (1997), espera-se ainda da formação inicial que o estudante seja capaz de desenvolver habilidades e conhecimentos para construir os saberes docentes, que o cotidiano acadêmico como prática social e contribuição para o processo de humanização lhe exigirá em sua atuação, bem como a capacidade de investigação e reflexão para transformar o saber-fazer docente em um contínuo processo de construção de sua identidade profissional. Para tanto Silva (2007, p.96-97) define o conceito de identidade.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Para a profissão docente, essa construção que busca modificá-la de acordo com a realidade social se caracteriza pela dinâmica exigida na atuação, às vezes, carente de formação específica; dessa forma, os autores supracitados evidenciam os saberes da docência sobre a importância do saber pedagógico de cada um.

Pimenta (1997) caracteriza os saberes da docência em: **o conhecimento e os saberes pedagógicos**. O conhecimento é apresentado pela diferença que tem da informação, para ter conhecimento é preciso analisar, classificar e contextualizar a informação; e o acesso a ela não acontece da mesma maneira para todos e neste sentido o ambiente acadêmico e o docente têm papel importante para mediar a informação, propiciando a reflexão para aquisição do conhecimento e da sabedoria. Já os saberes pedagógicos são vinculados com a didática e com o ensino, em uma relação que, para saber ensinar é preciso ter didática, não basta ter conhecimento e experiência, são necessários os saberes pedagógicos didáticos adquiridos diante das necessidades pedagógicas.

Saviani (1996) aborda a educação como específica dos seres humanos, que necessitam produzir sua existência conforme suas necessidades, o que implica aprender, pois ele não nasce sabendo e nesse processo de saber está o trabalho educativo, em cujo exercício o docente deve dominar alguns saberes, são eles: **Saber atitudinal**, que corresponde ao comportamento e atitudes ligados à identidade do docente segundo sua personalidade, tais como justiça e equidade, disciplina, respeito, etc. **Saber crítico-contextual**, os docentes devem preparar os estudantes para serem sujeitos integrantes e ativos na sociedade, para tanto o docente deve compreender o contexto em que o processo educativo se passa. **Saberes específicos**, estes integram os currículos escolares, as disciplinas que os estudantes precisam assimilar. **Saber pedagógico**, também apresentado por Pimenta (1997), está atrelado à ciência da educação, pois inclui os conhecimentos da ciência e as teorias educacionais que definem a identidade do docente, é um saber que se aprende, por isso muito importante no processo de formação, e por fim o **Saber didático-curricular**, que abrange toda a dinâmica do trabalho pedagógico, articulando docentes e estudantes como sujeitos que ensinam e que aprendem, levando em conta o espaço pedagógico, o tempo, o conteúdo e todo o processo educacional.

Os saberes também são abordados por Tardif (2010), para ele o saber docente é um saber plural, pois é resultante da formação profissional e de saberes experienciais, curriculares e disciplinares e os classifica como: **Saberes profissionais**, que são adquiridos na formação inicial, continuada e com o tempo de atuação, que objetivam a incorporação à prática docente. **Saberes disciplinares**, transmitidos nos ambientes acadêmicos em forma de disciplinas. **Saberes curriculares**, os conteúdos e métodos que orientam o processo educativo,

caracterizando o que o docente precisa desenvolver, mas também o que precisa aprender para desenvolver. **Saberes experienciais**, derivados da experiência do docente, do trabalho que desenvolve no seu cotidiano.

Assim Tardif (2010, p. 11) destaca a importância de reflexão sobre esses saberes para a formação docente, para a superação da fragilidade desta profissão.

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo com esses elementos constituintes do trabalho docente.

Desta forma, tendo em vista o atual contexto social e acadêmico, com grande aumento de instituições de ensino que não acompanham as exigências qualitativamente, apresenta-se como necessária a definição de uma nova identidade profissional docente, baseada em constante reflexão da atuação e do confronto entre teoria e prática, mobilizando os saberes da experiência para mediar esse processo de construção de identidade docente, pois, seguindo o contexto de docência universitária de Beladelli e Bastos (2015, p. 7738), “nenhum saber por si só, é capaz de dar conta de tal complexidade o que mobilizada a busca constante de formação, de profissionalismo e profissionalização para o exercício da docência universitária”.

A formação inicial nunca será suficiente, pois a sociedade vive em um contexto de inclusão social e acadêmica, e a dinamicidade do desenvolvimento humano pressupõe a necessidade de constante formação, uma vez que, segundo Morosini (2006), o processo de formação do ser humano é tão complexo e variado quanto o próprio ser humano, sendo necessária a formação inicial para dar embasamento para a atuação, e a formação continuada para o aperfeiçoamento e aprofundamento.

A formação continuada até a década de 1980, consoante Imbernón (2010), era classificada como um treinamento para obter bons resultados, geralmente oferecida em cursos individuais ou em grupos, método que ainda é utilizado. Os cursos eram planejados por pessoas consideradas formadores, cuja tarefa era a de ajudar os docentes a ter bons resultados em sala de aula, mas nem sempre logravam êxito, pois a teoria vivida no curso nem sempre é a mesma que o docente enfrenta em seu cotidiano dentro da sala de aula, tendo então como resultado apenas uma dependência do docente: a de que alguém que lhe possa ensinar a ensinar.

Na década de 1990, as mudanças políticas e sociais ajudam na reflexão sobre a formação; surge assim a formação em escolas ou em seminários e desde então se tenta aprimorar tal método buscando êxito na atuação docente.

A concepção de formação de docentes procura uma forma diferente de ser e agir, centrada na atividade cotidiana e no trabalho em equipe, com base em problemas concretos e assumindo uma dimensão participativa, investigativa, ativa e flexível, que, no dizer de Garcia (1997, p.53), é “uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”.

A prática também é discutida por Pimenta e Anastasiou (2002), que abordam a profissão docente como uma prática educativa e social, pelo fato de educar em diferentes contextos institucionais, por acontecer em uma comunidade de aprendizagem, ou seja, no ambiente acadêmico, sendo neste ambiente que se adquire aprendizagens, mais além dos conteúdos didáticos, pois envolve também experiências cotidianas.

É importante levar em consideração que a formação do docente apresenta como pressuposto sólido a formação baseada na teoria, mas é preciso efetuar-la com constante reflexão sobre a prática, somente o profissional que domina os conhecimentos teóricos em consonância com a sua prática poderá realizar uma reflexão sistematizada e objetiva sobre seu trabalho, levando-o a produzir os saberes necessários para tornar-se o sujeito-autor do seu fazer-saber pedagógico. A autonomia não é competência que se ensina, ela é adquirida no cotidiano do docente (TOZETTO; GOMES, 2009).

Pimenta e Ghedin (2006) definem assim a relação da prática com a teoria: é na teoria que o professor aprende o seu ofício, que também é construído a partir da experiência. A formação acadêmica é a base do que é preciso ensinar ao discente, mas a maneira como conduzir vem da experiência e conseqüentemente do tempo de atuação.

O simplesmente atuar do docente não lhe dá qualidade como em um passe de mágica. Sua prática educativa exige competência e habilidade e é identificada como a técnica de ensinar, porquanto envolve o controle da aula, dos recursos e técnicas didáticas e só com o tempo do ofício e com a experiência é que o docente aprende a refletir.

Levando em conta a prática dos estudantes em situações enfrentadas cotidianamente, nem sempre a relação teoria e prática é a mesma. Pesquisas põem em evidência a teoria, mas na prática não acontece o estudado, visto que o pesquisador pode ser caracterizado como um avaliador do docente, que muitas vezes é marcado pela hierarquia intelectual.

É no cotidiano, no diálogo de ações que a atuação é gerada. “A prática gera a prática” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.182), é nesta prática que a perspectiva tradicional ou

prática artesanal conserva o pensar e o agir e identifica o ensinar como a transmissão de conteúdo, costumes e práticas de geração para geração, aprendendo na prática. Neste caso, o docente é considerado apto para a atuação e basta ser treinado para o exercício profissional, sem a necessidade de formação. Pela perspectiva academicista ou técnica, os conhecimentos acadêmicos são valorizados para a transmissão de conteúdos e saberes; neste caso, o professor precisa desenvolver rotinas de intervenção, novas habilidades técnicas, pois nem sempre domina os conteúdos científicos, visando apenas à sua formação técnica instrumental baseada nos recursos e mecanismos para operacionalizar o ensino, em que todos os discentes são considerados iguais, ignorando a necessidade de métodos diversos para garantir a equidade. Já na perspectiva reflexiva ou hermenêutica, o ensino passa a ser mais complexo e exige do docente desenvolvimento intelectual e criativo para formular conhecimento através da experiência e indagação teórica, diante de situações que são determinadas pelo contexto – neste sentido o docente precisa pesquisar para aprender, o que faz com que sua formação seja contínua e demonstre a importância da autonomia, da reflexão e da pesquisa em sua atuação.

É preciso compreender os processos de constituição da prática de todo docente, pressupondo os conhecimentos necessários à docência e colocando a prática pedagógica como objeto de análise, pois frequentemente docentes passam por sofrimento para descobrir fatos e erros da prática que poderiam ser ensinados na sua formação acadêmica. Mas estes, apesar da angústia, ainda possuem a possibilidade de mudar sua prática pedagógica, ao contrário de outros que, para sobreviver à realidade, preferem apenas manter o controle da situação, fechando-se para a aprendizagem.

Diante dessas situações, é preciso investir em cursos de formação continuada, baseados em um modelo de reflexão sobre as atitudes do docente, que permita uma observação de suas fragilidades e a descoberta de novos caminhos a percorrer. O docente deve ter formação apropriada e estar em constante aprimoramento, tendo em vista que convive e trabalha diretamente com pessoas, sociedade, cultura etc., isso cria uma responsabilidade constante de adaptação, instigação e promoção de mudanças. Com tais pressupostos, ele poderá promover os ensinamentos com humanidade em todos os aspectos, trabalhar para criar condições que dê aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, e, para além do conhecimento, tenham coragem para enfrentar um mundo onde favorecidos e desfavorecidos disputam os mesmos lugares. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os docentes, esta é uma luta que vale a pena travar, pois proceder de outra maneira é negar aos docentes a chance de assumirem o papel de educadores.

Para tanto, essa formação precisa garantir a capacidade de analisar criticamente os resultados acadêmicos decorrentes de suas intenções educativas, bem como do desenrolar do processo, de ser flexível na sua atuação e em seu planejamento, valorizando o conhecimento humano significativo – não meramente burocrático –, mas mobilizador da capacidade crítica de futuro profissional, da integração e constante formulação de competências por meio de investigação teórica, tornando a teoria como mobilizadora da prática –, não repetindo o discurso que "a prática é muito diferente da teoria", tão comum entre os profissionais da educação (TOZETTO; GOMES, 2009).

Quanto a docentes que atuam com estudantes com deficiência, Santos (2009) relata a importância da formação continuada também na troca de experiência entre os docentes e mostra ser ela fundamental mesmo que os docentes não tenham estudantes com deficiência, visto que nos dias atuais se requer conhecimento sobre a educação inclusiva, pois este movimento depende de todos.

Conforme Piza (2011), a formação dos docentes na perspectiva inclusiva ainda é inicial e com iniciativas individuais, pois, para que ela seja contínua e eficiente, é preciso a aceitação de algumas falhas na sua profissão, aceitar rever conceitos ultrapassados com o objetivo de auxiliar no processo de inclusão, pois no ambiente acadêmico boa parte das ações acontece de maneira individualizada e muitas vezes direcionada pela equipe gestora, ignorando a coletividade educativa.

2.2 Professor reflexivo

Para a efetivação da formação docente é preciso, de acordo com Imbernón (2010), uma colaboração real entre os pares, pois quem acredita agir da maneira correta não se dispõe a mudar, e conseqüentemente não transforma sua prática. A diversidade está presente também entre os docentes e cada um possui maneiras diferentes de agir e pensar, em que uma pessoa que supostamente tem mais conhecimento que outra pode doutrinar seus colegas, ignorando os valores, características e práticas educacionais de cada um, condenando-os a ser objeto de um planejamento dirigido.

A responsabilidade por respostas satisfatórias não pode ser unicamente do docente, pois este possui formação teórica, que é muito válida, porém não é suficiente. Mesmo a formação continuada deixa lacunas, conflitos e incertezas que exigem a reflexão do docente em sua atuação e exige muito estudo e dedicação de sua parte. A reflexão sozinha não é a solução, mas o ponto de partida para o paradigma reflexivo (TOZETTO; GOMES, 2009).

Para garantir a formação de um profissional, além de cursos é preciso pensar a respeito dela; de acordo com Nóvoa (1995) a formação não se consolida apenas pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimento, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução constante da identidade pessoal, que considere as atuais condições acadêmicas que precisam de ações inesperadas e mobilização para a tomada de decisões, assim pode-se dizer que esse tipo de formação se fundamenta na prática quando os docentes enfrentam problemas acadêmicos, envolvendo

a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas de trabalho e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 103).

Desta forma, os docentes aprendem com a sua atuação, adquirem saber profissional sobre a prática real.

Contreras (2002) aborda os conceitos de profissionalismo e criticidade dos docentes que valorizam seu pensar, seu sentir, seus valores e suas crenças, dado que, a partir dos anos de 1980, com o processo de democratização, a escola e os docentes passam a ser protagonistas do processo, voltados para o desenvolvimento de saberes em que são os intelectuais com a capacidade de produzir conhecimento, diferentemente da característica dos anos de 1970 nos quais não se conseguiu resolver a exclusão social e resultou em um trabalho técnico e burocrático dos docentes.

Tozetto e Gomes (2009) afirmam que os docentes não estão preparados para ensinar, não apresentam domínio do conhecimento que é necessário transmitir, deixando a formação dos estudantes aquém do esperado.

Ao aprender um conteúdo, os alunos também aprendem “formas de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual, cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 214).

Assim, o docente reflexivo interfere significativamente no aprendizado do estudante, ao imprimir em sua prática educativa os efeitos dessa reflexão, possibilitando mudança e aperfeiçoamento, lembrando ainda que a necessidade de uma atuação reflexiva vem do cotidiano de situações complexas no ambiente acadêmico. Mas a reflexão não deve ser feita isoladamente, é preciso uma análise mediada com o cotidiano tendo como ponto inicial e final as práticas pedagógicas que surgem no ambiente acadêmico.

Os problemas individuais e cotidianos não serão resolvidos com conhecimento científico, apesar de essencial, mas é preciso que o docente desenvolva seu próprio saber

conforme a realidade do momento para então fazer de seu estudante um cidadão intelectual crítico.

A reflexão da prática sozinha também não resolve o problema do ambiente acadêmico, o docente precisa de estratégias e procedimentos que, alicerçando o seu trabalho, garanta a melhoria no ambiente e conseqüentemente no processo educativo, ou seja, para não ser apenas um transmissor de conteúdo, o docente deve assumir uma postura reflexiva e apresentar criticidade sobre seus métodos e técnicas (REGANHAM, 2006).

2.3 Docência na Educação Superior

É na formação inicial, durante o curso superior, que o estudante se prepara para exercer a profissão, mas é só no exercício cotidiano da sala de aula que se torna um docente.

Conforme Silva e Perez (2009), a função docente é muito complexa e repleta de responsabilidade, que ultrapassa a finalidade de educar, sendo o docente visto em alguns casos como o salvador da humanidade, em outros, como responsável pelos problemas educacionais. A docência abrange imagens negativas e positivas ao mesmo tempo.

A atual condição do docente universitário exige uma identidade profissional que vai além do exclusivo domínio do conteúdo e conhecimento teórico específico e preza uma qualificação didático-pedagógica, com diferentes formas de ensinar, assumindo ações eficazes nas diversas situações que envolvem o ambiente acadêmico (NASCIMENTO, 2007).

Para Puentes e Aquino (2009), a docência universitária exige a profissionalização do magistério por ser caracterizada como atividade essencialmente profissional, ela tem o objetivo de formar profissionais para atuar nas mais diversas áreas, essa docência, por exigir “mais que ensinar os conhecimentos de uma ciência, deveria ter por missão ensinar a pensar uma determinada ciência e pensar cientificamente seus conhecimentos” (p.41).

Já para Dias (2017) é preciso ter conhecimentos multidimensionais de diferentes áreas, como psicologia, filosofia, história, didática, ter conhecimentos pedagógicos e conhecer a instituição que atua e seu alunado, pois é diferente atuar para discentes da Educação Básica e da Educação Superior. É na academia que se forma profissionais para o mercado de trabalho.

Como já exposto, muitos docentes atuantes na Educação Superior possuem formação técnica, ou seja, em cursos de bacharelado, que segundo Gomes (2017) tem um aspecto deficitário, pois a formação não apresenta caráter pedagógico e apesar da habilitação em cursos de pós-graduação, e estes visam apenas à formação de pesquisadores.

Cunha (2009) também aborda que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* não se preocupam com a qualificação docente, pois assumem a pesquisa como objetivo principal e defendem uma ideia de que os saberes da pesquisa se transformam em saberes da docência na Universidade. Em uma investigação com doze docentes universitários de diversas áreas de atuação que realizaram cursos de mestrado e doutorado, a autora obteve como resultado que eles procuram tal qualificação, uma vez que a formação profissional não é suficiente para a docência, outorgando apenas competência parcial. Todavia, esse compromisso é fonte de dúvidas quanto à condição de uma proposta curricular que garanta a formação adequada de um docente universitário, pois alguns programas possuem disciplinas insuficientes voltadas para a formação docente.

O enfoque para a pesquisa nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é reforçado por Nascimento (2007) quando cita que apenas a resolução CFE nº 12/83 em seu Artigo 2º, parágrafo I, aborda a preocupação com a formação de docentes: “A pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias.”. Contudo, acaba deixando uma lacuna sobre o tema nas legislações posteriores. Ensino e pesquisa acabam sendo atividades concorrentes, tendo em vista que, para cumprir critérios de avaliação de produtividade na Universidade, valorizam-se as produções acadêmicas e desconsidera-se a preparação para a atuação docente. Para a autora, a ênfase na pesquisa não é o único fator que coloca a formação pedagógica em segundo plano, a historicidade da docência universitária também é um deles, porque ainda existe a ideia de que, se a pessoa sabe fazer, ela também saberá ensinar; porém, a falta de formação pode trazer consequências graves tanto para estudantes quanto para as instituições em geral.

Sem nenhuma experiência em sala de aula e sem formação inicial, os docentes precisam buscar aporte teórico para aprimoramento de sua atuação, embora, apesar de importante, não é o único conhecimento necessário.

