



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

MARLENE RODRIGUES

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURSOS DE LICENCIATURAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**



Araraquara - SP
2018

MARLENE RODRIGUES

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURSOS DE LICENCIATURAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação Escolar, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *Campus Araraquara*.

Orientadora: Dra. Maria Júlia Canazza Dall’Acqua

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

Rodrigues, Marlene
Formação Docente para Inclusão de Estudantes
Público Alvo da Educação Especial em Cursos de
Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia /
Marlene Rodrigues – 2018
341 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

1. Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação
Especial. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3.
Educação Superior. 4. Formação Docente. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os
dados fornecidos pela autora.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARLENE RODRIGUES

FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação Escolar, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *Campus Araraquara*.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall’Acqua
UNESP-Araraquara
Orientadora

Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
Membro interno
UNESP - Araraquara

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Membro interno
UNESP - Araraquara

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
Membro externo
UFSCar

Profa. Dra. Miryam Cristina Buzetti
Membro externo
Rede Municipal de Américo Brasiliense

Defesa em: 26/07/2018.

AGRADECIMENTOS

À Deus

Aos meus dois amores: João e Guilherme.

À minha Família pelo amor, carinho, proteção e suporte neste momento tão importante de minha vida acadêmica.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua pela generosidade em acolher-me no Programa de Doutorado e pelas grandes lições ao longo desta caminhada: Minha Gratidão, Respeito e Admiração.

Agradeço à Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro pelas importantes contribuições na qualificação e na defesa deste trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, à Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari e à Profa. Dra. Miryam Cristina Buzetti pelas importantes contribuições na defesa deste trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Peres de Campos pelas importantes contribuições na qualificação deste trabalho.

Agradeço à UNIR e à UNESP pelo investimento em minha formação.

Agradeço ao Departamento de Ciências da Educação pela “liberação” num momento tão complicado em decorrência do número reduzido de professores na Universidade.

Agradeço às professoras e aos professores que se permitiram participar desta pesquisa e contribuíram de maneira significativa com este trabalho: gentileza e generosidade são valores que não são ensinados na academia, mas são aprendidos pelo exemplo. Obrigada.

Agradeço aos Professores Doutores e Doutoradas do Programa Doutorado em Educação Escolar.

À minha amiga Betinha que não mediu esforços para cuidar dos meus Joãos em minhas ausências.

À minha amiga Gisele Caroline, minha filha do coração. Você foi muito importante neste processo. Gratidão.

À Juliana Gisele pela amizade e parceria.

À Patrícia pela feliz convivência ao longo do doutorado.

À Carmen Velanga, Silvana Francescon Wandroski e Maranei Rohers Penha pelas presenças nas horas certas.

Para Luís Rodrigues de Oliveira (*in memoriam*)
Um beija flor que coloriu minhas viagens com
sua companhia e alegria.
Saudades!

"Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos". (E. Galeano).

RODRIGUES, Marlene. **Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. 341 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018.

RESUMO

A importância de refletir sobre a prática docente universitária junto aos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) e Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) caminha paralelamente com a urgência de formar professores para atender essa demanda na Educação Básica, pois a presença desses na Educação Superior já é uma realidade, embora o atendimento educacional às suas necessidades específicas ainda seja limitado, dadas as questões da acessibilidade pedagógica e atitudinal e às dificuldades dos docentes para produzir os conhecimentos importantes às mudanças que se fazem necessárias, segundo a premissa sobre a qual funda-se a presente investigação. Diante da realidade da inclusão desses estudantes é possível pensar que não basta trazer modelos prontos para professores, mas sim, que é preciso encorajá-los a refletir sobre como pensam, como agem e como ensinam no contexto da inclusão. Assim sendo, nessa pesquisa parte-se das seguintes indagações: ao desenvolver suas aulas, os docentes das áreas pedagógicas que atuam nos cursos de Licenciatura da UNIR alicerçam sua prática pedagógica por meio de ações que remetem à acessibilidade atitudinal e pedagógica? O conteúdo abordado sobre a aprendizagem e o ensino de pessoas com deficiência está em consonância com as ações didático-pedagógicas diante do acadêmico com deficiência? Para responder a essas questões estabeleceram-se, como objetivos desta pesquisa, identificar os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinadas à formação de professores para atuar junto aos EPAEE nos cursos de licenciaturas sob duas perspectivas: da organização curricular a partir do estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas (PPCs), bem como pela análise dos conhecimentos, experiências por meio de reflexões sobre a prática dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada a partir de análise documental, teve como objeto de estudo os PPCs, bem como, por meio da pesquisa do tipo grupo focal como um caminho metodológico que coloca os participantes em contato com conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações frente a determinada situação vivenciada ou experimentada pelos sete participantes, ou seja, seis professores das áreas pedagógicas e um professor de Libras que atuam nos referidos cursos. A premissa que embasa essa pesquisa é que a reflexão sobre as práticas e experiências pedagógicas executadas ao longo da vida profissional junto aos EPAEE provoca nos professores um repensar sobre seus conceitos e ações didáticas diante da inclusão nas licenciaturas e, auxilia no processo de identificação e revisão sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal, nas perspectivas da organização curricular e da prática docente junto aos cursos. Os resultados apresentados mostram que a realidade dos cursos de licenciaturas estudados, nos aspectos do currículo, revelam ausência de disciplinas, conteúdos, práticas pedagógicas e atividades de estágios que contribuam para a formação de professores para o atendimento do EPAEE e as reflexões dos docentes sobre as práticas junto aos mesmos se mostraram necessárias, pois foi possível identificar problemas conceituais e metodológicos que dificultam o desenvolvimento de ações que remetem à acessibilidade pedagógica e atitudinal e que foram ao longo das sessões sendo trabalhadas revelando no grupo novas possibilidades de ser um professor aberto às mudanças necessárias à inclusão.

Palavras-chave: Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Educação Superior. Formação Docente.

RODRIGUES, Marlene. **Teacher Qualification for the Inclusion of Students who are the Target Public of Special Education of Undergraduate Courses for the Formation of Teachers in the Federal University of Rondônia**. 2018. 341 f. Thesis (Doctorate Course in School Education) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018.

ABSTRACT

The importance of reflecting on the academic teaching practice with students that are Target Public of Special Education (EPAEE, in Portuguese) goes along with the urgent need of teacher formation in order to attend this need in Elementary Education. The presence of these students in Higher Education Courses is a reality today though educational support for their specific needs is still limited taking into consideration questions of pedagogical and behavioral accessibility and the challenges teachers face in order to produce important knowledge facing the necessary changes, according to the premises on what this research is based. In the face of the inclusion reality of the above mentioned students, it is possible to think that providing finished models to teachers is not enough. It is necessary to encourage them to reflect on how they think, act and teach in the context of inclusion. Therefore, this study is based on the following questions: when conducting their classes, do teachers of pedagogical areas who work in undergraduate courses for the formation of teachers (known as “Licenciaturas”, in Brazil), at UNIR, base the pedagogical practices on actions that are related to behavioral and pedagogical accessibility? Is the approached content on learning and teaching of disabled people in consonance with didactic-pedagogical actions towards the disabled student? In order to answer these questions, we established, as objectives of this research, to identify the aspects of behavioral and pedagogical accessibility in the actions of teaching destined to the formation of teachers to work with EPAEE in the “Licenciatura” courses under two perspectives: the curricular organization by the study of Pedagogical Projects of the “Licenciatura” Courses (PPCs, in Portuguese), as well as by the analysis of knowledge, experiences through the reflections on the practices of the teachers that work with pedagogical subjects in the courses. The research, of qualitative aspect, was conducted from desk research and had as its study object the PPCs, as well as through the research of the focus group type as a methodological way that puts the participants in contact with concepts, feelings, attitudes, beliefs, experiences and reactions in the face of a determined experienced situation by seven participants, that is, six teachers of pedagogical areas and one teacher of Libras (Brazilian Sign Language) that teach in the referred courses. The premise on which this research is based is that the reflection on the pedagogical practices and experiences conducted along the professional life with the EPAEE leads teachers to rethink their concepts and didactic actions of inclusion in the “Licenciatura” courses and helps in the process of identification and revision of pedagogical and behavioral accessibility, in the perspectives of curricular organization and teacher practice in the courses. The results presented show that the reality of the “Licenciatura” Courses studied, in the curricular aspects, reveal lack of subjects, contents, pedagogical practices and internship activities that contribute to the formation of teachers for the attendance of the EPAEE. The reflections of teachers on their practices proved to be necessary, since it was possible to identify conceptual and methodological problems that inhibit the development of actions that are related to pedagogical and behavioral accessibility and that were, along the sessions, revealing in the group new possibilities of how to be a teacher that is open to the changes that are necessary to inclusion.

Key words: Inclusion of Students who are Target Public of Special Education. Autism Spectrum Disorders. Higher Education. Teacher Training.

RODRIGUES, Marlene. **Formación Docente para la Inclusión de Estudiantes Público-Objetivo de la Educación Especial en Cursos de Graduación para la Formación de Docentes de la Universidad Federal de Rondônia**. 2018. 341 f. Tesis (Doctorado en Educación Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018.