Para a organização de um trabalho pedagógico adequado às necessidades dos estudantes, o docente precisa permitir a variabilidade didática e ensinar por competências, o que exige uma diferenciação da sua prática e organização do seu trabalho. Fato que não consegue compartilhando com os demais docentes, porquanto o trabalho de docentes universitários está cada vez mais individualizado, sem colaboração entre os companheiros. Mesmo se tratando de iniciantes que enfrentam os maiores desafios no seu ingresso, pois geralmente ficam com as turmas que os veteranos não querem e em horários não privilegiados

bem como não são recebidos afetivamente pelos mais experientes (PUENTES; AQUINO (2009), PIMENTA; ANASTASIOU (2002)).

Tal fato pode ser justificado pela grande demanda de trabalho, com mais de uma disciplina e em alguns casos em mais de uma instituição, pela fragilidade dos cursos de colegiado empenhados em abordar questões burocráticas e pela postura omissa de algumas instituições, “sobretudo, as privadas, parecem preocupar-se mais com os vestibulares e campanhas de marketing, que em saber o que acontece dentro das salas de aula” (PUENTES; AQUINO, 2009, p.48).

Este isolamento priva os docentes da troca de saberes e experiências e também lhes fornece uma autonomia exagerada dentro da sala de aula, pois sozinhos elaboram seus programas de aprendizagem e podem manipular aulas e mecanismos de avaliação, com o objetivo de não despertar a atenção de órgãos superiores, ou até mesmo, com a tentativa de seguir ordens desta gestão, pois o poder decisório está nas mãos dos gestores, mas os atos dentro da sala de aula dependem do docente.

Alguns fatores não são de responsabilidade do docente, mas interferem em sua prática, como a quantidade de estudantes matriculados na turma, disponibilidade do espaço físico, dentre outros, que são condições institucionais, que ocasionam uma prática descontextualizada, com algumas medidas hierárquicas, que “transforma o professor em tarefairo, sem total domínio sobre a prática que realiza e, por isso, desprofissionalizado” (SILVA, PEREZ, 2009, p. 113).

Desta forma, os docentes sentem-se desvalorizados e acreditam que fazem o necessário para o processo ensino-aprendizagem e que o conhecimento específico pode ser suficiente e assim, sem incentivo da gestão, não procuram cursos de formação para suprir a carência didática, fato preocupante, pois Gomes (2017) alega que o atual perfil de docente universitário exige um profissional que possua, além de formação específica, competência pedagógica e atualização constante, pois a tradicional função de ensinar ganhou uma complexidade que gera no docente insegurança e incapacidade, criando uma imagem de incompetência.

A atual discussão sobre teoria e prática ganha novo caráter, pois a teoria relacionada à formação inicial e a prática voltada ao estágio no final do curso deixam de ser suficientes, basear-se somente em tais conceitos faz com que o docente se sinta perdido.

É preciso analisar o saber docente e o saber ensinar, pois conforme Morosini (2006) a reflexão profissional deve ser constante para ter uma atuação formadora, pois sua prática exige diferentes tipos de ações, de acordo com a complexidade do ser humano.

Pensando o saber ensinar, Faria (2006) defende a necessidade da mediação na construção do conhecimento dos discentes, e ela pode acontecer de diversas maneiras, por um monitor ou colega com mais conhecimento auxiliando os demais, por desafios propostos, fazendo com que o estudante se envolva com o conteúdo e busque informações, sempre com objetivo de proporcionar a comunicação e interação social para facilitar a aprendizagem, considerando todos os discentes, inclusive aqueles com deficiência, foco do próximo tópico.

2.4 Atuação docente na Educação Superior na perspectiva da Educação Inclusiva

Os estudantes com deficiência encontram barreiras para o acesso à Educação Superior desde seu ingresso, e, conforme Santos (2009), quando conseguem o acesso nem sempre possuem condições satisfatórias para a permanência. Falta preparo das universidades para receber esses estudantes, elas não fornecem nem adaptações físicas nem de materiais e não incentivam a preparação da sua equipe acadêmica, o que faz do docente também um responsável pelo desenvolvimento desses estudantes, sugerindo assim uma investigação sobre a sua atuação na Educação Superior.

Não é possível relatar a atuação docente sem abordar a importância das adaptações metodológicas, didáticas e de currículo para uma aprendizagem efetiva de estudantes com ou sem deficiência, e o avanço da tecnologia deve ser considerado como um recurso para adaptação.

No entanto, apesar deste avanço tecnológico, Cruz e Bizelli (2015) relatam que a escola ainda permanece no século XIX, pois transmite informações de maneira primitiva, devido à falta de preparo dos docentes da Educação Superior para trabalhar as habilidades e competências que a tecnologia educacional possibilita, que não se restringe apenas ao uso de computadores em sala de aula, mas aborda também a conexão em tempo real e a possibilidade de execução de tarefas com menos esforços ou, no caso de estudantes com deficiências, executar tarefas que antes não eram possíveis.

No atual contexto de educação, a informação está disponível para todos em um smartphone, desta forma o docente precisa ser o mediador entre a aprendizagem, a tecnologia e a educação, fazendo com que os estudantes tenham uma apropriação reflexiva, modificando a atuação da Universidade, que terá sempre o docente como mediador e seu trabalho jamais será descartado, ele será o mediador de estudantes para uma futura sociedade pensante. Assim precisa perceber a importância das adaptações no contexto acadêmico, para que possa haver uma formação satisfatória.

Além das adaptações, é imprescindível que ele enfrente situações que exijam mais que conhecimento científico, que envolvam suas concepções, seus medos e incertezas, pois em uma sala de aula comum ele poderá encontrar alunos fisicamente diferentes, desde o porte físico de cada um até um caso específico de deficiência, como um estudante que necessita da cadeira de rodas para se locomover, pois nenhum é igual ao outro, mas a sociedade tende a definir padrão de normalidade aos indivíduos, e se deparar com estudantes que fogem a esse padrão pode gerar desconforto, e criar juízo de valor (CASTANHO, FREITAS, 2006).

É fundamental que os docentes tenham compromisso ético com seus estudantes e lhes proporcionem acesso a ambientes onde estes possam exercer sua liberdade de expressão de maneira criativa e espontânea, cumprindo esses docentes o descrito nas políticas públicas e com uma constante prática reflexiva. Acrescente a isso que o docente não pode limitar sua prática reflexiva à sua experiência profissional e ao bom senso, pois nem todos os saberes podem ser reinventados sozinhos, eles precisam de conhecimentos de profissionais específicos e, nesse aspecto, cabe as instituições de Educação Superior valorizar o docente e reconhecer-lhe os limites, proporcionar a ele uma formação continuada, além de fomentar ações de inclusão pautadas nas políticas públicas e no respeito à diversidade.

3 – ESTADO DA ARTE – CONCEPÇÃO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DIANTE DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

As pesquisas denominadas estado da arte ou estado do conhecimento têm representado um conjunto significativo nos últimos 15 anos, conforme citado por Ferreira (2002). Tais pesquisas bibliográficas procuram subsidiar a produção acadêmica de determinado tema – teses, dissertações e publicação em periódicos – nos mais diversos lugares e épocas. Dessa maneira, os pesquisadores, motivados pelo desconhecimento do conteúdo disponível sobre o tema, põem-se a mapear as pesquisas já produzidas na intenção de dar continuidade a elas com novas produções buscando articularem estas com aquelas e indicar possíveis incoerências obtidas nos resultados.

Baseado nesse contexto e pretendendo obter-se um panorama sobre o tema em análise, iniciou-se uma busca por trabalhos publicados, adiante exposta neste capítulo. A coleta de dados sobre o tema passou pelas várias fontes de publicações, começando pela Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), disponibilizada no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), limitando-se a pesquisas produzidas no país, entre os anos de 2008 e 2017. A delimitação do período foi devido à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que confirma a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

A pesquisa focalizou a busca de dissertações e teses que fizessem referência à concepção do docente de Educação Superior diante da inclusão de estudantes com deficiência. As palavras-chave das quais se valeu foram: Educação Superior, Docente e Educação Inclusiva, separadas por vírgulas, usando para isso todos os campos de busca.

Na biblioteca digital citada, foram encontradas 43 publicações, destas, 31 dissertações eram de mestrado e 12 teses de doutorado. Antes mesmo da leitura dos resumos das 31 dissertações, 29 foram descartadas pela presença em seu título de características vinculadas a outros temas de pesquisas, segue relação:

DISSERTAÇÃO	
Estudante como o cerne da pesquisa	5
Formação de professores	7
Legislação	2
Docente que possui deficiência	1
Análises de instituições de ensino	5
Currículo	2
Educação Básica	5
Desempenho docente	2

Quadro 1- relação de dissertação por tema
Fonte: Elaboração própria

De todas, apenas duas foram levadas em conta, dada a relação com o tema solicitado, sendo:

Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco (SANTOS, 2009)

Após a leitura do resumo, foi possível ver que a pesquisa denota uma característica muito próxima a da proposta desta dissertação, diferenciadas quanto às áreas de atuação do docente: esta pesquisa aborda a concepção de professores das áreas da saúde, licenciatura e gestão por meio de uma entrevista, e diversamente na pesquisa de Santos (2009) esta dirige-se aos professores de Pedagogia com um questionário como procedimento de coleta de dados.

A outra dissertação considerada tem o seguinte título:

Construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do sertão pernambucano (COUTINHO, 2013)

Neste resumo, também havia semelhança entre esta e a pesquisa publicada, porém a pesquisa de Coutinho (2013) assim como a outra é dirigida apenas aos professores do curso de Pedagogia, e investiga os saberes desses docentes para o trabalho com estudantes com deficiência na Educação Superior e em quais momentos foram adquiridos (se na formação inicial, na formação continuada ou em experiências em sala de aula).

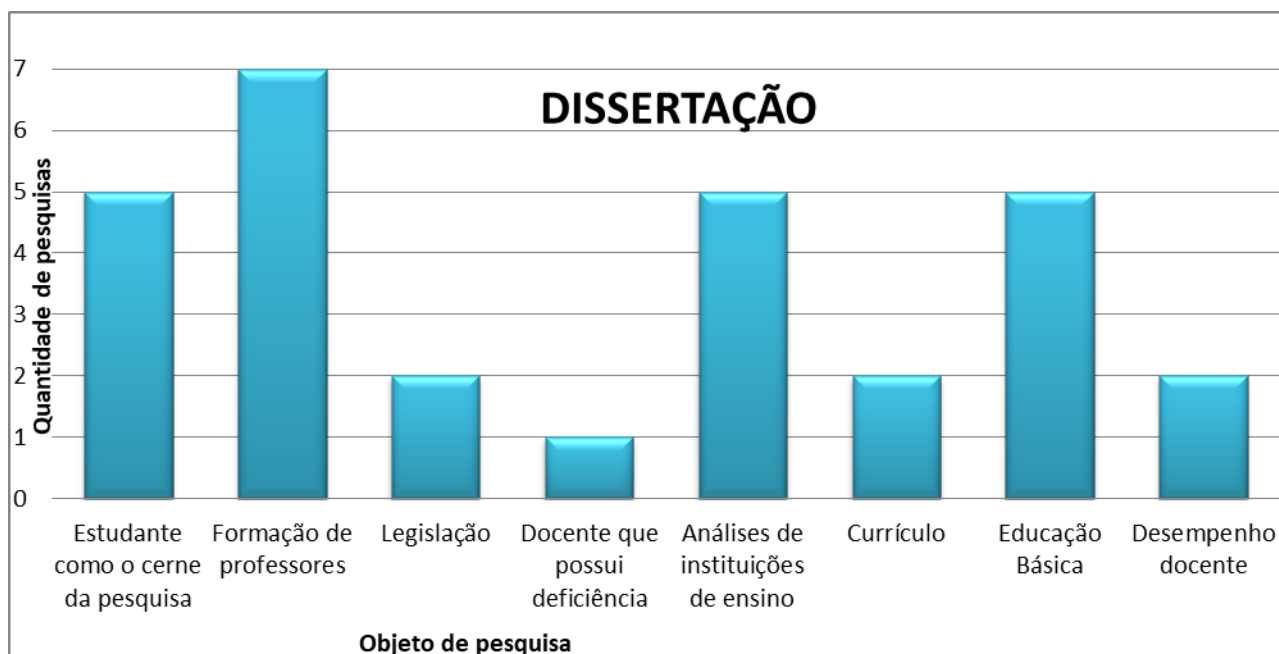


Gráfico 3 - relação de dissertação por tema
Fonte: Elaboração própria

Na análise das 31 dissertações, um fato importante exposto no gráfico é que apenas uma delas apresentou a informação de que um dos docentes possui deficiência. Entende-se que tal situação confirma o fato de que na última década os estudantes com deficiência estão ingressando na Educação Superior, esse perfil de trabalhadores graduados em exercício ainda é baixo, mas com a promessa de números mais expressivos para as próximas décadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dispõe sobre ações na Educação Superior:

Na educação superior, a educação especial 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 a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2008, p. 17).

Dessa forma, justifica-se o número de pesquisas em que se situa o estudante como o cerne da investigação e em instituições específicas, com o objetivo de averiguar se o acesso e sua permanência estão sendo efetivos e se as instituições estão preparadas com recursos e serviços de acessibilidade.

Um dado relevante e que também foi abordado nesta dissertação é quanto à formação de professores, o gráfico criado com o tema dos trabalhos mostra que de um total de 29 trabalhos, 7 deles abordam a formação de professores, representando um total de mais de 24%

dentre os demais assuntos, corroborando com os argumentos já apresentados sobre a importância da formação inicial e continuada dos docentes.

Quanto à análise das teses de doutorado, das 12 pesquisadas, 11 foram descartadas por exibirem em seu título características concernentes aos seguintes temas de pesquisas:

TESE	
Estudante como o cerne da pesquisa	4
Formação de professores	3
Legislação	1
Currículo	1
Educação Básica	2

Quadro 2- relação de tese por tema
Fonte: Elaboração própria

Apenas uma foi considerada pela conexão com o tema solicitado, sendo:

Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva (FIELD'S, 2014).

Field's (2014) empreendeu uma pesquisa-ação cujos sujeitos da investigação eram estudantes e estagiários da disciplina de química, fugindo totalmente da temática proposta por esta dissertação.

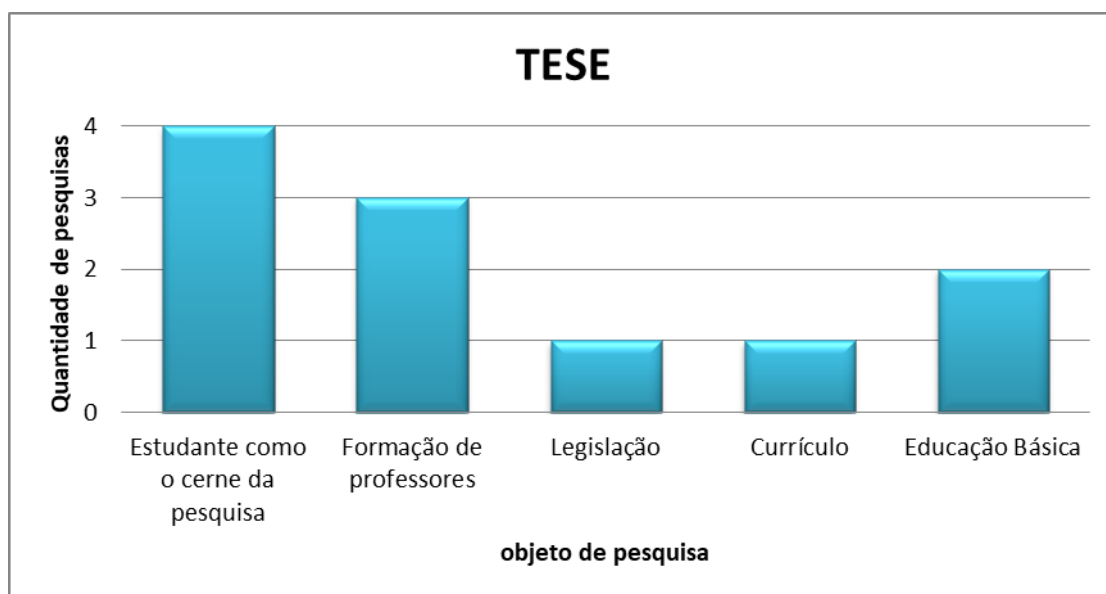


Gráfico 4- relação de tese por tema
Fonte: Elaboração própria

Aproveitando o mapeamento bibliográfico feito, é possível notar a grande preocupação não apenas com a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no contexto educacional, mas com a maneira como o docente deve mediar a aprendizagem,

mas para tal fato o docente necessita de formação tanto inicial quanto continuada, o que torna compreensível o grande número de publicações voltadas à formação de docentes bem como a centralização do estudante na pesquisa já citado nas pesquisas de dissertações.

Outra fonte de busca foi pelo site do Banco de teses da Capes, no qual 195 resultados foram listados para as palavras-chave anteriormente mencionadas, mas 194 foram descartados por não manterem relação direta com a concepção de docente da Educação Superior. Ao se lerem os títulos, apenas o trabalho abaixo foi ponderado, mas a pesquisa focaliza um portal em que o docente tem acesso ao plano de aulas, contexto muito diferente da proposta desta pesquisa.

Portal do professor e Educação Física Adaptada: sugestões para a prática docente inclusiva (BATALIOTTI, 2014)

Da mesma forma, praticou-se também a busca por artigos indexados no Scielo, mas foram encontrados apenas três artigos nos quais é possível perceber pelo título que são destinados à formação de professores. São eles:

Revisão sistemática acerca das políticas de Educação Inclusiva para a formação de professores (INGLÊS et al, 2014);

A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica (CHAMBAL, BUENO, 2014);

A formação do professor para o Ensino Superior: prática docente com alunos com deficiência visual (REIS, EUFRÁSIO, BAZON, 2010).

Tal investigação assinalou que são poucas as pesquisas tratando do docente e de sua atuação pedagógica, tornando essa averiguação necessária – o docente é o principal responsável pela mediação da aprendizagem do estudante –, é ele quem tem a maior influência acadêmica sobre o estudante com deficiência, assim antes de prepará-lo para tal prática é preciso investigar sua postura, suas concepções, pois de nada adiantaria o docente participar de programas de formação sem a menor vontade de atuar em situações precárias – é preciso primeiramente compreender esses profissionais, colocá-los a par da atual condição de ensino-aprendizagem e depois lhes dar a preparação e capacitação necessária.