RESUMEN

La importancia de reflexionar sobre la práctica docente universitaria con los Estudiantes Público-Objetivo de la Educación Especial (EPAEE, en portugués) camina paralelamente con la urgencia de formar profesores para atender esa demanda en la Educación Básica, pues la presencia de esos estudiantes en la Educación Superior ya es una realidad, aunque la asistencia educacional a sus necesidades específicas aún es limitada, dadas las cuestiones de accesibilidad pedagógica y actitudinal y las dificultades de los docentes para producir los conocimientos importantes a los cambios que se hacen necesarios, de acuerdo con la premisa sobre la cual se basa la presente investigación. Delante de la realidad de la inclusión de los estudiantes mencionados, es posible pensar que no basta traer modelos listos para los profesores, pero sí, que es necesario animarlos a reflexionar sobre cómo piensan, cómo actúan y cómo enseñan en el contexto de la inclusión. De esta manera, esta investigación se basa en las siguientes indagaciones: Al desarrollar sus clases, ¿los docentes de las áreas pedagógicas que actúan en los cursos de Graduación para la Formación de Profesores (conocidos como “Licenciaturas”, en Brasil) de la UNIR fundamentan su práctica pedagógica por medio de acciones que remeten a la accesibilidad actitudinal y pedagógica? ¿El contenido abordado sobre el aprendizaje y la enseñanza de personas con discapacidad está en consonancia con las acciones didáctico-pedagógicas frente al académico con discapacidad? Para responder a esas cuestiones, se estableció como objetivo de esta investigación identificar los aspectos de la accesibilidad pedagógica y actitudinal en las acciones de enseñanza destinadas a la formación de profesores para actuar con los EPAEE en los cursos de “Licenciaturas” bajo dos perspectivas: de la organización curricular a partir del estudio de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de “Licenciaturas” (PPCs), como también por el análisis de los conocimientos, experiencias por medio de reflexiones sobre la práctica de los docentes que actúan con las materias pedagógicas en los cursos. La investigación, de carácter cualitativo, se realizó a partir de investigación documental, y tuvo como objeto de estudio los PPCs, como también de la investigación de tipo grupo focal como un camino metodológico que pone a los participantes en contacto con conceptos, sentimientos, actitudes, creencia, experiencias y reacciones frente a determinada situación vivenciada o experimentada por siete participantes, o sea, seis profesores de las áreas pedagógicas y un profesor de Libras (Lengua Brasileña de Señales) que actúan en los referidos cursos. La premisa que fundamenta esa investigación es que la reflexión sobre las prácticas y experiencias pedagógicas ejecutadas a lo largo de la vida profesional con los EPAEE provoca en los profesores un repensar sobre sus conceptos y acciones didácticas delante de la inclusión en las “licenciaturas” y ayuda en el proceso de identificación y revisión sobre accesibilidad pedagógica y actitudinal, en las perspectivas de la organización curricular y de la práctica docente en los cursos. Los resultados presentados muestran que la realidad de los cursos de “licenciaturas” estudiados, en los aspectos del currículo, revelan ausencia de materias, contenidos, prácticas pedagógicas y actividades de prácticas profesionales que contribuyen para la formación de profesores para la asistencia del EPAEE y las reflexiones de los docentes sobre las prácticas con los mismos se mostraron necesarias, pues fue posible identificar problemas conceptuales y metodológicos que dificultan el desarrollo de acciones que remeten a la accesibilidad pedagógica y actitudinal y que fueron, a lo largo de las secciones trabajadas, revelando en el grupo nuevas posibilidades de ser un profesor abierto a los cambios necesarios a la inclusión.

Palabras clave: Inclusión de Estudiantes Público-Objetivo de la Educación Especial. Transtorno del Espectro Autista. Educación Superior. Formación Docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior.....	19
Figura 2 – Matrícula da pessoa com deficiência ao Ensino Superior.....	20
Figura 3 - Quantitativo de alunos com deficiências nos cursos da UNIR.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da Pesquisa	123
Quadro 2 - Síntese da programação e planejamento das sessões reflexivas	130
Quadro 3 - Elenco das disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia que discutem a Educação Especial e/ou inclusão	149
Quadro 4 - Disciplinas que Contemplam o Conteúdo de Educação Especial e Inclusiva no PPC	153
Quadro 5 - Disciplinas que poderiam Contemplar o Conteúdo da Educação Especial e Inclusiva	154

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ABA	Análise Aplicada do Comportamento
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASA	Autism Society of America
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Council of Exception Children
CEGEA	Centro de Estudos Geográficos e Sócio-Ambientais da Amazônia Aziz Ab'Saber
CENE	Centro Educacional Prof. Abnael Machado de Lima
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEA	Conselho Acadêmico
CP	Conselho Pleno
DECED	Departamento de Ciências da Educação
DIRCA	Diretoria de Registros Acadêmicos
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPAAE	Estudante Público Alvo da Educação Especial
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira
NCH	Número de Ciências Humanas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PECS	Picture Exchange Communication System - Sistemas de Comunicação Através de Troca de Figuras
PEI	Plano Educacional Individualizado
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
PPC	Projetos Pedagógicos Curriculares
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCEA	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
PROPEsq	Pró-reitoria de Pesquisa
QI	Quociente de Inteligência
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TEACCH	Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatados da Comunicação (Treatment and Education of Autistic and Related Communication)
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	24
2 INCLUSÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	27
2.1 Acessibilidade e inclusão na formação e para a formação de professores na Educação Superior	31
2.2 Educação Especial no Brasil e as Bases Legais da Inclusão	50
2.3 Educação Superior e o Processo de Inclusão	57
2.4 A Formação de Professores e suas interfaces com a Educação Especial na perspectiva da inclusão dos EPAEE e Pessoas com Transtorno do Espectro Autista: uma reflexão sobre o Processo Formativo	66
3 CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DA UNIR E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO	74
3.1 Currículo: concepções, dimensões e tendências teóricas	74
3.2 O currículo e a formação de professores no contexto da Educação Inclusiva.....	93
3.3 A participação dos professores na construção dos PPCS de Licenciaturas com vistas à Formação para o Ensino dos EPAEE e Pessoas com Transtorno do Espectro Autista	97
3.4 A abordagem teórica da prática reflexiva para a formação de professores e os saberes necessários à docência	106
4 MÉTODO	115
4.1 Aspectos Éticos.....	115
4.2 Fundamentação teórico-metodológica da pesquisa	115
4.3 Local.....	119
4.4 Seleção dos participantes	121
4.4.1 PARTICIPANTES SELECIONADOS	122
4.5 Etapa Preliminar: elaboração do questionário diagnóstico	124
4.6 Etapas da pesquisa: a coleta de dados	125
4.6.1 PRIMEIRA ETAPA: PESQUISA DOCUMENTAL	125
4.6.2 SEGUNDA ETAPA: O GRUPO FOCAL – UM MÉTODO REFLEXIVO.....	127
4.6.2.1 Descrição das sessões reflexivas no grupo focal	128
4.7 Procedimentos de análise dos dados	131
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	137
5.1 O currículo das licenciaturas: o que expressam e o que omitem na formação de professores para o atendimento educacional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial.....	137

5.1.1 INFORMAÇÕES QUE SÃO COMUNS A TODOS OS PPCS	138
5.1.2 AS ESPECIFICIDADES NOS PPCS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS.....	139
5.1.3 CATEGORIA 1 – A CONCEPÇÃO DE CURSO NOS PPC	150
5.1.4 CATEGORIA 2 - DISCIPLINAS COM CONTEÚDO VOLTADO A EPAEE	152
5.1.5 CATEGORIA 3 – INDICATIVOS DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA, ATITUDINAL, ARQUITETÔNICA E COMUNICACIONAL NOS PPCS	159
5.2 A intervenção: Categorias Temáticas	161
5.2.1 PRIMEIRA SESSÃO: CONHECENDO OS PARTICIPANTES.....	162
5.2.1.1 As práticas docentes e as experiências	170
5.2.1.2 Os métodos de ensino e Recursos específicos usados nas práticas	173
5.2.1.3 A relação distante entre professor e estudante.....	175
5.2.1.4 O conhecimento e o domínio de métodos e recursos da educação especial.....	176
5.2.1.5 A fala dos professores como elemento de reflexão para a inclusão	178
5.2.2 SEGUNDA SESSÃO: O USO DA PALAVRA - SOBRE AS EXPRESSÕES E IDENTIFICAÇÕES	179
5.2.3 TERCEIRA SESSÃO: CATEGORIA PESSOA SURDA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	193
5.2.4 QUARTA SESSÃO: CATEGORIA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	226
5.2.5 QUINTA SESSÃO: CATEGORIA TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA – SÍNDROME DE ASPERGER	260
6 CONCLUSÕES.....	280
REFERÊNCIAS	290
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	317
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	319
APÊNDICE C - ORGANOGRAMAS	320
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	338
ANEXO B – FICHA DE REGISTRO DE MATRÍCULA.....	341