4 – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A instituição onde se realizou esta pesquisa tem sua sede social em uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo, que se constituiu a partir de 2013 em uma rede de educação, articulando todas as demais providas de instalações em outros estados, com o objetivo de proporcionar melhorias e estratégias na gestão de processos de modelo de governança uma vez que sua realidade educativa se estende da Educação Infantil à Educação Superior, presencial e a distância.

A rede de educação é composta por colégio de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Centro Universitário que oferece cursos de graduação presencial nas áreas de ciências humanas, biológicas, exatas, gestão e de tecnologia com cursos a distância em diversos polos de apoio presencial por todo o país, além de cursos de pós-graduação e extensão.

4.1 - Método

Esta pesquisa se situou na perspectiva da abordagem qualitativa, sendo utilizada principalmente pela possibilidade de criação de dados descritivos que permitam observar o modo de pensar dos participantes numa investigação. Caracteristicamente ela busca utilizar a fala do entrevistado como fundamento na justificativa, pesquisar nessa metodologia é analisar os dados coletados, buscando conceitos e princípios na literatura – ela ainda pressupõe um caráter subjetivo, pois o critério de identificação dos resultados não é numérico, mas leva em conta as conclusões do pesquisador. (SILVA, MENEZES, 2000)

Por intermédio dessa abordagem é possível compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, pois tal método permite em sua essência, conversar, ouvir e transpor a livre expressão dos participantes.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, MENEZES, 2000. p. 20)

Dessa forma, pretende-se focar em atitudes, sentimentos e pensamentos dos docentes, assim permitindo descobrir situações que os números não conseguem revelar, achados que apenas a informação e/ou observação do ser humano pode expor.

Toda pesquisa acontece pela busca do conhecimento, por um percurso que vai depara-se com desafios, problemas e soluções, portanto para ser bem conduzida deverá haver um delineamento dos procedimentos adotados na tentativa de respostas para a pergunta científica, com a obrigatoriedade da descrição do método.

É importante destacar que pelos instrumentos de pesquisa buscar-se-á compreender o significado das interações do docente, salientando seu comportamento subjetivo, que vem ao encontro desta pesquisa, enquanto esta não busca respostas exatas e modelos corretos sobre o tema discutido, mas propõe uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e a qualidade de ensino oferecido aos estudantes com deficiência, com foco na Educação Superior.

O procedimento metodológico utilizado foi o Estudo de Caso e nesta pesquisa se deve principalmente pelas inter-relações do contexto, podendo analisar-se a complexidade da realidade, algo que não seria possível por outros delineamentos. Tal método admite um tratamento qualitativo dos fenômenos com flexibilidade de se adaptar aos desafios que surgirão durante a investigação. Yin (2001, p.19) observa que

[...] em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um Estudo de Caso, pois toda a amostra entrevistada provém de uma mesma instituição de ensino. Tal escolha visa a uma investigação mais profunda sobre a concepção dos docentes universitários quanto à ação pedagógica e profissional com estudantes com deficiência. Conforme Yin (2001, p.32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”, desse modo é possível realizar a análise profunda do evento ou sujeito admitindo suas variáveis, para tanto, neste caso o indivíduo será a unidade da análise.

A pesquisa valeu-se, como técnica da coleta de dados, da entrevista individual com roteiro semiestruturado, que promove uma situação de contato com o entrevistado formal e informal ao mesmo tempo, para atender aos objetivos da pesquisa de maneira significativa e academicamente relevante, portanto, de conformidade com Duarte (2004), esta é uma tarefa

mais complexa do que parece e o pesquisador, para realizar uma boa entrevista, precisa ter os objetivos de sua pesquisa bem definidos, ter conhecimento sobre o contexto da investigação, fazer uma entrevista-teste a fim de evitar erros, ter segurança e confiança e certo nível de informalidade para a conversa fluir, mas sem perder de vista o objetivo específico da investigação.

O roteiro elaborado (APÊNDICE A) para as entrevistas continha cinco eixos temáticos que tratavam dos seguintes assuntos: Atuação Profissional, Prática Docente, Atuação Institucional, Relações Sociais e Questões Conceituais. Ao final da entrevista, foi dada abertura para o entrevistado se expressar em algum ponto não contemplado pelo pesquisador, ponto este que fosse muito relevante, pois diversos assuntos foram abordados, tais como as angústias, opiniões, desejos e mesmo alguns questionamentos porventura surgidos neste item, o que conferiu grande relevância aos dados da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foi submetido à apreciação dos membros do grupo de pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, campus de Araraquara/SP, denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, que trabalha com o objetivo de estudar possíveis contributos para a formação de profissionais atuantes em um projeto educativo de reestruturação escolar que visa atender à diversidade dos alunos e estender a educação para todos. Esse grupo articula seus encontros quinzenalmente na instituição supracitada, seguindo o cronograma de atividades propostas criado e discutido por todos os integrantes do grupo, sendo a data para análise da entrevista sugerida pelo pesquisador e adicionada ao cronograma de atividades. Durante o encontro previamente combinado e mediante a apresentação de slides, o roteiro de entrevista foi apresentado e discutido, assim os membros do grupo fizeram suas ponderações sobre a importância e entendimento das questões, e sugeriram algumas alterações.

Após a remodelação de algumas perguntas, o roteiro da entrevista foi finalizado, mas, para sedimentar o completo entendimento do entrevistado e a clareza de suas respostas, foi experimentada uma aplicação-piloto com um docente da mesma instituição que atuou no semestre anterior com um estudante com deficiência e, no momento da entrevista, já não mantinha contato com o estudante, mas, por essa razão, ele não poderia ser integrante do grupo de docentes convidados à entrevista oficial, fato, no entanto, que não o impediu de responder às questões expostas para o roteiro da pesquisa-piloto. Esta entrevista ocorreu alguns meses antes das oficiais, sendo esta de grande importância na detecção de inconsistência com o instrumento de coleta, e caso fosse encontrada essa inconsistência o tempo seria hábil para futuras alterações. Dessa forma, o docente foi comunicado sobre a

importância de responder aos questionamentos, tendo contribuído de maneira expressiva, inclusive citando ao final da entrevista sua opinião quanto às perguntas lançadas, mostrando-se favorável e colaborador.

Assim como todas as entrevistas oficiais, a entrevista-piloto deu-se no local de trabalho do docente em horário previamente agendado, sendo gravada por aplicativo de smartphone e tablet. A opção por gravar em dois aparelhos justificou-se pela segurança de modo a não se perder o registro dos dados.

4.2 - Aspectos éticos

Esta pesquisa atende às normas para pesquisas envolvendo seres humanos e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em 21 de dezembro de 2016 e obteve aprovação com o número CAAE 63263316.0.0000.5400.

Os docentes participantes da pesquisa no momento da entrevista foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo da autoria das informações. O TCLE foi elaborado com o intuito de resguardar o pesquisador ao utilizar os dados em sua pesquisa e manter certa aproximação e respeito entre os envolvidos no processo, responsável pela pesquisa e participantes, contendo informações como contato telefônico, e-mail e endereço para qualquer esclarecimento e suporte que se fizessem necessários.

4.3 - Local do estudo

Atualmente o número de instituições privadas no país é muito superior ao das instituições públicas, e conforme dados do Inep (BRASIL, 2017), do total de 8.048.701 de Instituições de Educação Superior das cinco regiões do país, 3.611.939 encontram-se na região sudeste, sendo 696.118 públicas e 2.915.821 privadas, o que representa um valor de 80,71%, fato que motivou a escolha de uma instituição privada para realização desta pesquisa.

A instituição define-se como unidade mantenedora da rede de educação localizada no interior do estado de São Paulo e possui em sua sede um colégio de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e o Centro Universitário.

4.4 - População do estudo

A escolha dos participantes ocorreu pela seleção dos docentes que atuavam com estudantes com deficiência em suas turmas. Para tanto, foi necessário o contato prévio com o núcleo de acessibilidade da instituição para verificar a quantidade de matrículas de estudantes com deficiência na instituição, em quais cursos e conseqüentemente quais os docentes que ministravam aulas para eles.

O contato foi previamente agendado com a coordenadora do núcleo de acessibilidade que atendeu ao pesquisador prontamente e lhe forneceu todas as informações necessárias.

A pesquisa foi voltada para estudantes dos cursos de graduação na modalidade presencial. Para as informações, a coordenadora do núcleo de acessibilidade consultou no sistema on-line da instituição e nas planilhas do Excel por ela mantidas para organizar os dados e encontrou o total de cinco estudantes com deficiência; no entanto, dois deles se declararam Público Alvo da Educação Especial apenas na inscrição do processo seletivo e não apresentaram laudo médico e também não procuraram o núcleo para qualquer necessidade específica, sendo assim esses estudantes foram desconsiderados e a coleta continuou com os três restantes.

Mesmo embora não sendo participantes da pesquisa, é importante citá-los, pois durante a entrevista são constantemente mencionados pelos docentes, e foi a partir deles que os docentes foram selecionados. A tabela abaixo expõe todos os dados, de curso matriculado, área de estudo, semestre que está cursando e a deficiência que possui; no entanto, na apresentação dos resultados será indicado quando se referir ao professor que acompanha determinado estudante, a área que o curso está vinculado e a deficiência que possui, havendo identificação do seguinte modo: a letra S – para a área da saúde, L – para licenciatura e T – para tecnologia, assim como as iniciais DI – para deficiência intelectual, DF – para deficiência física, SD – para Síndrome de Down.

Estudante	Curso	Área	Semestre que esta cursando	Deficiência que possui
T.	Terapia Ocupacional	Saúde	3º	Deficiência Intelectual
I.	Sistemas de Informação	Tecnologia	5º	Deficiência Física
L.	Educação Física – Licenciatura	Licenciatura	1º	Síndrome de Down

Quadro 3- Estudantes com deficiência
Fonte: Elaboração própria

A deficiência descrita na tabela foi informada conforme os dados que constam nos laudos dos estudantes, preenchidos pela família no momento de suas matrículas no curso desejado.

Após o levantamento a respeito dos três estudantes, era necessário pesquisar quais docentes atuavam com eles no semestre atual da pesquisa, assim a coordenadora do núcleo de acessibilidade verificou quais as disciplinas os estudantes estavam cursando e desse modo conseguiu realizar o levantamento relativo aos docentes. De maneira muito organizada, ela forneceu uma planilha com os dados dos estudantes, os docentes que seriam os possíveis participantes da população do estudo e o contato dos coordenadores dos cursos, caso fosse necessária alguma informação extra.

Cada estudante estava cursando quatro disciplinas no semestre, de forma que foi fornecido o contato de doze docentes; mas, no caso do estudante L., do curso de licenciatura, duas disciplinas eram ministradas pela mesma pessoa, o que fez diminuir para onze o total de docentes.

Com os nomes de possíveis participantes, iniciou-se a procura, com alguns deles o contato foi por telefone, outros por e-mail e outros informalmente por encontros na instituição durante as entrevistas iniciais. A maior parte dos docentes atendeu ao pedido da entrevista de imediato, apenas dois deles adiaram por dez dias alegando sobrecarga de trabalho e falta de tempo, mas transcorrido esse tempo atendeu e concedeu a entrevista.

Para melhor identificação dos participantes e com o objetivo de registrar sua relação com o estudante, a nomenclatura dada a eles apresenta vínculo com o estudante, que apresentamos a título de exemplo.

D1/L/DI = Docente 1/ curso que atua é da área de licenciatura/ atua com estudante com Deficiência Intelectual.

Docente/área do curso que atua/deficiência do estudante que ministra aula. Desta forma, o leitor não precisa se remeter à legenda a todo o momento para verificar tais informações.

Identificação	Docente	Área do curso que atua	Deficiência do estudante que ministra aula
D1/L/DI	D1	Licenciatura	Deficiência Intelectual
D2/L/DI	D2	Licenciatura	Deficiência Intelectual
D3/L/DI	D3	Licenciatura	Deficiência Intelectual
D4/S/SD	D4	Saúde	Síndrome de Down
D5/S/SD	D5	Saúde	Síndrome de Down
D6/S/SD	D6	Saúde	Síndrome de Down
D7/S/SD	D7	Saúde	Síndrome de Down
D8/T/DF	D8	Tecnologia	Deficiência Física
D9/T/DF	D9	Tecnologia	Deficiência Física
D10/T/DF	D10	Tecnologia	Deficiência Física
D11/T/DF	D11	Tecnologia	Deficiência Física

Quadro 4- Códigos de identificação dos docentes
Fonte: Elaboração própria

Para evitar a exposição dos participantes, as entrevistas aconteceram em horários previamente combinados, dentro do Centro Universitário, em salas fechadas e sugeridas pelo pesquisador, sendo sempre a sala disponível e mais próxima do local de trabalho onde o docente estava, contando com a presença apenas do entrevistado e o pesquisador, que esclareceu sobre os objetivos da pesquisa e a importância da participação consciente do docente que teve a identidade preservada.

É importante sublinhar que todos os participantes detêm a titulação de mestre ou doutor, portanto tinham experiência com a pesquisa, o que facilitou o processo, pois sabiam da importância de sua contribuição, e, além de contribuírem com suas respostas, deixavam suas palavras de incentivo, relatando a necessidade de pesquisas na área e parabenizando pela iniciativa, fato que motivou ainda mais o pesquisador.

4.5 - Período da coleta de dados

A coleta de dados foi previamente combinada com a reitoria da instituição, pois para maior segurança e clareza nas respostas, era necessário que as entrevistas acontecessem no final do semestre, assim os docentes teriam um longo período de contato com os estudantes com deficiência, pois caso fosse em outro período do semestre, os docentes não teriam

passado por todas as etapas de avaliação e experiência, o que comprometeria a veracidade das respostas.

De acordo com esse planejamento, a coleta foi agendada para a semana em que se dariam os mecanismos de recuperação, conforme calendário institucional, período em que os estudantes que se ausentam das provas ou não atingem a média podem solicitar outra avaliação com intuito de obter a média final e ser aprovado na disciplina. Nesse período, os docentes já haviam finalizado as correções e estavam aguardando as novas provas para correções, o que facilitou para a cooperação quanto ao tempo de resposta da entrevista, pois o receio era que, devido ao excesso de trabalho, o docente fosse muito lacônico nas respostas, assim com o período determinado tal fato não aconteceu.

As entrevistas iniciaram-se na data prevista, mas acabaram protelando, pois o cronograma inicial era previsto para que as entrevistas fossem todas na mesma semana, mas, por incompatibilidade de horário e finalização dos trabalhos de alguns docentes, a pesquisa estendeu-se por quatorze dias, indo do dia 23 de junho de 2017 ao dia 6 de julho de 2017, e dois dias depois os docentes entrariam em férias acadêmicas.

4.6 - Procedimento de análise dos dados

Como citado anteriormente, a técnica para coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista, que expõe dados do que uma pessoa viveu, sentiu ou até pensou a respeito do tema estipulado, e envolve uma fala espontânea; segundo Bardin (1979), elas podem ser classificadas conforme a profundidade do material verbal recolhido, sendo não diretivas, aquelas entrevistas longas que duram de uma a duas horas ou semidiretivas que foi utilizada nesta pesquisa, mais curtas e facilitadas com um guia, semiestruturada, mas independentemente da opção da entrevista elas devem ser registradas e transcritas integralmente, incluindo até mesmo as hesitações, risos e silêncio do entrevistado e inferências e estímulos do entrevistador quando houver.

Partindo da fala dos participantes, o pesquisador possui um número específico de arquivos em áudio de entrevistas, que após a transcrição se transformam em várias páginas com dados para análise. Nesta pesquisa, utilizou-se da repetição de frequência dos temas, isto é, após todas as entrevistas decorridas e gravadas em áudio digital, foi feita a transcrição integral de cada participante e separada em documentos individuais; depois de transcritas as onze entrevistas, organizaram-se em um único documento, mas que apresentou a divisão em conformidade com as questões da entrevista. Para a produção deste arquivo, valeu-se do

recurso de recortar trechos e inseri-los em outra parte do documento, facilitando a organização de todas as respostas na mesma questão.

Apesar de a tecnologia atualmente fornecer subsídios para facilitar o trabalho do pesquisador com aplicativos específicos que escrevem o que a pessoa fala, optou-se pela transcrição sem nenhum recurso, pelo método de pausar a fala que foi gravada e digitar em documento Word, fato este que contribuiu para o contato com os dados e auxiliou a visualização das repetições de tema para a criação de categorias.

As categorias não são os dados propriamente ditos, são conceitos indicados pelo pesquisador, que procura explicar os fatos então observados; portanto, ao se criarem as categorias na análise dos dados, pretende-se desenvolver as teorias, explicações para os fatos observados, hipóteses, mas esta não é uma atividade sem embasamento teórico, é importante que a literatura traga conceitos importantes do estudo feito, para contextualizá-lo de acordo com o que foi produzido, pois são nas categorias que procuramos informações para os fatos observados, é quando se vai além do próprio dado, por meio de uma interpretação (BARDIN, 1979).

O processo da identificação das categorias nesta pesquisa baseou-se na contagem, a frequência com que tal categoria aparece nos dados transcritos. Em seguida à identificação, procurou-se encontrar regularidades e ligações entre as propriedades para inclusão na mesma categoria, com informações que parecem semelhantes e, segundo Bardin (1979, p.118), “impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Com a leitura e recurso de busca do Word, procurou-se inicialmente pelas palavras que mais se repetiam, em seguida pelo contexto implícito naquelas palavras; neste momento a tecnologia não foi ignorada, pois toda a categorização foi proporcionada pelo computador. Para ajudar na identificação dos termos que mais se repetiam, usaram-se cores, alterando a cor padrão para um colorido específico para cada tema, seguindo uma legenda de categorias.

Diante da grande quantidade de dados, criou-se um número relativamente grande de categorias, gerando a necessidade de nova leitura e reagrupamento dos trechos que tratavam do mesmo assunto, pois “geralmente as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com generalidade mais fraca” (BARDIN, 1979, p. 119).

Desta forma, os trechos selecionados foram organizados em oito categorias, sendo elas: Representação social da incapacidade; Relação interpessoal; Influência familiar; Apoio especializado; Prática pedagógica; Construção da ideia de inclusão; Possível atuação profissional do estudante e Conhecimento sobre legislação.

Em síntese, a análise de dados foi pontuada em três momentos: a) a pré-análise, o período da organização, de estabelecer um programa, iniciado pela leitura profunda das informações coletadas; b) a exploração do material, concernente à aplicação sistemática das decisões tomadas, sejam elas aplicadas manualmente seja pelo computador – é a fase de codificação, decomposição ou enumeração com a construção de codificações, considerando recortes do texto para agregar as informações em categorias; e c) o terceiro momento do tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação – que, sendo significativos e fiéis, passam para a validação, é neste momento que o pesquisador adianta interpretações e propõe inferências a respeito de outras descobertas dos objetivos previstos (BARDIN, 1979).

5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados qualitativamente, pois no dizer de Casarin (2012) esta pesquisa explora uma metodologia predominantemente descritiva, deixando em segundo plano os modelos matemáticos e estatísticos. Neste tipo de pesquisa, a quantificação dos objetos estudados não é priorizada.

Para a identificação dos docentes e organização dos dados, no início da entrevista os participantes foram interrogados no que tange a questões como: idade, sexo, curso que estava atuando, formação acadêmica, ano de conclusão da graduação, instituição de formação e sobre a pós-graduação cursada. Segue informação disposta em um quadro a fim de facilitar a visualização.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	CURSO QUE ATUA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO - GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
D1/L/DI	43	M	Educação Física Licenciatura	Educação Física em motricidade humana, licenciatura.	1999	Universidade federal de São Carlos - UFSCar	MESTRADO em Educação no PPGE da UFSCAR na área de concentração em metodologia do ensino.
D2/L/DI	57	F	Educação Física Licenciatura	Licenciatura em Educação Física.	1984	Universidade Santo Amaro - SP	Mestrado em Psicologia da Educação - PUC São Paulo. DOUTORADO em Educação - PUC de São Paulo.
D3/L/DI	47	F	Educação Física Bacharel e Licenciatura	Educação Física e Pedagogia.	Educação Física em 2004	Centro Universitário Claretiano	MESTRADO na área de Educação – Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	CURSO QUE ATUA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO - GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
D4/S/SD	51	M	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	Fisioterapeuta	1990	Universidade de Ribeirão Preto - Unaerp	MESTRADO - USP Ribeirão - departamento de bioengenharia. cursando doutorado na USP, faculdade de medicina.
D5/S/SD	48	M	Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Estética, Educação Física Licenciatura e Bacharel e Enfermagem	Fisioterapeuta e Odontólogo	1993 e 1998	As duas na Universidade de Ribeirão Preto - Unaerp	MESTRADO na Unicamp e acabando o doutorado na USP de Ribeirão Preto. Na parte de eletromiografia.
D6/S/SD	34	F	Terapia Ocupacional	Terapia Ocupacional	2008	Universidade federal de São Carlos - UFSCar	Mestrado na saúde mental, programa de saúde mental da faculdade de medicina de Ribeirão Preto e o DOUTORADO na mesma área.
D7/S/SD	48	M	Educação Física Bacharelado e Terapia Ocupacional	Educação Física - licenciatura plena	1998	Centro Universitário Claretiano	MESTRADO - Unesp de Rio Claro. Área de Biodinâmica da motricidade humana.
D8/T/DF	30	M	Sistemas de Informação	Bacharel em Sistemas de Informação.	2007	Centro Universitário Claretiano	MESTRADO - Ciência da Computação
D9/T/DF	40	M	Administração de empresas e Análise e desenvolvimento de sistemas	Tecnologia e processamento de dados.	1999	Unifran – Universidade de Franca	MESTRADO - Universidade de Araraquara em Engenharia de Produção.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	CURSO QUE ATUA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO - GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
D10/T/DF	50	M	Sistemas de Informação	Graduação em Sistemas de Informação.	2007	Centro Universitário Claretiano	MESTRADO na área de Engenharia de Software.
D11/T/DF	43	M	Sistemas de informação	Ciência da computação	2001	Universidade Paulista - UNIP	MESTRADO em Engenharia de Produção na Universidade Paulista

Quadro 5- Identificação dos docentes
Fonte: Elaboração própria

Apoiando-se nesse quadro de identificação, é possível perceber que aproximadamente 73% dos entrevistados são do sexo masculino, sendo oito homens e apenas três mulheres, quatro deles possuem idade entre 30 e 40 anos, cinco deles possuem idade entre 41 e 50 anos e apenas dois possuem entre 51 e 60 anos.

Um fato importante a considerar é quanto à escolaridade, pois cinco docentes concluíram sua graduação entre os anos de 2001 e 2010, levando em conta a idade dos participantes pode-se concluir que esses docentes completaram sua formação acadêmica tardiamente, e em sequência se dedicaram e se dedicam a pós-graduação, pois dois participantes possuem a titulação de doutor, nove de mestre, dos quais dois destes estão terminando o doutorado.

Seguem abaixo na forma de gráfico os dados alusivos à população coletados no primeiro momento da entrevista, e mesmo com tais dados a identidade dos participantes foi preservada.

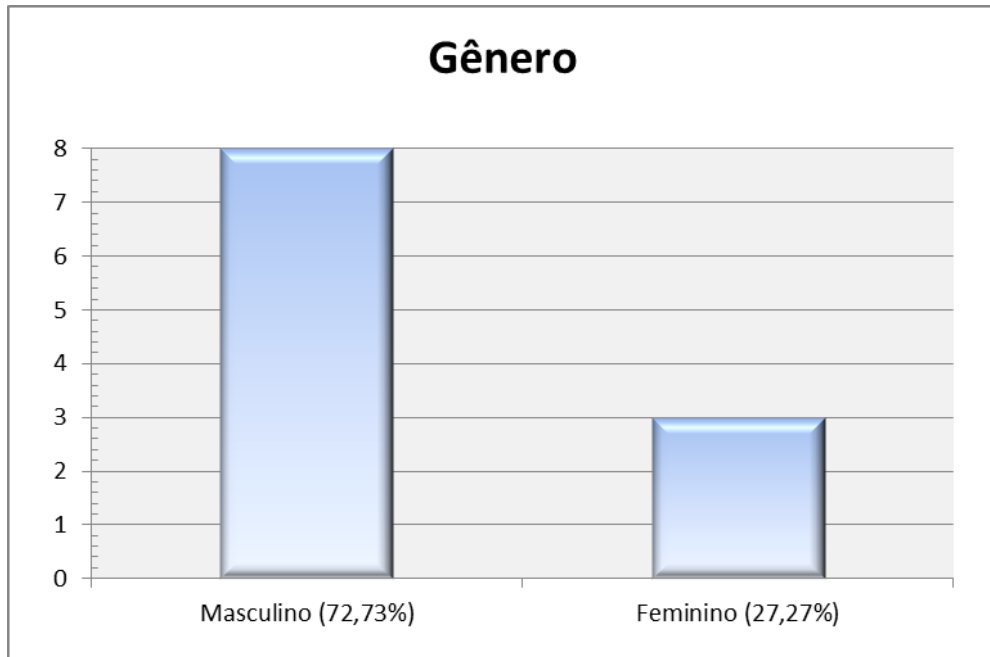


Gráfico 5- Gênero dos docentes
Fonte: Elaboração própria

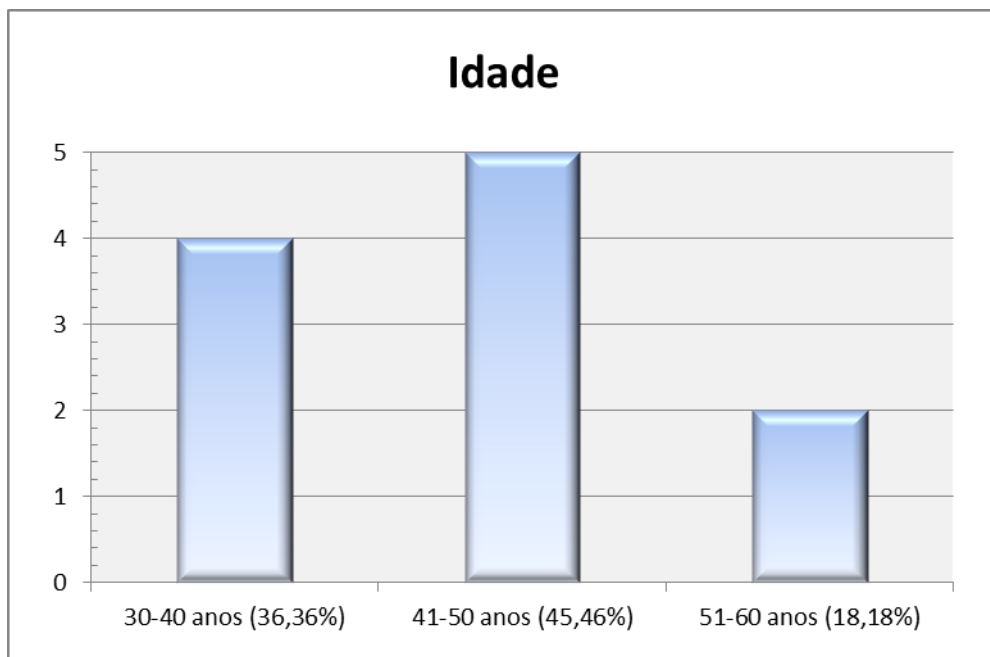


Gráfico 6 – Idade dos docentes
Fonte: Elaboração própria

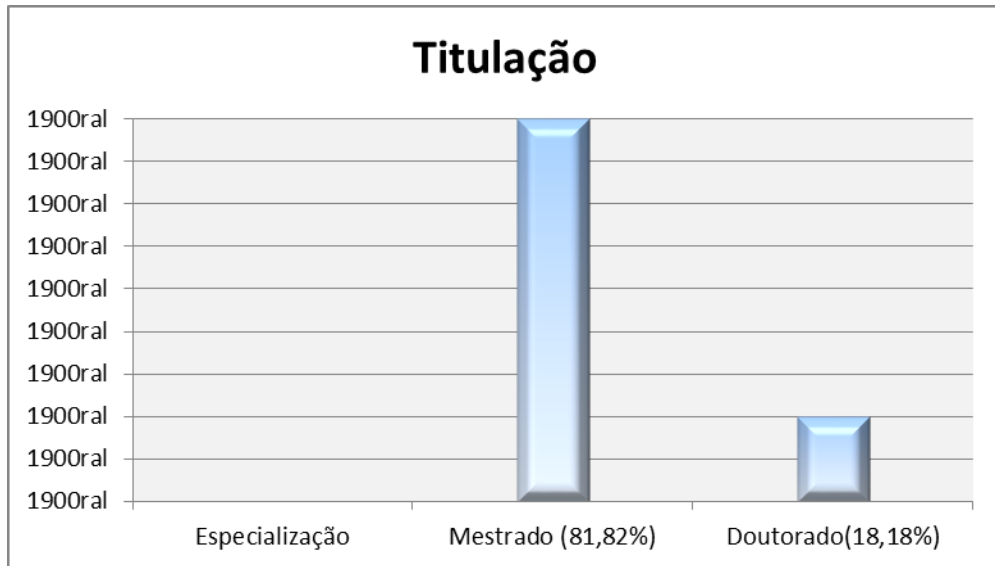


Gráfico 7 – Titulação dos docentes
Fonte: Elaboração própria

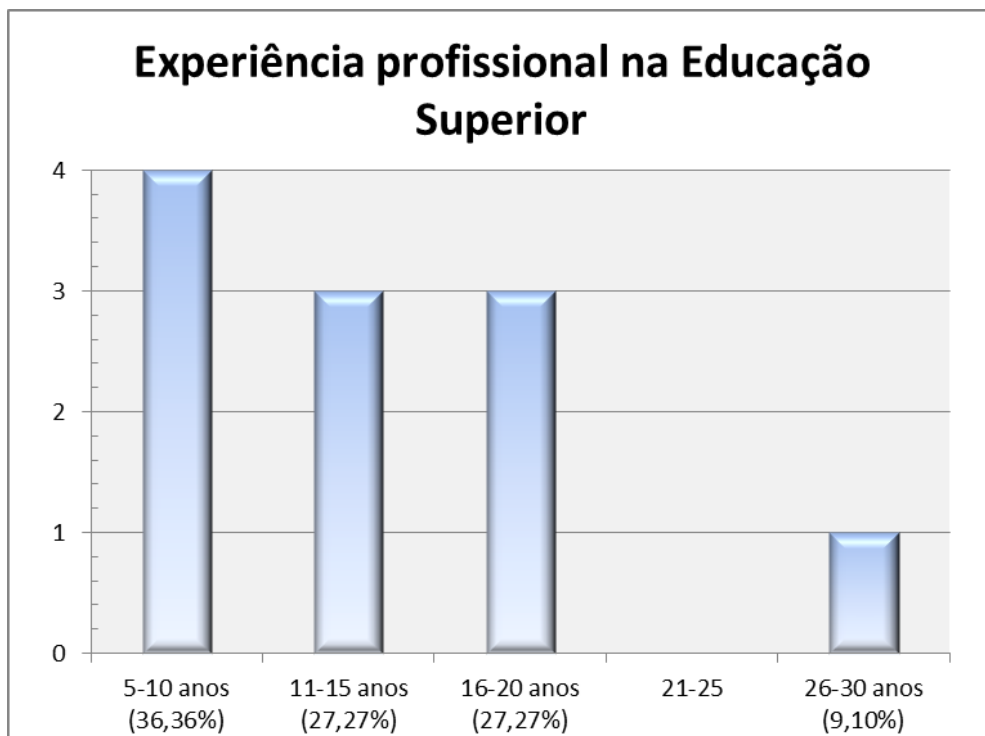


Gráfico 8 - Experiência profissional na Educação Superior dos docentes
Fonte: Elaboração própria

Durante a entrevista, foram relatadas situações familiares e o futuro dos estudantes, mas é importante destacar que todas as falas são decorrentes da percepção pessoal dos docentes, pois os estudantes e pessoas da família não participaram da pesquisa, ainda que em vários momentos são mencionados pelos docentes.

Por ter sido a pesquisa feita com docentes que ministravam aulas para estudantes com diferentes deficiências, possibilitou a análise e comparação dos dados quanto às necessidades dessas pessoas.

Como algumas deficiências serão abordadas e submetidas à análise, faz-se importante compreendermos a definição de deficiência, dessa forma vamos adotar a definição constante na lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que considera em seu artigo 2º

peessoa 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.

Definição essa que reafirma o exposto no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999).

Artigo 3º – Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Como descrito pelo decreto, existe uma diferenciação entre deficiência e incapacidade, sendo a deficiência uma condição do indivíduo, mas não obrigatoriamente uma incapacidade, pois, segundo Sasaki (1999), a incapacidade apresenta uma condição negativa de funcionamento da pessoa com o meio, nos seus comportamentos essenciais à vida cotidiana, sendo essa a consequência da deficiência, que pode ser minimizada com mecanismos adequados.

No caso do estudante com deficiência física, citado pelos docentes da área da tecnologia, ele possui uma deficiência física que como consequência gera a incapacidade, por exemplo, de utilizar uma das mãos, esta incapacidade lhe coloca em desvantagem quanto aos demais estudantes, mas se for oferecido recursos que lhe permita desempenhar as mesmas atividades que uma pessoa que não possui a deficiência, ele deixa de ser incapaz e ter desvantagem e passa a desenvolver as mesmas habilidades dos demais. Em suma, a

deficiência é algo permanente, mas que não faz do indivíduo um ser incapaz, basta que os meios para sanar as incapacidades sejam oferecidos (MENDES, 2016).

Fatos como tais não são considerados para os estudantes com deficiência intelectual, pois, consoante Rossato e Leonardo (2011) em sua pesquisa sobre a concepção dos docentes que atuam com estudantes com deficiência intelectual, ela é vista como algo estático, isto é, dos vinte e um entrevistados de três escolas especiais, 44% responderam que a dificuldade de aprendizagem pode ser sanada, já a deficiência intelectual é definitiva, o que revela a falta de perspectiva dos docentes quanto ao aprendizado desses estudantes.

É preciso diferenciar a dificuldade de aprendizagem (DA) com a deficiência intelectual, pois para Mendes (2016) elas são comumente confundidas. Estudantes com DA geralmente apresentam insucesso na formação acadêmica e respondem de maneira inadequada diante de um estímulo, mas que não se refere à sua condição intelectual, sendo possível atingir resultados satisfatórios alterando os meios, modificando os estímulos para suprir a dificuldade e modificar a resposta inadequada.

Deste modo, é preciso considerar os aspectos voltados para suas limitações e capacidades cognitivas, vê-lo como um ser humano capaz, ainda que dotado de limitações e potencialidades, mas ter por ele todo o respeito e o reconhecimento de sua dignidade. Assim, são reportados alguns relatos que chamaram a atenção pela análise detalhada das entrevistas, na qual foi possível identificar dois temas centrais, sendo eles: como o docente percebe a inclusão do estudante com deficiência no contexto acadêmico no que tange aos aspectos sociais e acadêmicos, e a preocupação do docente em formar este estudante em um profissional qualificado. É importante frisar que todos os relatos são provenientes da percepção do docente, que procuramos, durante o tratamento dos dados, não esgotar as possibilidades de análises, mas manter em relação a eles uma atenção contínua e buscar regularidades que sobressaíssem, para isso os temas centrais foram subdivididos e distribuídos em categorias, sendo elas:

Representação social de incapacidade
Relação interpessoal
Influência Familiar
Apoio Especializado
Prática Pedagógica
Construção da ideia de inclusão
Possível atuação profissional do estudante
Conhecimento sobre legislação

Quadro 6- Categorias
Fonte: Elaboração própria

5.1 – Representação social de incapacidade

Nesta categoria, a deficiência aparece como sinônimo de incapacidade, os docentes não acreditam na aprendizagem de seus estudantes, agem de maneira natural diante desse não aprender (ROSSATO; LEONARDO, 2011).

Todos os estudantes possuem habilidades e potencialidades, entretanto nem sempre são proporcionadas as possibilidades. Eles são estigmatizados por alguma coisa que deixam de fazer por conta da deficiência e por isso as pessoas acabam não confiando em suas potencialidades. A incapacidade de andar, de ver, de se relacionar, de aprender, pode ser prejudicada pelo meio social, cujas condições de acesso não são adequadas, e isso leva a atribuir a ele uma desvantagem. “Gente, será que o cara é deficiente? Porque a gente fica esperando que ele não vai conseguir fazer, aí ele vai e consegue, aí você acha estranho, não é esquisito?” (D5/S/SD). O docente acha esquisito o estudante não efetivar determinada tarefa, sem perceber que a incapacidade ou que a dificuldade decorre da falta de recurso para que ele faça e não de uma limitação devida à sua deficiência.

A situação é mencionada pelos docentes que atuam com os estudantes com deficiência intelectual e Síndrome de Down, e, de acordo com Rambo (2011), o estudante com deficiência intelectual ainda carrega o estigma de incapaz e, apesar de ter leis que garantam o seu direito, muitas barreiras ainda o impedem de construir uma vida independente.