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é parte das minhas inquietações profissionais como docente na Educação Superior ao ministrar disciplinas que versam sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência no curso de Pedagogia e as disciplinas: Legislação e Gestão Educacional e Didática nos demais cursos de formação de professores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* José Ribeiro Filho, em Porto Velho. Essa inquietação aumentou com as matrículas, em 2011, de alunos com deficiência nas Licenciaturas. A dificuldade em preparar os professores para atender esses alunos com deficiência na Educação Básica já era grande, mas atuar com os mesmos na sala de aula da universidade, tem representado um grandioso desafio para os docentes. Pode-se então dizer que essa tese é resultante das indagações sobre o trabalho de formação de professores e as condições dadas ao ensino de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), na Educação Superior, em especial nos Cursos de Licenciaturas. De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse público é constituído por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Reconheço no meu percurso profissional a contribuição significativa que teve a Escola Especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada em Vilhena-RO, onde vivi as primeiras experiências educativas junto às pessoas com deficiência. Atuava como coordenadora pedagógica, era defensora de escolas especiais para pessoas com deficiência e não havia, na cidade, nenhuma outra que se propusesse a escolarizá-los. Durante essa fase aprendi, na relação com eles, muito sobre as relações e sobre a subjetividade implícita na concepção de homem, sociedade, educação e normalidade.

Formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar enfrentei alguns desafios na escolarização desses alunos, já que havia um entendimento, pela maioria dos profissionais que atuavam na instituição, que eles não aprendiam e, assim, as atividades pedagógicas giravam em torno de alcançar a socialização.

É possível afirmar que o grupo de estudos instituído numa ação conjunta com os professores da APAE foi determinante para estimular mudanças no pensamento dos professores sobre a competência desses estudantes para aprender, pois tais mudanças eram importantes para a compreensão sobre o ensino. As ideias da Dra. Maria Tereza Egler Mantoan, que defendia a escolarização das pessoas, à época denominadas com deficiência mental, repercutiu de forma positiva e se tornou o objetivo do ensino da Escola Especial da APAE local. Assim, a melhoria da qualificação dos professores tornou-se a meta da equipe de

profissionais da referida instituição que, num esforço conjunto, professores, coordenadores e diretoria da instituição contratou duas professoras da equipe de Mantoan para uma formação local.

A partir desse curso investiu-se na formação em serviço¹ com a realização de grupos de estudo tendo, como base, os casos reais de alunos com deficiência matriculados na Escola Especial da APAE; na aquisição de materiais destinados à alfabetização, evidenciando as mudanças na forma de pensar e promover o ensino dessas pessoas.

A ideia de integração escolar começava a ser repensada já que ainda se fazia presente no meio educacional local, entendendo que o aluno é quem deveria adaptar-se à escola e não a escola adaptar-se ao aluno. Conforme Ottonelli (2014 p. 22), “[...] este acesso das pessoas deficientes consiste na política de integração, incluindo [...] no ensino regular, através de classes especiais e atendimento especializado, baseando-se na possibilidade do aluno adaptar-se ao processo escolar”.

A criação das classes especiais havia se tornado um fator de exclusão tão grande quanto eram as escolas especiais, já que não havia critérios definidos para o encaminhamento desses alunos, ou seja, bastava apresentar atrasos no desempenho escolar para fazer parte da classe especial.

Glat e Blanco (2007, p. 21) afirmam que “as classes especiais serviam mais como, espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de estudantes com deficiências nas classes comuns”.

Assim, em meio a essas fases da história da Educação Especial, ou seja, segregação², transição para a integração e integração de pessoas com deficiência na sua plenitude, a APAE de Vilhena foi reconhecida e valorizada pela sociedade local a partir do momento que conseguiu alfabetizar uma aluna com deficiência mental, hoje denominada deficiência intelectual. E, num movimento contrário ao que era vigente na época, efetivou-se a matrícula dessa aluna numa Escola Estadual de onde havia sido encaminhada para a APAE, que então assumiu parte da responsabilidade nessa meta de continuar a escolarização da estudante.

¹ A opção pela definição proposta por Carneiro e Dall'acqua (2013) se adequa perfeitamente ao tipo de formação ocorrida no local. “A denominação Programa de Formação em Serviço se dá em virtude de ser uma proposta abrangente de formação que desenvolve não somente aspectos teóricos como em um curso, mas estudos de casos reais dos professores, criação de espaço de reflexão por parte das professoras de seu trabalho enquanto profissionais, de suas práticas pedagógicas, de suas concepções sobre o papel da escola e de todos os elementos envolvidos nessa atuação. A complementação ‘em serviço’ sugere a formação concomitante ao exercício da profissão, sendo esse exercício objeto da própria formação”. (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2013, p. 2452).

² Assegura que o período da segregação nasceu com o intuito de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga familiar e social (PESSOTTI, 1984).