Na época atual, o mundo capitalista criou um conceito de normalidade e rotula os diferentes como incapazes. A sociedade tende a evitar tudo que não responda a esse padrão de normalidade, e o mesmo acontece no ambiente acadêmico, quando um docente se depara com um estudante com deficiência. Em cumprimento ao seu papel social, ele tenta acolher e

proporcionar condições de acesso, mas cultiva opiniões preconcebidas de incapacidade, fato decorrente da postura dos docentes que, com o tempo de profissão e contato com o estudante, tende a caracterizá-lo como bom, regular ou fraco, e nesta categoria fica o registro de incapacidade de certos estudantes, vistos assim desde o primeiro contato entre docente e discente.

A condição de Síndrome de Down é facilmente identificada, pois no entender de Teixeira e Kubo (2008) as características físicas evidenciam a anomalia genética e faz com que sejam subestimados em suas competências.

O Docente 2, que atua na Educação Superior há mais de trinta anos com vasta experiência em pesquisas, fazendo o doutorado no campo educacional, deixa evidente sua pré-concepção de incapacidade ao mostrar surpresa na resposta do estudante: “[...] você olhando pra ele, está estampado, só que às vezes de repente quando a gente faz alguma pergunta na sala de aula, ele dá uma resposta muito mais concreta do que alguns outros alunos, então não sei, sinceramente eu não sei.” (D2/L/DI). Ele inicialmente o julga pela sua aparência física, imagina uma resposta sem nenhuma coerência, e é surpreendido pela resposta concreta que ouve.

Tal fato pode comprometer o processo acadêmico e conseqüentemente a aprendizagem, pois ao perceber a exclusão o estudante deixa de ter como objetivo principal a aprendizagem para se autodefender. (PILETTI, 2004)

Na verdade, ainda existe certo descrédito na capacidade da pessoa com deficiência; apesar de todo o movimento de inclusão, existe uma fixação na falha que possa ocorrer, o que vai acarretar uma reação de exclusão do docente quanto ao estudante.

É importante refletir que o docente universitário é um formador de novos profissionais, o que exige que tenha discernimento sobre como abordar a questão da diversidade, pois só assim conseguirá que seu estudante esteja preparado para atuar no mundo atual diante das diferenças, independentemente da sua área de atuação. Efetivamente, essas pessoas com algum tipo de incapacidade ou limitação, segundo Rambo (2011, p.67), ainda

continuam encontrando muitas dificuldades, não por incapacidade ou limitações individuais, mas por limitações impostas pelo social. O fato de os direitos das pessoas com deficiência serem assegurados legalmente não garante que esses direitos sejam concretizados efetivamente; para que o sejam é preciso uma mudança de comportamento social.

É significativo que o docente tenha consciência do seu papel como mediador da aprendizagem e tenha consciência de suas atitudes, mas esses atos não são alterados de maneira tão simples, porquanto desenvolver palestras, cursos, e pautas de formação

continuada não garante o sucesso sem a mudança da concepção dos docentes a respeito desses estudantes, aspecto esse que será abordado em uma categoria específica.

Albuquerque (2007) registra que os docentes não reconhecem os estudantes com deficiências como pessoas que podem aprender o conteúdo por eles exposto, e valorizam a inserção no ambiente acadêmico baseados na integração social e física. Entendem a permanência desse estudante mais como um ato social de compaixão do que um direito à educação. Essa postura fica evidente na descrença do docente que, mesmo com a aprovação do estudante nos mecanismos avaliativos e a superação diante de seus colegas de classe, ainda é visto por ele como incapaz.

A minha avaliação pessoal é que de fato o L. não dá conta de algumas elaborações que são importantes, embora o processo avaliativo tenha provado o contrário, porque ele foi aprovado na disciplina e outros alunos da sala que não têm deficiência aparente foram reprovados (D1/L/DI).

O docente observa o estudante apenas pelas suas limitações, não consegue perceber suas potencialidades. No relato abaixo, outro docente expressa a mesma concepção e busca explicação científica para o motivo da aprendizagem do estudante, pois acredita e defende que ele não poderia aprender. A convicção da não aprendizagem é tão grande que o docente se questiona sobre a deficiência do estudante ainda que visível aos seus olhos, ele prefere pôr em dúvida a deficiência do que acreditar que apesar dela ele conseguiu aprender e realizar as atividades propostas. “Já aconteceu isso, dele tirar mais notas que muitas pessoas, e aí como é que você explica isso? A gente olha e diz, “será que ele é deficiente mesmo?”, porque era pra ele não tirar nota de maneira alguma, ele sempre ficar sem nota, e ele faz as coisas.” (D5/S/SD)

Nesta situação, o trabalho com esses estudantes fica mais complexo, pois, cultivando as suas concepções tradicionais, enfrentam dificuldade em lidar com a diversidade, baseados em um conhecimento teórico defasado desacreditam no sucesso que a própria atuação educacional tem alcançado e, sobretudo, se escondem no perfil de valorizar esses indivíduos como pessoas inseridas no grupo acadêmico, dignos apenas de amor e paciência, julgando ser essa postura de comiseração o suficiente para esse estudante que está no ambiente acadêmico em busca de algo mais que convívio social.

5.2 – Relação interpessoal

O que foge ao padrão de normalidade, ao que tende a ser diferente, chama a atenção e “causa nas pessoas reações como curiosidade, espanto, surpresa, repulsão e, até mesmo, medo” (GLAT, 1995, p. 90). Esse padrão está representado na fala do docente sobre sua relação com o estudante com Síndrome de Down, que teve dúvidas se deveria contar o fato acontecido e, somente após a confirmação do sigilo da identificação, teve tranquilidade em relatar.

Será que eu devo....? Eu não sei... ele parece que... que ele é um pouco... excessivamente delicado e... e muito carente talvez, então umas duas vezes ele aproximou de uma maneira um pouco diferente e eu tentei de uma maneira bastante tranquila sem ofendê-lo, mostrar, “Olha, eu sou de um jeito, tenho minhas preferências, sou casado, e tudo, você não, você é um aluno...” não que ele tenha falado nada, mas ele começou a se aproximar de maneira excessiva e aí eu fiz questão de tentar mostrar pra ele “Olha, eu estou aqui pra tentar te ajudar a estudar, a entender o conteúdo, a aprender, a crescer intelectualmente”, foi só uma vez assim e pronto. (D7/S/SD)

Ainda seguindo os conceitos de Glat (1995), a reação do docente deu-se porque causou uma ameaça na sua frágil estabilidade social, fato comum em qualquer ser humano, pois não é possível prever o comportamento do outro. Assim, a fim de aliviar o desconforto o indivíduo tende a rejeitar o deficiente e colocá-lo à margem, fato notório na reação do docente, pois mesmo narrando de maneira educada e carinhosa, é visível sua intenção de colocar um limite na relação, de mostrar os papéis de cada um.

O medo do envolvimento fez com que o docente suspeitasse de um assédio e criasse um distanciamento na relação, deixando claro para o estudante que era casado e que tinha suas preferências, reafirmando o contato docente-discente, com uma preocupação excessiva em não se aproximar e não criar vínculos. A proximidade foi interpretada como possibilidade de contato físico, devido à delicadeza e a carência do estudante, mas que o docente esclareceu e se prontificou a ajudá-lo quanto a questões pedagógicas, evidenciando apenas a proximidade acadêmica e não pessoal.

Santos (2009, p.58) afirma que tal atitude é essencial para o bom desempenho do estudante, tendo o docente universitário a necessidade de estar em constante observação, “e manter uma relação mais próxima com o seu aluno, para que este se sinta à vontade em requerer as adaptações necessárias para o bom andamento das aulas”, e no caso exposto o docente esclareceu que a proximidade educacional não pode ser confundida com proximidade física.

Já na relação entre os discentes, Teixeira e Kubo (2008) relatam que a relação de amizade é importante para pessoas com Síndrome de Down, caso do estudante citado, pois potencializa seu desenvolvimento por meio da sensação de apoio, proteção e bem-estar, servindo de modelo para a aprendizagem, sendo um ponto de partida promissor para um bom desempenho acadêmico.

Entretanto, a experiência deste convívio entre os estudantes ainda é processual, e o contato é mantido por pena ou afinidade.

Os alunos adoram ele, ele é muito afetuoso, então ele ganha os estudantes, os estudantes têm um pouco de pena, no sentido de achar que por ele ter uma deficiência ele tem algum prejuízo, e nesse sentido as pessoas tentam ajudar de todas as maneiras, eu já vi alguns casos nos corredores que as pessoas tratam com dó, eu acho que a sala já se acostumou. (D1/L/DI)

Cruz e Bizelli (2015) apontam que os estudantes vão para a instituição também com o objetivo de encontrar amigos e socializar suas descobertas, sejam elas acadêmicas, pessoais ou profissionais e que aconteceram fora ou dentro do ambiente acadêmico. Independentemente da base deste contato, ele é importante, pois o estudante entende como alguém que confia nele, havendo uma relação (de igualdade) diferenciada entre discentes no mesmo nível, enquanto, por existir entre discente e docente uma hierarquia, os professores agem de acordo com esse desnível, e inicialmente fazem o pré-julgamento na incapacidade.

Mas, quanto ao contato, Reganhan (2006, p.124) acredita ser ele essencial ao processo de socialização, independência e integração do estudante, ressaltando que “é preciso ter cuidado para não exigir o auxílio do amigo mais do que é seu interesse”, é preciso estar atento para não transferir para o amigo uma função que não é deste, que, aliás, não tem um único responsável, pois o docente tem um papel muito importante nessa mediação. Todavia, dizer que é responsabilidade apenas do docente é descomprometer os demais integrantes da comunidade acadêmica, afinal para a atuação do docente é preciso que a instituição proporcione condições para tal, e todos precisam ter interesse no processo, fato que é relatado pelo D1/L/DI se reportando a uma aluna da mesma sala de aula.

Tem alguns alunos específicos que a mãe captou, conversou para ajudá-lo, então a A. é uma das melhores alunas da sala que a mãe chegou nela e pediu “Olha, tem como você ajudar?” e aí não sei se tem algum acordo, para ajudá-lo, mas eu já conversei com a A. e a A. também estava se sentindo muito pressionada, porque ela sente responsável por ele não aprender, é algo que a gente teve até que

conversar com ela e falar “Olha A., não é tua responsabilidade, não se preocupa”.

Pelo que foi dito é possível perceber a preocupação de A. em ajudar e diminuir o preconceito sofrido por esse estudante, que no dizer de Piza (2011), pode manifestar-se de duas maneiras, ou o deficiente é tratado de forma agressiva e visto como repugnante, asqueroso, ou com piedade, tido como uma pessoa inválida e/ou sofredora pela própria deficiência. Tais ações provocam reações de acordo com o comportamento do indivíduo, seja superproteção, abandono ou negação da deficiência, quando a deficiência é ignorada, “ele é um aluno muito brincalhão, e não tem problema é como se fosse um aluno comum” (D9/T/DF)

5.3 – Influência Familiar

Para integração na sociedade, o indivíduo deve desde cedo adquirir independência e autonomia, e Glat (1995) afirma que o apoio e orientação da família dos deficientes são essenciais para o processo de integração e socialização, que conseqüentemente acarreta na valorização pessoal, é quando então estes, apesar de suas particularidades, são tratados como pessoas íntegras e capazes.

É preciso não confundir o apoio e orientação citados pela autora com a superproteção citada no caso do estudante com deficiência intelectual que desde o momento do seu ingresso na instituição, segundo o relato do docente, aconteceu por interferência da mãe.

Na nossa reunião foi dito que ele deveria no dia de fazer a redação do processo seletivo, ele deveria estar com um tutor da instituição e foi elencado... a mãe dele que foi e transcreveu pra ele, então eu não estou afirmando, mas ela pode ter escrito, ela escrito... ajudado inconscientemente, ele falar uma coisa e ela ter melhorado essa redação para que ele possa ser aprovado, no caso do laço afetivo, familiar, é mãe. Então eu acho que deveria ser um tutor da instituição e não um tutor familiar pra transcrever o que o aluno fala na redação. (D3/L/DI)

Quanto ao fato de ter sido a mãe do estudante a escriba, foi justificado pela ausência do escriba da instituição no momento em que se dava o processo seletivo, pois o estudante, na hora de sua inscrição, não solicitou nenhum apoio. O processo seletivo foi no sábado e como o núcleo de acessibilidade da instituição não tem atendimento aos sábados, não havia nenhuma pessoa disponível para tal função, logo a mãe se prontificou e realizou tal

procedimento, o que, de acordo com o docente, pode ter comprometido o desempenho do estudante e favorecido o seu ingresso.

É importante explicar que o processo seletivo foi para ingressar em um curso de licenciatura para atuar com estudantes do Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, e, pela descrição do D3/L/DI, o estudante com deficiência intelectual não aparentava indícios de alfabetização nem foi capaz de escrever sua redação, mas pleiteou uma vaga em um curso de formação de professores e teve a aprovação; no entender do D1/L/DI, este processo deveria identificar e selecionar mais criteriosamente os estudantes capazes de exercer a profissão docente.

Ao que diz respeito à deficiência intelectual eu fico preocupado [...] dependendo da dificuldade, e que deveria no processo seletivo garantir isso, mas cada vez o processo seletivo fica mais... mais simples, e aí você não tem como avaliar pelo processo seletivo, então, isso compromete.

A LDB/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 44, aborda a autonomia das universidades quanto à forma de ingresso dos estudantes, especificando de modo claro que seria para “candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que tenham sido classificados em processo seletivo”.

No que diz respeito aos estudantes com deficiência, eles precisam encontrar nas instituições de Educação Superior condições para se desenvolver e se profissionalizar; porém, facilitar o seu acesso como citado não fará do estudante um profissional qualificado, capaz de uma certificação.

O acesso foi garantido por ele, apesar que na minha opinião teve uma falha de processo seletivo, agora eu não sei se garante a permanência, eu acho que não, porque o modo avaliativo é muito grande, é complicado e fica mais difícil com aluno com condição igual o L. acompanhar o processo avaliativo. (D3/L/DI)

Depreende-se dessa declaração que, apenas garantir o acesso a tais estudantes pode ser caracterizado imprudente, pois está em pauta também a sua integração, a sua valorização pessoal; as pessoas que lidam diretamente com eles precisam tratá-los como pessoas capazes, apesar de suas particularidades, a começar pelos familiares (GLAT, 1995), o que não acontece no relato do D3/L/DI se referindo à mãe do estudante com deficiência intelectual, pois alguns dos pilares que alicerçam a inclusão são a autonomia e a independência (SASSAKI, 1999).

[...] ela espera ele, ela espera no intervalo, ela consegue acesso não sei como, mas acho que ela tem, por ele ter essa condição, ela tem permissão para entrar, ela vem todos os dias na aula e fica no pátio, no intervalo ela vai lá perguntar se está tudo bem, às vezes ela até quer dar o lanche na mão dele e eu falei “Mae, não faz isso, a senhora está passando vergonha nele, as pessoas vão achar que ele não sabe nem comer”, aí ela parou.

Ainda no caso do mesmo estudante, sua mãe prefere fazer as atividades para ele a ter que solicitar ou proporcionar adaptações.

me parece que é a mãe dele que está fazendo, as atividades em SAV (Sala de Aula Virtual), ah então, mas... o problema maior foi com a mãe dele assim, ela que se manifestou, eu acho que ela sentiu que aqui ela não teria o respaldo que ela teve no Ensino Básico, que me parece que no Ensino Básico, pelo que ela conta e pelo que as outras pessoas contam, ela estava sempre com ele em sala de aula, ela tinha acesso em fazer as provas pra ele, ela respondia as questões em sala de aula pra ele, quer dizer, isso eu acho que gerou um problema, uma deficiência maior pro L., porque não fez ele evoluir em alguns pontos que ele poderia. (D1/L/DI)

O desenvolvimento do deficiente intelectual depende de fatores que favorecem seu aprendizado, pensando-se principalmente nas atitudes e convívio afetivo, assim ele “reflete o modo pelo qual sua família e colaterais o concebem como pessoa. Sua conduta denuncia os sentimentos que estão por trás de certas atitudes, na maioria das vezes inconscientes (MANTOAN, 1989 p.120). Tal fato é evidente no relato do D1/L/DI que tem dificuldade no convívio diário com o estudante, “me parece eu não sei, não conheço a história do L., mas me parece que a mãe dele o protegia muito”, o que interfere bastante no processo acadêmico.

Mesmo diante da interferência da mãe no processo acadêmico, os docentes não se posicionam sobre o fato, eles alegam que percebem a participação da mãe nas atividades realizadas a distância, mas não entram em contato com ela para expor e/ou questionar o caso.

Além dos fatos citados pelos docentes, é preciso ressaltar a prevalência do sentimento materno: o desejo da mãe pela conclusão da graduação do seu filho,

ela espera muito mais dele do que ele mesmo, e ela cobra isso dele, então houve agora uma situação que ela veio me falar que ele não estava dormindo a noite e que ele estava estressadíssimo, que ele não estava bem, porque eu tinha marcado uma prova e que ela ficou “Não, você vai, você consegue”, aí eu perguntei: “Mãe, mas você acha isso justo? Você fazer essa pressão no seu filho”, ela me respondeu “Mas eu não quero que ele dá aula, eu só quero que ele tenha um diploma”,

eu falei “Pra senhora ou pra ele?” “porque se a senhora esta relatando que ele está passando mal, que ele não dorme, que ele está nervoso, que ele acha que não vai conseguir, que ele vai decepcionar a senhora, então a senhora está fazendo ele sofrer, porque ele não quer te decepcionar. Isso é justo?” (D3/L/DI)

Em face do exposto, é possível perceber o comprometimento da mãe com o estudante. Ela se faz presente em todos os momentos na instituição durante as aulas, ausentando-se apenas aos sábados, momento semanalmente agendado pelo docente e também coordenador do curso para conversar com o estudante ou seus familiares, “[...] eu tenho um horário específico para atendê-lo aos sábados, como ele é da cidade então ele pode vir aqui aos sábados, embora ele nunca tenha vindo, a mãe dele nunca trouxe ele aqui”. (D1/L/DI)

Transparece no relato do D1/L/DI sua insatisfação com a atuação da mãe do estudante, culpando-a por não comparecer nos encontros aos sábados e também por ela não comparecer à instituição nos momentos agendados para o contato nem sequer mesmo a procurando durante o intervalo de aulas.

O relato do D5/S/SD também se faz importante nesta categoria, principalmente por mostrar a participação da mãe com outras atitudes em relação ao filho estudante.

Ele normalmente fala da mãe. A minha mãe está indo atrás, a minha mãe está vendo isso”, ele falou “Estou gastando muito dinheiro E., estou fazendo psicólogo, eu tenho uma terapeuta, estou fazendo tudo”, falei “está certo, você está fazendo de tudo e é perfeito isso”. “Ah, mas eu queria que a instituição fizesse isso pra mim.

A mãe busca ajuda com especialistas fora da instituição para que o filho tenha um percurso com menores impedimentos na Educação Superior.

5.4 – Apoio Especializado

Em seu estudo, Santos (2009) afirma que ao estudante com deficiência deve ser assegurado o seu direito de transitar pela faculdade e da mesma forma os recursos para a conclusão do curso de maneira eficaz, e que a não adaptação de espaços físicos pode ser um agravante, fato superado na instituição desta pesquisa, conforme relata D10/T/DF.

Eu acho que nos últimos anos agora, a instituição tem feito bastantes modificações neste sentido, sabe. Os laboratórios talvez nem tanto, mas agora a gente percebe que começa a passar por essas modificações, se você perceber, por exemplo, andando aqui, não tinha

aquelas guias, eu nem sei como é o nome daquilo, mas isso foi colocado no início do ano passado, por exemplo. [...] acredito que o caminho de agora, do último ano de 2016, 2017 pra frente, acho que a instituição tem feito algumas modificações significativas neste sentido.

No entanto, trabalhar com a inclusão requer além de adaptações físicas, a eficácia de um trabalho diferenciado, é preciso proporcionar equidade aos demais estudantes por intermédio de algumas adaptações, como, por exemplo, um estudante surdo que necessita de um intérprete de Libras, ainda que não seja o caso da instituição pesquisada.

Portanto, a universidade e os docentes “devem trabalhar em uma mesma vertente, estando preparados para o ingresso e para o andamento o mais satisfatório possível dos universitários com deficiência, atentando às modificações físicas, metodológicas, didáticas e nas avaliações” (SANTOS, 2009, p. 87) e, segundo o relato do D2/L/DI, eles se reuniram com a coordenadora do núcleo de acessibilidade para que todos os professores pudessem trabalhar de maneira uniforme. “Nós tivemos uma reunião aqui com o E., com a A. e a M., que somos nós três que trabalhamos com o L., sobre o que que a gente podia fazer e como que podia fazer. A A. é do núcleo especial, aquele núcleo de acessibilidade.”

Sendo, portanto, diante da insegurança e dúvida do docente, imprescindível haver respaldo para não prejudicar a inclusão do estudante, e neste sentido a instituição desta pesquisa oferece apoio do núcleo de Acessibilidade (REGANHAN, 2006).

A faculdade tem o núcleo de acessibilidade também que a gente leva todos os casos e discute com o núcleo pra saber exatamente o que o aluno tem, quais as dificuldades que ele tem, e quando o núcleo por alguma doença, ou deficiência, ou qualquer outro caso que qualquer aluno tenha que de repente o núcleo não trata, ele ajuda a gente a resolver indicando alguns profissionais e isso surgiu recentemente há pouco tempo, há pouco anos, então acho que esse núcleo, ele está preparado para lidar com esses alunos e ajudar os professores a encontrar uma forma de trabalhar com eles. (D7/S/SD)

O apoio fornecido pelo núcleo de acessibilidade impulsiona o bom desenvolvimento dos estudantes com deficiência, pois reivindica adaptações conforme suas necessidades e auxilia toda a comunidade acadêmica com formação continuada e esclarecimentos individuais aos demais interessados, o que deveria no caso dos docentes entrevistados proporcionar segurança e autonomia para sua atuação. Contudo, conforme exposto na categoria “Representação social de incapacidade”, os mesmos docentes citaram não confiar na

capacidade de seus estudantes, apesar de receberem auxílio do núcleo de acessibilidade para que o processo ensino-aprendizagem aconteça. Caso este auxílio seja questionável, os docentes podem sentir-se isolados e não atingir bons resultados, o que não impede sua atuação, mas não lhe fornece segurança nas decisões tomadas (SANTOS, 2009).

5.5 – Prática Pedagógica

Os autores Tozetto e Gomes (2009, p.139) abordam a prática pedagógica em sua pesquisa sob a visão de acadêmicas do terceiro ano de Pedagogia que a entendem como “todas as atividades que são realizadas pela professora no processo educativo. Assim, a prática pedagógica não é mera ação repetida, mas aquela que o professor desenvolve com consciência e não encontra dificuldade de realizá-la e partilhá-la”, baseada em um referencial teórico e metodológico, sem a transmissão mecânica deste referencial, mas sempre ligada às técnicas e métodos.

O contato entre os pares possibilita a aprendizagem de maneira complementar, pois a experiência ou aprendizagem se adquire nas situações cotidianas, na relação com o mundo. É na sala de aula que a atuação profissional é abordada, mas com traços pessoais dos docentes que interfere em suas ações e decisões profissionais, da mesma forma que os discentes também trazem consigo uma história e sempre tem algo a ensinar, o docente no ambiente acadêmico expõe seu conhecimento, mas também aprende com seus estudantes.

A vivência e experiência servem de base para a atuação docente, sua cultura interfere no conhecimento que transmite para o discente, assim um docente com mais experiências pode se desenvolver melhor em sala de aula por ter sua prática mais fundamentada (TOZETTO; GOMES, 2009), como no caso do D4/S/SD que atua na Educação Superior há vinte e três anos.

eu busquei conversar com o T. no início, fui dando desde o local que ele se senta durante a minha aula, porque o T. tem uma tendência a se distrair facilmente, então eu peço que o T. se sente na frente, pra evitar distração. Durante a aula quando eu percebo que ele está desligado eu “E aí T., entendeu?”, às vezes eu falo nominalmente com ele, né.

Como exposto, a prática pedagógica é interpretada como a ação do docente no espaço acadêmico e se passa em diversos momentos da aprendizagem, e a avaliação é um deles. Esta, no entanto, é vista como um processo que determina a aprovação ou reprovação do estudante, deixando de lado o seu efetivo desenvolvimento.

Para que a avaliação seja praticada corretamente, Luckesi (2011) diz que é preciso estabelecer padrões de habilidade e conhecimento a ser adquirido pelo discente, mas que para efeito de registro é medido por um conceito, portanto a avaliação deve ser de modo pedagógico, ficando o conceito apenas para a vertente administrativa.

No caso das disciplinas ministradas pelos docentes entrevistados, o processo avaliativo conta com parte da pontuação obtida em um ambiente virtual de aprendizagem, feita totalmente online e a distância, que pode ser um complicador para os docentes, por não garantir a autoria das respostas, deixando-os inseguros quanto à confiabilidade dos resultados, comprometendo o processo avaliativo, “mas essa coisa a distância eu acho que fica fácil pra ele tirar nota, porque eu não sei se ele está fazendo e se ele pediu pra alguém fazer, ele não vai me contar isso” D1/L/DI, mas tal fato não é específico para os estudantes com deficiência, o processo avaliativo é o mesmo para todos. Sendo assim, pode comprometer também os demais, comprometer apenas o conceito final, mas não a percepção do docente quanto ao progresso do estudante, pois o processo avaliativo, além das atividades online, possui avaliações presenciais com provas objetivas e discursivas, o que possibilita uma comparação quanto à aprendizagem e conhecimento demonstrado nos mecanismos avaliativos a distância e presencialmente.

Conforme Mariante (2008, p.69), a avaliação é sempre ligada à questão de mérito individual e sempre está presente no ambiente acadêmico, e necessária para aprovação ou reprovação do estudante, no entanto ela não deve ser única, concentrada em apenas uma prova, mas em uma variedade de observações no cotidiano acadêmico, tanto que “os educandos se interessam sempre em saber das notas necessárias para “passar de ano””. A preocupação da avaliação como marca de sucesso ou insucesso na disciplina fica evidente no relato que o D2/L/DI apresenta, “o L., ele tem noção de avaliação e tal, tanto que toda avaliação ele fala “Professora, você não entrega minha prova pra ninguém, é só pra mim, que eu quero que você mostra minha prova””, o estudante tem medo de expor sua avaliação aos demais e ser inferiorizado pelo conceito.

Com o objetivo de proporcionar meios de avaliação e efetivar a formação acadêmica, os docentes precisam estar atentos à metodologia em prática e a necessidade e importância de adaptá-la, no caso de currículo, didática e avaliações que respondam ao paradigma da Educação Inclusiva.

Portanto, se o professor não consegue avaliar com o mesmo mecanismo que foi aplicado aos demais estudantes, ele precisa procurar diferentes meios (REGANHAN, 2006), todavia é preciso ficar atento para não expor o estudante como citado no caso abaixo:

Um dia eu estava dando uma prova prática, eu dou prova prática pros alunos e a prova prática entram dois alunos e eu crio uma situação, simulo uma situação e os alunos então têm que simular um no outro a resposta dentro da disciplina de cinesiologia, mas eu combinei com o T., “T., você vai fazer uma prova sozinho, eu vou te fazer duas perguntas...” eram perguntas simples, e... “e você vai só me mostrar em você mesmo quais são os dois movimentos que eu vou te pedir” eu fiz a pergunta pra ele, deixei ele numa sala pensando na pergunta, enquanto isso eu apliquei a prova pra dois alunos, pra uma outra dupla, a dupla terminou e eu fui lá, “E aí T., você sabe?”, foi uma coisa que me assustou, o T. sentou e ficou encantado, tipo criança, “Eu não sei”. Já viu uma criança quando está com medo?, eu não sei. Eu falei, “Não T., calma, eu te fiz duas perguntas simples”, eu falei pra ele, falei “T., onde é seu punho?” e eu percebi que ele ficou nervoso com uma pergunta simples, não por falta de conhecimento, por algum componente de medo, alguma coisa que essa deficiência intelectual ou emocional traz pra ele, até que eu insisti um pouco mais e ele me mostrou as articulações que eu tinha pedido, e os dois movimentos que eu tinha pedido, ele me mostrou depois de uma certa insistência. (D4/S/SD)

O docente relata ter feito uma pergunta simples, que de fato para seu conhecimento é muito simples. Contudo, é preciso pensar sob o ponto de vista do estudante, porque para ele pode não ser assim tão simples. É importante levar em conta que ele estava tomado pelo medo, que pode ter sido acentuado pela situação exposta. Ele foi exposto à individualidade, qual o objetivo de ter feito a prova sozinho? Por que não realizou em dupla? A percepção no outro pode ser diferente da percepção em si mesmo, o que também pode comprometer a avaliação.

Como referido, após a insistência do docente, ele apresentou a resposta correta, o que mostra que ele sabia a resposta, mas pode ter sido envolvido por sentimentos que impediram a resposta imediata. Aliás, esse estudante não teve direito à resposta imediata, pois foi colocado sozinho em uma sala com um tempo para pensar, o que demonstra o pré-julgamento de incapacidade quanto ao estudante.

No cenário citado, o docente tentou criar uma situação facilitadora diante da avaliação, mas a efetivação da inclusão na Educação Superior perpassa por tais atitudes, é preciso proporcionar possibilidades de desenvolvimento e apropriação do conhecimento, pressupondo seu percurso acadêmico como uma formação profissional, conforme Rodrigues (2004, p. 4) “a inclusão [...] não implica um “nivelar por baixo”. Não significa [...] reduzir o seu nível de exigência”, infantilizar os estudantes ou desconsiderar valores essenciais, mas refletir sobre a preparação para a futura atuação profissional.

Diante dessa situação, percebe-se que a mudança da prática educacional é primordial para a permanência e a qualidade do ensino, mas que não é possível individualmente, esta não é uma responsabilidade única do docente, é preciso um olhar institucional atento ao corpo docente para criar condições adequadas de trabalho e aos estudantes com deficiência para reconhecer suas necessidades, limitações, potencialidade e identificar as estratégias e recursos disponíveis para proporcionar a aprendizagem, como no caso do D2/L/DI. “O L. tinha uma dificuldade um pouco maior, então a gente tinha que escrever pra ele, e daí então o E. uma vez falou, “Oh, vamos trazer o computador pra ver se ele digita” e daí então ele fez.”, afinal buscar recursos e estratégias para mediar a aprendizagem é um desafio da profissão docente.

Para Reganhan (2006, p.28), “o uso do recurso não deve ser feito de forma indiscriminada. Para garantir uma participação real, ativa e produtiva do deficiente, no ensino, é fundamental buscar diferentes recursos e estratégias.” tal situação é importante em todos os momentos, tanto nos procedimentos de ensino quanto na avaliação, com flexibilidade de troca ou adaptação quando não correspondem às necessidades dos estudantes, como foi orientado pela coordenadora do núcleo de acessibilidade da instituição, “todos os professores, “nós combinamos que a gente faria avaliações periódicas, individuais, e daí a A. falou: “Essa avaliação, tem que ser com todos os alunos, vocês não podem só pedir para o L. escrever no final da aula e o resto não.”” (D2/L/DI)

As estratégias podem e devem ser diferenciadas conforme a necessidade do estudante, porém é preciso atenção para não realizar mudanças significativas que comprometam o conteúdo a ser trabalhado, pois o processo avaliativo é comum para todos, conforme descrito pelo D1/L/DI, todos os estudantes precisam passar pelo processo de avaliação.

É o que todos os alunos passam, e alguns acabam desistindo, porque não aguentam o processo, mas o fato de ele ter deficiência talvez gere um pensamento de que nós facilitaríamos o processo no sentido de: Olha, vai ser.... vamos diminuir a cobrança, vamos diminuir o conteúdo etc. e isso não aconteceu, a gente continuou com a cobrança e o conteúdo, mudamos as estratégias, algumas estratégias, cada professor criou uma e.... bola pra frente, continuamos, mas não diminuimos a cobrança.

Portanto, não significa diminuir o conteúdo, mas possibilitar o acesso à programação curricular diante das necessidades individuais do estudante, entretanto “é preciso ter o cuidado com o tipo de ajuda oferecida, para que a avaliação realmente aconteça e efetivamente analise o desenvolvimento do aluno e do professor” (REGANHAN, 2006, p.146).

No trecho abaixo, o mesmo docente expõe sua dúvida quanto à veracidade da avaliação aplicada por uma escriba, funcionária da instituição, mas que não era do núcleo de acessibilidade, pois a pessoa habilitada no núcleo não estava em horário de trabalho no momento da avaliação.

Ele responde uma prova que valia sete, tira quatro, mas que tem interferência de algumas pessoas que não sei até que ponto são habilitadas para fazer isso, porque o L. é uma pessoa afetiva e ele conquista, e isso me preocupa, porque eu não sei até que ponto eu tenho a fidelidade da avaliação, porque eu não sei se ele leu, quer dizer como é que ele... ele não consegue ler, ele lê mas... quer dizer, alguém precisa explicar pra ele o texto, você entende?

O D1/L/DI mostra sua insegurança no processo avaliativo, pelos mecanismos realizados a distância e pelo escriba, mas se o método avaliativo não é confiável, a efetividade de sua metodologia fica comprometida, pois segundo Santos (2009) o processo ensino-aprendizagem se efetiva pela transmissão e construção do conhecimento, sendo assim, quando o docente identifica a dificuldade do discente na assimilação do conteúdo, ele deve modificar sua metodologia, mas se não consegue precisar a assimilação de conteúdo não é possível garantir que a metodologia adotada está correta.

A atuação docente também interfere na relação entre os discentes. Teixeira e Kubo (2008) afirmam que eles tendem a criar laços afetivos com aqueles que pensam e agem da mesma forma, o que gera no primeiro momento um distanciamento dos demais, em virtude de que os estudantes com deficiência, em alguns casos, apresentam características físicas facilmente identificadas. Para que esse distanciamento seja quebrado, o papel do docente é primordial, por conduzir e criar mecanismos de interação. O trabalho em grupo, por exemplo, favorece a aproximação e pode favorecer o desenvolvimento acadêmico de todos, ou em casos que a mediação não acontece pode prejudicar o desenvolvimento do estudante, como no caso citado, “alguns trabalhos em grupo, o grupo leva, a sala não consegue, por exemplo, fazer com que ele faça a parte dele, então a sala tem ajudado o L., isso compromete a avaliação, não dá pra eu saber de fato” (D1/L/DI)

A fala do docente mostra que, apesar de sugerir o trabalho em grupo, ele não espera mais que uma atuação individualizada de cada estudante, pois afirma que o estudante não consegue fazer a parte dele, o que reflete uma divisão de trabalhos individualizados, pois segundo Faria (2006) os estudantes não sabem trabalhar em grupo, eles organizam e dividem as tarefas em trabalhos individuais, sem nenhuma parceria ou discussão, não se consideram

uma equipe, gerando um aprendizado parcial, pois cada um sabe somente a parte que lhe foi atribuída como responsável. Não havendo colaboração e cooperação, não é possível ter troca de conhecimento, não se aprende com o outro.

A colaboração de colegas em atividades conjuntas, quando mediada, proporciona um aprendizado que acontece de forma eficaz, porém, como o ambiente acadêmico não se configura apenas pela postura do docente, os discentes também precisam acolher, interagir e proporcionar condições de aprendizagem e participação para a integração do estudante com deficiência (REGANHAN, 2006).

5.6 – Construção da ideia de inclusão

Para desenvolver esta categoria, a discussão se embasa na pergunta “Qual sua concepção sobre inclusão?”, que foi feita aos docentes no momento da entrevista, e conforme Ponte (1992, p. 1),

as concepções têm natureza essencialmente cognitiva. Atuam como espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação às novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão.

Por conseguinte, teve-se como objetivo nesta pergunta descobrir o que os docentes compreendem como inclusão, mas que fica dedutível nos seguintes trechos a dificuldade em responde-la: Ixi, minha opinião sobre inclusão? (D2/L/DI), Minha inclusão? Minha concepção? (D6/S/SD), Minha concepção? (D8/T/DF), Minha concepção sobre a inclusão? (D10/T/DF), tais frases demonstram a dificuldade de conceituar sua realidade profissional. Diante da insegurança despertada pela pergunta, os docentes preferiram responder que acreditam na inclusão, que são a favor da política de inclusão, “eu acho que a inclusão, ela é benéfica” (D3/L/DI).

Apenas um docente abordou a inclusão desde o seu ponto de vista.