Tornei-me profissional da educação em meio aos movimentos ligados à escolarização das pessoas com deficiência e, na relação consolidada com a Educação Especial, fui convidada a atuar na Secretaria Municipal de Educação de Vilhena; e, em consequência desses trabalhos ingressei na Educação Superior para ministrar disciplinas de Educação Especial, Legislação Escolar e Didática, nos cursos de Pedagogia, inicialmente na rede privada e, posteriormente, na Rede Federal de Educação Superior. Cabe ressaltar que a inclusão escolar ainda não era defendida, naquela localidade, como direito da pessoa com deficiência. Inclusão pressupõe, “uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula” (MACEDO, 2005, p. 22).

Pode-se dizer que a inclusão se constitui como um processo que depende mais de nós do que do outro para se concretizar.

Nesse contexto, reafirmo que para aquela época, o grupo de profissionais da Escola Especial da APAE de Vilhena conseguiu avançar, pois entendeu por meio de estudos em equipe, que pessoas com deficiência aprendiam a ler e escrever. Guedes (2014) ao estudar sobre autismo e adolescência, baseando-se na Psicologia Histórico-Cultural, afirma exatamente isso, ou seja, que o aluno com deficiência pode aprender e se desenvolver desde que as relações com ele estabelecidas não tenham o foco na sua condição de deficiência, mas em práticas pedagógicas que promovam suas potencialidades e formas de compensação.

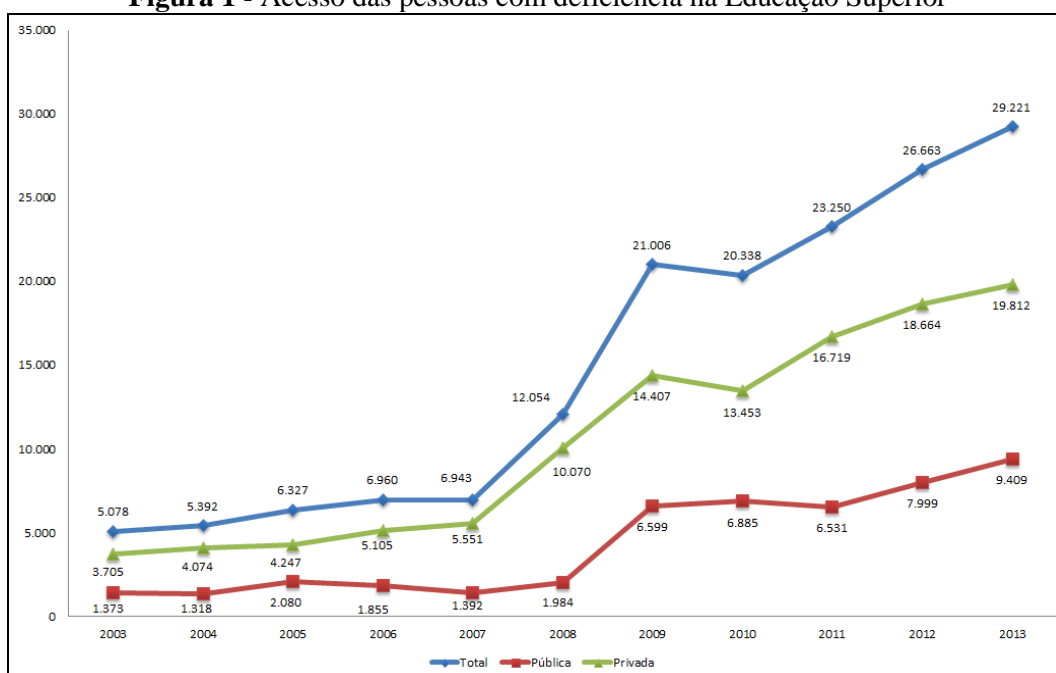
Exercendo a função de professora na Educação Superior cursei Mestrado em Geografia e também Mestrado em Linguagem e Educação nos quais desenvolvi as pesquisas que investigavam, respectivamente: a influência do homem na constituição do espaço e do meio ambiente; e a função humanizadora da literatura no cárcere, tendo na educação, por meio da literatura, uma possibilidade efetiva de inclusão social.

A atuação na UNIR, nos *Campi* de Vilhena e Porto Velho, possibilitou ministrar aulas de Legislação Escolar e Gestão Educacional em diversos Cursos de licenciaturas e, no Curso de Pedagogia, a disciplina Educação de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, cuja Prática Pedagógica era desenvolvida nas Escolas Especiais da cidade, bem como nas escolas comuns.

Os debates em torno dos relatórios das Práticas Pedagógicas escritos pelos acadêmicos indicavam problemas na formação dos professores que deixavam os EPAEE excluídos das atividades escolares, e isso contribuía para que os pais desses estudantes optassem por matriculá-los nas escolas especiais que também não dedicavam trabalho específico para o processo de escolarização, mas, sim, para o atendimento clínico e socialização.

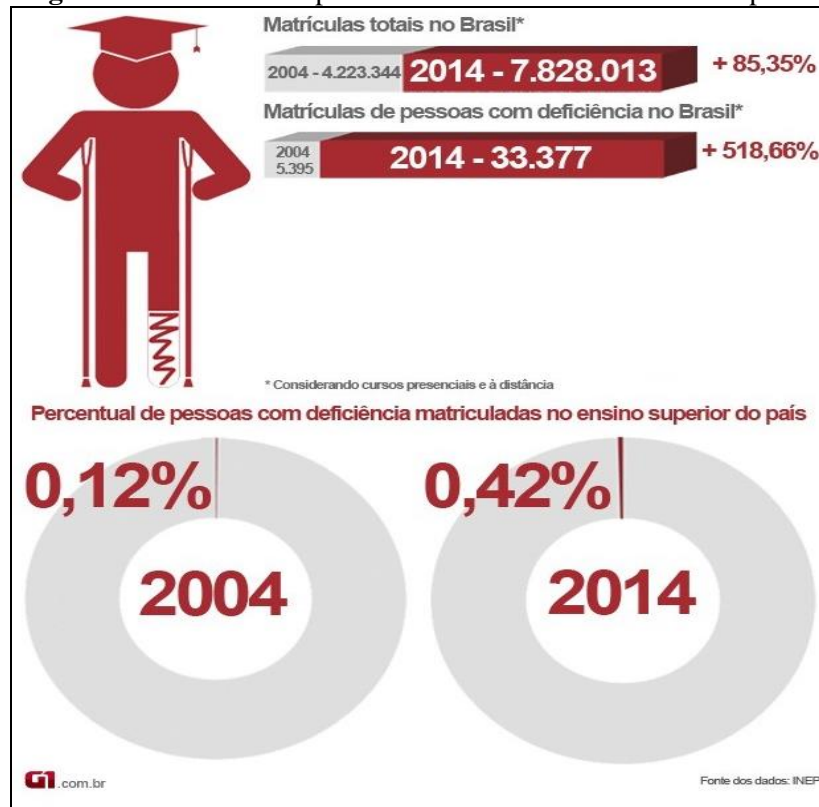
Neste contexto surgiu o interesse por investigar os currículos que formavam os professores, bem como investigar a prática docente com vistas à identificação da acessibilidade pedagógica e atitudinal daqueles professores que atuavam com EPAEE nos cursos de Licenciaturas. Esse interesse ampliou-se com os resultados das matrículas deles em todos os níveis de ensino e foram determinantes para execução da pesquisa uma vez que na Educação Superior apresenta-se um crescimento expressivo, mas ainda mínimo, sê comparado às matrículas em geral:

- a) Entre os anos de 2003 e 2012, o número de estudantes passou de 5.078 para 26.663, representando um crescimento de 425%. (BRASIL, 2015d);
- b) Em 2004, por exemplo, o número de pessoas com deficiência que se matricularam em cursos superiores presenciais e à distância no Brasil foi de 5.395, o que representou somente 0,12% do total de matrículas no país neste ano (2014), que foi de 4.223.344 (INEP, 2016);
- c) Em 2014, com a criação de novas instituições e cursos e, ainda com o estímulo ao acesso por meio de iniciativas como: Programa Universidade para Todos (Prouni), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o número de matriculados no ensino superior, como um todo, teve um grande incremento e o ingresso de pessoas com deficiência nestas instituições também cresceu. (INEP, 2016);
- d) O Inep aponta que no ano de 2014, 7.828.013 estudantes se matricularam em cursos superiores no país, o que representou um crescimento de 85,35%, frente a 2004. Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais o aumento foi muito maior na mesma comparação, 518,66%, atingindo 33.377 matrículas. (INEP, 2016);
- e) Apesar do ingresso das pessoas com deficiência ter aumentando três vezes e meia, em relação ao total de matrículas na Educação Superior do país em 2014, ainda assim o percentual não chegou nem perto de 1% do total, representando somente 0,42%. (INEP, 2016);
- f) Outro dado que chama atenção é a discrepância entre o número reduzido de EPAEE atendido pelas IFES se comparado ao número atendido pelas Instituições particulares de Ensino Superior, ou seja, mostrando a necessidade das Universidades públicas se colocarem abertas à formação desses estudantes. No gráfico a seguir evidenciam-se os dados citados.

Figura 1 - Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior

Fonte: CENSO ESCOLAR/MEC/ INEP, 2016.

Cabe observar que, apesar os avanços significativos nas matrículas de EPAEE e Pessoa com Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior, ainda que em maior número nas Instituições Particulares, esses dados parecem incipientes perto da clientela que deverá ser atendida, mas que depende de ações efetivas para a consolidação de políticas de acessibilidade nos espaços educacionais.