Inclusão na verdade eu trato como a literatura tem tratado, eu concordo que é um processo de organizar a sociedade para que as pessoas diferentes, as pessoas com deficiências, o Público Alvo da Educação Especial possa ter os acessos necessários, então quer dizer, eu não faço uma adaptação da pessoa à sociedade, faço uma adaptação da sociedade à pessoa, então quer dizer, eu possibilito que as pessoas acessem os ambientes, as instituições, enfim, o que for necessário pra que ela possa ter qualidade de vida. (D1/L/DI)

Para a efetivação desta abordagem, é preciso que primeiramente os docentes tenham conhecimento sobre o conceito de inclusão, para possibilitar o trabalho na mesma perspectiva,

e compartilhar, além dos trabalhos, a expectativa e os resultados. A profunda mudança de concepções de toda a comunidade acadêmica é essencial na busca por garantir não somente o acesso, mas também a aprendizagem e a permanência no ambiente acadêmico (MANTOAN, PIETRO, 2006). O D4/S/SD relata sua insatisfação pela maneira como a instituição aborda a inclusão, “quando se fala de inclusão aqui na faculdade é muito romântico, é muito romântico, mas eu não consigo incluir um aluno numa sala de trinta e eu sozinho, não dá, é romantismo isso”.

O sentimento de incapacidade do docente pode ser justificado por razões institucionais que acarretam a falta de apoio e de recursos, as quais, no dizer de Carneiro (2016, p.73), “vem ao longo do tempo massificando os alunos, ignorando culturas, valores, crenças, e perpetuando um modelo que descaracteriza a maior riqueza do ser humano, que é sua individualidade”; ainda segundo o docente, o excesso de estudantes em sala de aula não permite a devida atenção e a adaptação necessárias, sendo que para atender esses estudantes de forma satisfatória, se for o caso, a instituição deveria reestruturar o sistema a fim de garantir a efetiva participação, exigindo também a contribuição do docente neste processo.

O fato de proporcionar a inclusão acadêmica pode, no entendimento de Mantoan e Prieto (2006), ocasionar uma desigualdade devida aos mecanismos de restituição da igualdade. Tratar todos da mesma forma pode ser uma maneira de exclusão do diferente, pois esconde as suas especificidades, e ademais os docentes ainda mostram-se inseguros quanto a essa postura, “trazer o diferente e por ele no mesmo ambiente eu não sei se isso é inclusão, eu acho que talvez seja até uma maneira de diferenciar e daí a gente brinca de, como se fosse café com leite, tal, mas eu não sei se esse café com leite é mais exclusão do que inclusão, entendeu?” (D2/L/DI). Mas, de acordo com Carneiro (2016), para proporcionar a educação de todos é preciso aceitar a diversidade como um valor e não como uma desigualdade, que causará problemas, para dessa forma garantir as condições que proporcionem a aprendizagem.

Neste processo, a atuação do docente é primordial, pois, conforme Oliveira, Machado e Siqueira, (2017, p.173), “de nada adianta acessibilidade física, materiais didáticos adequados se o professor não desenvolver metodologias que garantam a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula”. Entretanto, infelizmente, nem todos possuem consciência desta responsabilidade, como citado pelo D8/T/DF, que por ser docente do curso de Sistemas de Informação não se julga sendo da área educacional e apresenta seu descomprometimento com a inclusão, “eu acho que ela realmente é importante, mas eu como professor que não é da área da educação, eu tenho, acho que dificuldade de imaginar como fazer isso, pensando principalmente num aluno que tem deficiência intelectual”.

De acordo com Carneiro (2016), a escola comum tem cumprido a lei por garantir a matrícula aos estudantes com deficiência, mas não cumpre seu papel com efetividade, o que pode causar consequências na Educação Superior, como no relato do D1/L/DI.

O Ensino Básico é eu possibilitar o desenvolvimento do ser humano a sua plenitude, e aí cada um no seu limite, enfim, o que eu acho que não tem acontecido lá no Ensino Básico e o pessoal está chegando no Ensino Superior com uma defasagem muito grande, não só as pessoas com deficiência, mas principalmente as pessoas com deficiência, por conta dessa coisa da dó, do cuidado, do cuidado que não é pedagógico, as pessoas acabam chegando no final do Ensino Médio, do Ensino Básico e aí conseguem acessar o Ensino Superior, o Ensino Superior privado acaba dando conta.

Infelizmente o processo educacional ainda preza em apenas cumprir o previsto em lei e ainda denota a cultura do individualismo, mesmo diante da aparente conscientização de alguns docentes, como neste relato: “Eu acho que a inclusão, ela é benéfica, desde que ela tenha todas as barreiras quebradas, barreiras arquitetônicas, as barreiras intelectuais, não dá para incluir uma pessoa e ficar na exclusão dentro da sala.” (D3/L/DI)

5.7 – Possível atuação profissional do estudante

Alguns períodos no ambiente de trabalho marcaram a trajetória das pessoas com deficiência, períodos definidos por Sasaki (1999) como o de **exclusão**, no qual não existia oportunidade de pessoas com deficiência trabalharem; **segregação**, elas eram reconhecidas, mas trabalhavam em ambientes separados; **integração**, trabalhavam no mesmo ambiente, mas com determinadas limitações; e **inclusão**, trabalham no mesmo ambiente com e sem limitações, tendo as adaptações necessárias.

Mas para que de fato a inclusão aconteça é preciso fazer valer as legislações vigentes, e, no caso de trabalhadores com deficiência, o amparo é pela Lei Federal nº 8.213 de 1991 (BRASIL, 1991), que determina que “a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção, 2% até 200 empregados; 3% de 201 a 500; 4% de 501 a 1000 e 5% acima de 1001”.

Segundo Pereira, Bizelli e Leite (2015) a lei também vale para a administração pública, mediante concurso público, que pode ser considerada como uma discriminação, mas

positiva, pois é a maneira pela qual se luta pelo direito à igualdade. Diante disso, as pessoas buscam na escolarização a qualificação profissional que a demanda do mercado de trabalho exige.

Entretanto, o percurso na Educação Superior gera conflito e incerteza para a atuação profissional dos docentes, pois no dizer do D2/L/DI, referindo-se ao estudante com deficiência intelectual que cursa licenciatura em Educação Física, a Educação Superior precisa proporcionar conhecimentos necessários para um profissional.

A inclusão no nível superior, eu acho que tem essa diferenciação, que nem o que a gente está vivendo com essa questão do L., assim, enquanto professor, **ele entra como estudante e sai como professor**, eu não sei se ele vai conseguir ter habilidades mínimas e competências mínimas de professor. (grifo nosso)

Já para o D7/S/SD, “a inclusão é possível sempre, em qualquer lugar do mundo, na Educação Superior, na pós-graduação, em todo lugar”. O docente relata ainda a história do físico britânico Stephen Hawking para evidenciar que a inclusão é possível e pode garantir bons resultados.

Não sei se você conhece, mas tem um físico, renomado internacionalmente, ele teve uma doença, e ele consegue... eu acho que ele consegue mexer só os olhos e a boca, não consegue nem falar e por sorte ele consegue mexer um dedinho, só, mais nada. Ele dá palestras, escreveu vários livros, dá palestras nas melhores universidades de física do mundo. Ele fala por intermédio de um computador, ele só mexe o dedinho, ele aprendeu dar toque que se convertem em palavras, ele escreve livros, escreve artigos, faz não sei o que, é um dos mais renomados físicos do mundo e consegue mexer só um dedo e os olhos, mais nada.

Diante das opiniões divergentes, recorreu-se a literatura como respaldo ao exposto. Um desses autores, Santos (2009, p.97), afirma a importância do ingresso das pessoas com deficiência na Educação Superior, pois estas “não podem esperar que as universidades estejam prontas para recebê-las”, sendo essencial que as instituições busquem realizar as adaptações necessárias o mais rápido possível.

Além das responsabilidades acadêmicas, as instituições possuem um compromisso ético com a sociedade, em formar profissionais com qualidade, observando os princípios políticos e éticos de emancipação humana. Ao considerar a docência universitária como uma atividade profissional, atribui-se ao docente a função de formar integralmente os estudantes

como futuros profissionais e produzir novos conhecimentos (DIAS, 2017), fato que causa preocupação nos docentes de acordo com os relatos. “Eu fico com medo, eu fico preocupado, com uma possível frustração caso essa pessoa não possa exercer a profissão.” (D4/S/SD).

No caso específico do L., tanto que os professores, nós estamos muito preocupados sobre essa elaboração mental, que para um professor ele precisa [...]Eu tenho uma grande preocupação, não só eu, como todos os outros professores, será que ele consegue fazer essa elaboração? Talvez como ajudante, ele pode ser um ótimo ajudante, “ah, vamos sentar aqui e cantar a música de roda”, legal, mas ele assumir umas responsabilidades assim, para poder dar essa elaboração mental, eu... daí eu já não sei. (D2/L/DI)

Além da preocupação, resulta a evidência de que os docentes não acreditam na formação profissional do estudante, o que compromete seu desempenho, pois se ele “não acredita que o aluno com deficiência é capaz de aprender a profissão e concluir a sua formação com sucesso, muito dificilmente buscará auxílio e fará adaptações na sua prática, o que dificulta o sucesso do seu aluno.” (SANTOS, 2009, p109).

Visto que na contemporaneidade uma das premissas da sociedade capitalista está na exigência de que o ser humano seja competente e eficaz na qualificação para o trabalho, caso ele não esteja pronto para responder a essas exigências ele fatalmente será desqualificado e excluído. “A Universidade, portanto, tem como papel fundamental a formação profissional do graduando, de maneira que ele possa atuar de forma competente” (PIZA, 2011, p. 61), além de lhe dar autonomia para suas próprias escolhas e tomada de decisões.

Para tanto o processo não envolve apenas os docentes, mas principalmente os discentes na responsabilidade pela escolha de seu curso, a diversidade de cursos é uma maneira de garantir que o estudante opte pela área que mais lhe agrada e não fique restrito às poucas possibilidades que a instituição possui. Mas ainda alguns critérios precisam ser considerados, pois segundo os dados alguns cursos não são adequados para determinados estudantes que possuem alguma deficiência, sendo que,

Se no Ensino Superior eu trabalho com formação profissional, eu preciso entender qual é o limite que a deficiência vai trazer para a prática profissional da pessoa, existe um limite cognitivo e se esse limite traz um problema para a prática profissional, um problema não impede a prática profissional, isso deve ser considerado. (D1/L/DI)

O fato de considerar algumas áreas de atuação não o impede de se tornar um bom profissional.

Inclusive do nosso aluno, eu acho que ele não tem condições de ser um professor regente de Educação Física, porque ele tem limitações de fala, ele tem limitação de escrita, então como que ele pode ser professor regente? Agora se ele fosse um técnico de informática que ele entende muito de informática, às vezes ele me dá umas dicas, seria diferente ele não estaria lidando com público, com humano, entendeu? Se você lidar com outro humano ele pode machucar, se você dá um exercício errado. (D3/L/DI)

Diante dessas considerações, faz-se necessário expressar uma observação a respeito dos relatos dos docentes, pois nesta categoria os docentes que atuam na área da tecnologia com a deficiência física não são citados, lembrando ainda que eles não acreditam ter impedimento quanto aos estudantes com deficiência, “a área da computação não vejo muito problema. [...] talvez em cursos como de Educação Física, Fisioterapia, os alunos com deficiência tenham mais dificuldade.” (D9/T/DF).

O docente relata o fácil acesso do estudante na área da computação, mas é importante citar que este possui deficiência física, deixando assim a dúvida se a facilidade do docente no contato com ele é devido à escolha do curso ou pela deficiência.

5.8 – Conhecimento sobre legislação

Apesar do avanço considerável na inclusão, ainda há muito que fazer, principalmente na Educação Superior, pois garantir o ingresso é fundamental, porém insuficiente, é preciso respeito e conhecimento dos direitos para o bom atendimento dos estudantes com deficiência. (SANTOS, 2009)

Os documentos oficiais são necessários para garantir o direito das pessoas, mas infelizmente eles não garantem a mudança de concepção e efetivação da inclusão que só acontecerá quando a sociedade reconhecer que cada indivíduo é único e diferente, com suas necessidades e capacidades (RAMBO, 2011).

É necessário “possibilitar que essas pessoas que são diferentes passem pelos processos, acessem as instituições, enfim, vivam com qualidade de vida e com direito ao que conseguirem fazer.” (D1/L/DI), mas a “universidade ainda está pouco preparada para receber alunos com deficiência, e os docentes universitários, igualmente pouco preparados para formarem professores que atuem no movimento de educação inclusiva.” (SANTOS, 2009, p. 89).

A falta de formação profissional e conhecimento sobre o assunto interferem no trabalho docente com o deficiente e dificulta as possibilidades de adaptação e modificação na aula (REGANHAN, 2006). Diante dessa abordagem, é preciso remeter à questão de formação continuada já citada, que, segundo Puentes e Aquino (2009), acontece na Educação Superior para resolver problemas de caráter burocrático, não sendo considerada a real necessidade enfrentada pelo docente em sala de aula e se caracteriza por encontros e reuniões oferecidas no decorrer do semestre para repetir planos e conteúdos a serem trabalhados.

É possível confirmar a falta de conhecimento sobre a legislação que aborda conceitos sobre educação inclusiva nas frases dos docentes quando questionados se possuíam algum conhecimento sobre a legislação de educação inclusiva.

D1/L/DI - Pouca coisa. Pouca coisa

D2/L/DI - Pouca coisa. Pouca coisa

D3/L/DI - Não como deveria, algumas coisas agora eu sei porque eu tive que procurar o núcleo para trabalhar com o L.

D4/S/SD - Pouca coisa.

D5/S/SD - Não.

D6/S/SD - Não profundamente, eu sei que existe, mas se fosse pra eu te dizer com todos os detalhes não a conheço, é algo que eu acabei me aproximando agora por conta dessa experiência com o aluno, mas assim detalhadamente não.

D7/S/SD - Não, já li, mas há muitos anos e não me lembro agora.

D8/T/DF - Não, eu sei que existe, mas não tenho, não sei como funciona.

D9/T/DF - Olha, aqui a nossa coordenadora pedagógica sempre nas reuniões ela está nos orientando... mas eu falar pra você que eu lembro que cabeça, eu não vou lembrar, uma norma uma coisa desse sentido eu não vou lembrar.

D10/T/DF - Eu acho que eu conheço o básico, o básico do básico.

D11/T/DF - Muito pouco, praticamente... Eu sei que existe um movimento grande... mas assim, eu observo de longe, eu não participo ativamente do processo.

Como exposto pelo D6/S/SD, o fato de o estudante estar matriculado em sua sala de aula mobilizou-o a buscar informações sobre as legislações vigentes e conseqüentemente a se envolver com o assunto por ele ignorado, mas o importante é que mesmo diante da insegurança ele busca melhores condições. É comum os docentes sentirem-se amedrontados e despreparados em face da atuação com estudantes com deficiência, pois não receberam formação específica lidar com eles, mas, estando ou não preparado, o docente é o responsável

pela sua formação e, no pensar de Reganham (2006), uma maneira de amenizar a desqualificação profissional é investir em formação continuada.

CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi compreender como os docentes têm percebido a experiência de ensinar os estudantes com deficiência na Educação Superior.

A análise dos dados mostrou uma percepção negativa dos docentes quanto à aprendizagem e desempenho dos estudantes com deficiência que cursam suas disciplinas. Eles respeitam o movimento de inclusão, mas não acreditam nele e se sentem preocupados inclusive com a futura atuação profissional desses estudantes. Sabem que, ao final do curso, serão habilitados como profissionais, uma vez que pelos mecanismos avaliativos e de recuperação do processo acadêmico conseguirão a aprovação, ainda que qualificados em alguns casos com competências mínimas, mas que permitem a certificação e os habilitam para o mercado de trabalho.

Entretanto, o mercado de trabalho atual exige profissionais que possuam muito mais que as competências mínimas, o que pode frustrar esses indivíduos por não ingressarem ou se manterem no mercado e, mesmo que consigam, a instituição deixa de cumprir seu compromisso ético com a sociedade por habilitar um profissional com competência limitada para a atuação.

Mas nem sempre essa futura atuação profissional é uma escolha do estudante. No caso citado pelos docentes quanto ao estudante com deficiência intelectual, a escolha foi realizada pela sua mãe.

Existe neste processo uma grande influência histórica, dado que a sociedade exige que o estudante com deficiência que passou por vários períodos de exclusão e segregação seja incluído, não conforme suas vontades, mas que eles sejam incluídos em um processo de igualdade, deixando o papel de pessoas com limitações para o de pessoas que podem tudo. Entretanto, é preciso considerar suas vontades, mas tudo pode redundar em algo que este estudante não almejou.

O mercado de trabalho é repleto de cargos e exige diversas funções, e, deixar que o estudante com deficiência escolha sua profissão, não é menosprezar sua capacidade, é possibilitar sua atuação conforme suas possibilidades e desejos.

O assunto extrapola os dados desta pesquisa por ser fonte de discussões que dividem opiniões, uma vez que os estudantes possuem direito de ingresso e permanência na instituição de Educação Superior, em contrapartida é necessário que eles tenham condições para adquirir uma profissionalização de qualidade, pois o objetivo da graduação é qualificar um profissional.

Com o objetivo de qualificar estes e os demais estudantes, os docentes relatam receber orientação para atuação em cursos de formação continuada e de um núcleo de acessibilidade existente na instituição, descrito como um local de apoio pedagógico, que atende também aos próprios estudantes com deficiência e à comunidade em geral, sendo composto por profissionais especializados, mas que segundo os dados apresentados nem sempre atuam nos momentos necessários, tendo, como exemplo, a ausência de funcionários em momentos cruciais como durante um processo seletivo e avaliações que acontecem no período noturno, o que demonstra certa superficialidade no serviço prestado.

Talvez esse seja um dos motivos da preocupação dos docentes com sua prática pedagógica e de adaptações, que apresentam muitas imprecisões principalmente quanto ao quesito avaliação, conforme as necessidades dos estudantes. Os docentes não confiam nos mecanismos avaliativos, pois parte do processo é realizado a distância pelo ambiente virtual de aprendizagem e que devido a normas institucionais devem ser os mesmos para todos os estudantes, turmas, cursos e modalidades de ensino, o que gera sentimentos como medo e incerteza, pois, apesar de necessária, a modificação da prática pedagógica não pode ser exclusiva do docente, e, por mais inclusivo que seja o processo, para sua efetivação é fundamental a participação de todos os integrantes do ambiente acadêmico. O processo educativo não é responsabilidade única dos docentes e também não deve ser repassada aos demais estudantes, sendo necessário que primeiramente a instituição crie condições para que o docente desenvolva um trabalho de qualidade e garanta que o processo aconteça.

Também é papel da instituição fornecer nos momentos de formação continuada ou por meio do núcleo de acessibilidade informações sobre os direitos e deveres dos estudantes com deficiência descritos nas atuais legislações, mas os dados mostram que os docentes não conheciam ou conheciam muito pouco sobre o assunto. Ficou assinalado que suas respostas foram na tentativa de garantir que a inclusão estava acontecendo na instituição, mas o sentimento de incapacidade demonstrou que, apesar de acontecer, não acontecia como deveria, alegando falta de recursos e instruções em alguns momentos, o que acarreta falta de condições das quais o estudante necessita para aprender, e provoca nos docentes o sentimento de exclusão e não inclusão.

A importância do docente no processo educativo é abordada constantemente, com certo comprometimento pela aprendizagem dos estudantes, inclusive pelos estudantes com deficiência, mas o docente não é o único atuante neste processo, em alguns momentos sua figura é idealizada, direcionando toda a responsabilização para sua atuação, mas nem sempre ele é o pilar fundamental do processo ensino-aprendizagem, e não recebe condições para

atuação como deveria, tendo como consequência o empobrecimento da profissão, a citar sua formação inicial, pois a formação do docente da Educação Superior não acontece nos cursos de licenciatura como a dos docentes da Educação Básica, tendo casos em que esses docentes não cursaram nenhuma licenciatura, tendo como formação inicial os cursos de bacharelado, e sua formação para docência acontece na pós-graduação durante os cursos de mestrado e doutorado com algumas horas de disciplinas que abordam conceitos didáticos, mas não o prepara para atuar com a Educação Inclusiva.

Daí a importância de abordar além da formação inicial, mas também a formação continuada, tendo no Núcleo de Acessibilidade um aporte para que a formação seja processual, pois a formação generalizada não consegue abordar casos específicos e orientar os docentes para a atuação de maneira segura e autônoma a partir da sua realidade.

Para tanto é preciso que o núcleo proporcione atendimento permanente durante o funcionamento institucional, com possibilidade de uma equipe multiprofissional, pois diversos cursos são oferecidos, cada um com sua especificidade, e nem sempre um docente com formação específica em Educação Especial será capaz de responder por adaptações quanto a conteúdos curriculares de outros cursos. Desta forma, o núcleo apresenta complexidade por atender a diversos cursos e deficiências, o que também pede que tenha uma rede de apoio para uma atuação de qualidade. Nesse sentido, é preciso destacar o compromisso da Universidade que, além de tornar justo e democrático o processo educacional, e tornado possível o acesso do estudante com deficiência, as condições pedagógicas adequadas também devem ser, e para tal, ela precisa conscientizar, sensibilizar e informar suas equipes acadêmicas, composta por funcionários técnicos administrativos, equipe pedagógica, gestores e toda a comunidade acadêmica.

Para compreender essa situação, é necessária uma análise mais profunda que envolva a sociedade em geral, pois em diversos pontos da sociedade brasileira essa cena se repete. Do ponto de vista dos direitos mais gerais, é possível identificá-los nas legislações, mas é ainda mais comum a não validade prática, a lei existe para que os indivíduos possam acionar os seus direitos, mas no cotidiano ela nem sempre é cumprida.

Assim, constatou-se por meio dos dados que a instituição pesquisada ainda não apresenta autonomia e segurança na garantia desse processo e quando o assunto é deficiência intelectual a insegurança é ainda maior, pois os docentes que atuam com o estudante declarado com Síndrome de Down e o estudante declarado com Deficiência Intelectual apresentam mais dificuldades no processo de inclusão que os docentes que ministram aulas para o estudante com Deficiência Física. Tal fato pode ser justificado pela necessidade de

adaptações para os estudantes com deficiência intelectual, diferentes das exigidas pelas condições físicas com instrumentos e equipamentos, as mudanças precisam ser mais complexas, ter relação com as práticas de ensino, a aceitação de suas diferenças e revisão de valores, que certamente são adaptações mais difíceis, pois dependem efetivamente de cada indivíduo.

Por outro lado, o contato dos docentes com os estudantes com deficiência, apesar de não ser fácil, é um caminho que os incentiva à busca por conhecimento, como quando começaram a estudar a legislação ou buscaram informação após receberem esses estudantes em suas disciplinas.

Em síntese, com base na exposição da presente reflexão, encaminha-se à ideia de que a inclusão na Educação Superior ainda não pode ser considerada um processo que garante a equidade, pois não está totalmente preparada para atender aos estudantes com deficiência, e mostra a necessidade de se adaptar às exigências da Educação Inclusiva.

Esta pesquisa não teve a pretensão de encontrar soluções para todas as contradições expostas, mas problematizar e indicar a atual situação do docente universitário no processo ensino-aprendizagem junto a estudantes com deficiência. Apesar do sucesso na coleta e análise de dados e de abordar itens que possam contribuir para docentes e estudantes da Educação Superior no processo acadêmico com vistas a melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas instituições particulares no país, esta pesquisa reconheceu carências quanto à futura atuação e qualificação profissional do estudante.

Os docentes sentem-se inseguros quanto à qualificação destes estudantes, mas essa insegurança precisa ser vencida pela convivência, tanto no processo educacional quanto no profissional, mas para que essa convivência aconteça eles precisam estar inseridos. No entanto, esse ato de incluir ainda gera dúvidas na sociedade, sobre: Como realizar a inclusão de maneira eficaz, garantindo a equidade e os interesses dos estudantes com deficiência? Existe um limite para essa inclusão? Tais inquietações não tiveram respostas de acordo com os dados e podem com maior aprofundamento se transformar na realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Inclusão de Alunos com Deficiência nas Representações Sociais de suas professoras**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BARROS, Cesar Mangolin de. **Ensino Superior e Sociedade Brasileira: Análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/1970)**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo. 2007.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A reforma da universidade no Brasil: um discurso (re) velador**. 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

BATALIOTTI, Soellyn Elene. **Portal do professor e educação física adaptada: sugestões para a prática docente inclusiva**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, SP: UFSCar, 2014.

BELADELLI, Ediana Maria Noatto; BASTOS, Carmen Célia Barradas. **Docência Universitária e saberes docentes: a discussão nas universidades do estado do Paraná**. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE, V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2015, Curitiba. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Educere, III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. SIRSSE, IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 2015.

BORTOLAZZO, Jéssica Colpo. **Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, RS: Universidade Federal de Santa Maria

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – 67 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 92).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 05/1983**. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf> . Acesso em: 5 jul. 2018

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da

Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017

_____. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. DOU, 25/07/1991, republicado em 11/04/1996 e 14/08/1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm> . Acesso em: 22 abril 2018

_____. **Portaria nº 1793 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 20 jan. de 2017.

_____. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM de 08 de maio de 1996.** Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Acesso em: 20 jan. de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 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. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003.** 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. Brasília, 2003. . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 20 jan. de 2017.

_____. **LEI Nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada.** Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial de Brasília, DF, 09 de maio. 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017

_____. **Portaria Normativa nº 7, de 26 de abril de 2013.** Regulamenta o disposto no art. 6º-B da Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U., de 29 de abril de 2013.

_____. **Programa Incluir. Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013.** Disponível em: <https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf?1473203904>. Acesso em: 22 jan. 2017

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017

_____. Ministério da Educação (MEC). **Fundo de Financiamento Estudantil - Fies.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32961-ap-fies-1-2016-dados-oferta-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 abr. 2018.

_____, Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** [online], 2016. Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 13 nov. 2017

_____. Inep. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2015.** 2017. Brasília, 26 de abril de 2017.

CAMPOS, Luiz Augusto. "We have a dream" – cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa. **Rev. Sociol. Polit.** vol.20, n.41, Curitiba Feb. 2012

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. O (a) aluno (a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600, Maceió, Vol. 3, nº 5, Jan./Jun. 2011.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Especial e Inclusão Escolar: Desafios da Escola Contemporânea, **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 43, p. 72-87, 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas, **Rev. Bras. Educ.** RJ [online]. 2013, vol.18, n.54, pp.761-776.

CASARIN, Helen de Castro Silva. **Pesquisa científica: da teoria à prática.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

CASTANHO, Denise Molon, FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior, **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.27, p. 93-99, 2006.

CHAMBAL, Luís Alfredo; BUENO, José Geraldo Silveira. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em moçambique: uma perspectiva crítica. **Revista Cad. Cedex**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 225-239, maio/ago. 2014

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de educação.** - RJ, 2003, n.24, pp.5-15

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência:** um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2013.

CRUZ, José Anderson. Santos. ; BIZELLI, José. Luís. Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 8, p. 79-90, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **Reforma universitária em crise:** gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 21.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão.** São Paulo: NUPES, 1996. p. 267-297 (Coleção Formação de professores).

DIAS, Ana Maria Iorio. **Docência para a educação superior:** reflexão crítica e debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar acadêmicos (Org.). São Paulo: Edições Hipótese, 2017. 193p.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, núm. 24, 2004, pp. 213-225. Universidade Federal do Paraná, Brasil Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017717012>>. Acesso em: 20 nov. 2017

FARIA, Elaine Turk. Mediação e interação no Ensino Superior. In. ENRICONE, Delcia. **A docência na educação superior: sete olhares.** 2006 p. 85 – 99.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968.** *Educar Curitiba*, n. 28. p. 17-36. Editora UFRP, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FIELD’S, Karla Amâncio Pinto. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva.** 240 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química, Goiânia, 2014.

GABRILLI, Mara. **LBI – Lei brasileira de inclusão** – estatuto da pessoa com deficiência, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GLAT, Rosana. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOMES, Gabriel Vitor Acioly. Formação de professores para a Educação Superior e os desafios da atuação docente. In: DIAS, Ana Maria Iorio. **Docência para a educação superior: reflexão crítica e debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar acadêmicos** (Org.). São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 9-21.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; SILVA, Lucy Leal Melo. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017, p.183-193

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

INGLÊS, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Jul.-Set. 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil [livro eletrônico]: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2017 (Coleção educação contemporânea).

LEMES, Sebastião de Souza. Indagações sobre as políticas educacionais e reflexões sobre demandas percebidas pelo Estado brasileiro: tópicos para análise circunstanciada de seus instrumentos de ação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, p. 1616-1625, 2016.

LOPES, Andressa ; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. Instituição Especializada e o apoio à escolarização do aluno com deficiência: avanços e retrocessos em tempos de inclusão. *Comunicações* (Unimep), v. 23, p. 97-116, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a Deficiência Mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, Teresa Egler.; PRIETO, Rosângela Gaviolli. In: ARANTES, Valéria (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais**: entre a teoria e a prática docente. 2008. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil, **Revista - Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Cristianne Beda de Queiroz. **Práticas Inclusivas e Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual (D.I.)**. 142f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In. ENRICONE, Delcia. **A docência na educação superior**: sete olhares. 2006. p. 85 – 99.

NASCIMENTO, Julia de Cassia Pereira do. **Formação pedagógica de docentes do Ensino Superior em cursos de pós-graduação “stricto sensu”**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2007

NÓVOA, António. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. (p.13-34).

OLIVEIRA, Rafaela Rocha; MACHADO, Maíra Souza, SIQUEIRA, Maxwell. Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 1-23, mai./ago. 2017.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; BIZELLI, José Luis ; LEITE, Lúcia Pereira . Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (impressa)**, Araraquara. v. 10, p. 631-642, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. (Org.) . 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIZA, Maria Helena Machado. **O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior**. 110f. Tese (Doutorado – Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2011.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: PONTE, J. P. da (Ed.). **Educação matemática: Temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.

PROUNI, Programa Universidade para Todos. **Dados e estatísticas**. 2017. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>. Acesso em: 10 fev. 2018

PUNTES, Roberto Valdés, AQUINO, Orlando Fernández. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. In: NETO, Armino Quillici, ORRÚ, Silvia Ester (Org.). **Docência e formação de professores na educação superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas**. 1. ed. Curitiba, Editora CRV, 2009. p. 39-57.

RAMBO, Carla Patrícia. **A Inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011.152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

REGANHAN, Walkiria Gonçalves. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiências: percepção de professores**. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 26, n. 1,- p.111-130, abr., 2010

RODRIGUES, David. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.,nº 23, p. mês, 2004.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.17, n.1, p.71-86, 2011.

SANTOS, Amanda Fernandes. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco**. 162f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SANTOS. Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 389 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

_____. Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In. BICUDO, Maria Aparecida Vigianni; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.) Formação do educador, Vol. 1, São Paulo, EDUNESP, 1996, p.145-155.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. **(Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação)**. 2000. 118f. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Maria Heloísa Aguiar, PEREZ, Isilda Louzano. **Docência no Ensino Superior**. 2009. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 196p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Walmir Rufino da; MACHADO, Márcio André Veras. **Motivos que Levam os Alunos a Cursar Graduação em Administração: Um Estudo nas Instituições Públicas e Privadas do Estado da Paraíba**. **30º Encontro da ANPAD**, 2006. Salvador/BA.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes; KUBO, Olga Mitsue. Características das interações entre alunos com síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, 14 (1), p. 75-92, 2008.

TOZETTO, Susana Soares, GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. Reflexão e Ação. **Revista do departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado**, Santa Cruz do Sul, V.17, n.2 (2009)

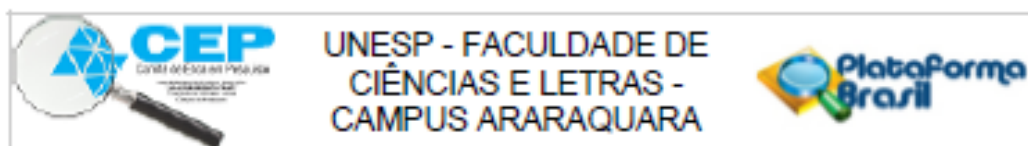
VALENTINI, Carla Beatris. **Inclusão no Ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos – Caxias do Sul, RS: Educs, 2012. 96 p.**

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

**APROVAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
COM SERES HUMANOS – UNESP**



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pesquisador: ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO

Versão: 1

CAAE: 63263316.0.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 132840/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR que tem como pesquisador responsável ELIANE APARECIDA PIZA CANDIDO, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara em 22/12/2016 às 15:25.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-001
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica@fclar.unesp.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturado para os docentes

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA OS DOCENTES

IDENTIFICAÇÃO

Idade:
Sexo <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
Curso:
Formação acadêmica:
Ano de conclusão do curso de Graduação:
Instituição de formação:
Pós-Graduação: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em curso <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado <input type="checkbox"/> outros Em que área?

1. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 Tempo de serviço na docência na Educação Superior?

1.2 Já teve experiência em outra modalidade de ensino?

1.3 Qual disciplina ministra atualmente? Em qual curso?

1.4 Você tem aluno com deficiência?

1.5 Que tipo de deficiência possui?

DI DF DA DV Outro não sei

1.6 Qual curso e disciplina está matriculado?

1.7 Você teve algum tipo de formação para trabalhar com estudantes com deficiência?

1.8 Você participou de alguma atividade de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência? Quais? (ENCIC e ENIC)

A instituição oferece o ENCIC e ENIC, você se lembra de participado de algo relacionado.

2. PRÁTICA DOCENTE

- 2.1 Como você trabalha com esse aluno? (Incentivo; Atenção Especial; Avaliação)
- 2.2 Você realizou alguma modificação em sua prática pedagógica? Em caso positivo, quais? (avaliação, conteúdo, didática). Em caso negativo, por quê?
- 2.3 Você procurou algum recurso pedagógico para trabalhar com esse aluno? Em caso positivo, quais? (lupa, Braille, interprete). Em caso negativo, por quê?

3. ATUAÇÃO INSTITUCIONAL

- 3.1 Em sua opinião o Centro Universitário garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência? De que forma?

4. RELAÇÕES SOCIAIS

- 4.1 Como é a sua relação como docente com o estudante com deficiência?
- 4.2 Você já vivenciou alguma experiência agradável com esse estudante que queira relatar?
- 4.3 Você já vivenciou alguma experiência desagradável com esse estudante que queira relatar?
- 4.4 Como você percebe a relação desse aluno com os demais estudantes e dos demais com ele?

5. QUESTÕES CONCEITUAIS

- 5.1 Qual sua concepção sobre inclusão?
- 5.2 Você acredita que ela é possível na Educação Superior? Em todas as áreas?
- 5.3 Você possui conhecimento sobre a política de educação inclusiva (documento, legislação)?

- 6. Gostaria de falar algo que não foi abordado?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “A ATUAÇÃO DOCENTE JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, que tem como objetivo verificar a concepção de docentes universitários sobre as ações pedagógicas na atuação com estudantes com deficiência.

O direito de ingressar na instituição de Educação Superior sem distinção de qualquer natureza, sem ter a permanência dificultada ou impedida está reafirmado através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Baseados nos dispositivos legais, que asseguram a equidade de oportunidades, as instituições de Educação Superior vêm se organizando para receber os estudantes que apresentam dificuldade e/ou comprometimento acadêmico e situação de deficiência.

Diante da atual situação de inclusão na Educação Superior, pretende-se com essa pesquisa analisar como a ação docente pode contribuir para a realização da mesma, salientando a dívida histórica que o Brasil possui, baseada na exclusão e segregação desses sujeitos.

Esse projeto de pesquisa será norteado por uma abordagem qualitativa.

A pesquisa será realizada em uma instituição particular de Educação Superior, localizada na região Sudeste, no interior do estado de São Paulo e contará com a participação dos docentes do Centro Universitário que atuam com estudantes com deficiência.

O delineamento do estudo envolverá as seguintes etapas:

1- Mapeamento dos dados sobre os alunos com deficiência através de um levantamento nos documentos da instituição para apurar a quantidade de alunos com deficiência matriculados em cada curso e seus respectivos professores.

2- Levantamento das concepções dos docentes acerca da inclusão na Educação Superior através da aplicação de uma entrevista aos docentes do Centro Universitário.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável.

Sua instituição foi selecionada para participar da pesquisa por ter estudantes com deficiência, porém sua participação não é obrigatória.

Sua participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista semi-estruturada caracterizando e investigando sua concepção quanto a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Quanto aos riscos à sua participação na pesquisa poderiam estar relacionados à: ansiedade ao responder as questões da entrevista e a tempo de dedicação da mesma. Por outro lado, sua participação poderá trazer inúmeros benefícios, como oportunidade de: participar de tarefas diferentes, interagir com diferentes interlocutores e também fornecer dados que poderão trazer melhoria para a vida acadêmica de outros estudantes. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão na Educação Superior.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos docentes sempre ocorrerá com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, docente A ou de forma numérica, docente 1.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eliane Aparecida Piza Candido

Endereço: R: José Rosário, 359 – Ribeirão Preto

Fone:16 991925209

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ___/___/___

Assinatura do sujeito da pesquisa (*)