Figura 2 – Matrícula da pessoa com deficiência ao Ensino Superior

Fonte: Cresce o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior no país. In: GLOBO - MATO GROSSO DO SUL. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/cresce-o-acesso-da-pessoa-com-deficiencia-ao-ensino-superior-no-pais.html>. Acesso em: Abril. 2018.

Sobre os dados relativos à matrícula de estudantes em geral na Educação Superior cabe observar que a Região Norte, composta por sete estados que, juntos, somam 17 milhões de habitantes, 20 mesorregiões e 450 municípios, ocupa o

[...] quinto e último lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais, com 451 mil ou 7% do total, apresentando, em 2014, um crescimento de 6,4% nesse número em relação ao ano anterior. O Estado do Amazonas foi o grande responsável por esse índice, contabilizou 140,4 mil matrículas (31% do total na região) em cursos presenciais. Em seguida, o Pará com 134,6 mil (30%) matrículas. Os estados de Tocantins e Rondônia ficaram juntos com 98 mil matrículas (ou 22%). O Estado do Amapá somou quase 32 mil matrículas (7%) e os estados do Acre e Roraima ficaram com 25 mil e 21 mil matrículas (ou 6% e 5% respectivamente) (MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 2016, p. 164).

Embora as matrículas na Educação Superior na Região Norte sejam relativamente pequenas em comparação a outras Regiões do Brasil, os dados diferenciam-se quando se trata da inclusão na Educação Básica.

Sobre as matrículas de EPAEE na Educação Básica cabe observar que a Região Norte, juntamente com a região Nordeste ocupam lugar de destaque no cenário nacional, ou seja: “As regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente” (INEP, 2016, p. 11).

Esses dados indicam que há grandes possibilidades de aumentar o número de matrículas na Educação Superior pois, à medida que concluem o Ensino Médio, a busca pela formação profissional se inicia.

Portanto, as Instituições de Educação Superior, em especial da Região Norte, podem desenvolver um papel muito importante no sentido de pensar a inclusão de EPAEE nos Cursos Superiores, bem como repensar os cursos de formação de professores para atendê-los na Educação Básica.

Neste sentido, a UNIR, *lócus* da pesquisa que aqui se apresenta, assume no Estado de Rondônia importante função nesses dois processos, ou seja, incluir os EPAEE nos cursos de superiores e, ao mesmo tempo, formar professores para escolarizá-los e por isso os resultados aqui apresentados podem ser imprescindíveis para que a instituição se reorganize na orientação à revisão de seus Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos Cursos de Licenciaturas, bem como os professores que neles atuam para que pensem sobre o quão importante é a reflexão sobre suas práticas e, o quanto isso pode contribuir para que suas ações sejam, de fato, acessíveis sob o ponto de vista pedagógico e atitudinal.

Vale lembrar que a UNIR, no processo histórico, já teve papel de destaque para a Educação Especial no Estado de Rondônia. Gavioli (2008) relata que, em junho de 1998, foi realizado pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em Porto Velho, o ato de instalação e primeira reunião plenária do Fórum de Educação Especial, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São de Paulo – Ministério da Educação (SEESP/MEC), a Diretoria da Educação Especial- Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (DEE/SEDUC-RO), com o Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior e no ano 1999 realizou, em Porto Velho, o Encontro Estadual de Educação Especial: Políticas Públicas, com a participação de 42 professores e técnicos dos municípios de Pimenta Bueno, Espigão do Oeste, Cacoal, Vilhena, Rolim de Moura e Ji-Paraná.

A participação desses professores e técnicos foi fundamental para o desenvolvimento das atividades de Educação Especial no Estado que se apoiou nesses profissionais para conduzir as atividades educacionais dos EPAEE.

Os dados publicados na página principal da UNIR indicam que a instituição tem empreendido esforços no sentido de assegurar as condições necessárias ao processo de inclusão de Surdos e as ações citadas podem ser consideradas mínimas, se comparadas às exigências da Legislação Brasileira para com o atendimento às necessidades dos demais EPAEE e aqueles com TEA.

A UNIR vem, desde 2012, trabalhando para vencer os desafios da acessibilidade, com a entrada dos primeiros intérpretes de Libras e a realização de eventos voltados para a comunidade surda de Rondônia; em 2014, com a contratação de professores de Libras para todos os campi, efetivando o cumprimento do Decreto 5626/2005 com a oferta da disciplina de Libras em todas as licenciaturas. Em 2016, a Universidade criou o Programa de Bolsas para tradutores/intérpretes de Língua de Sinais de nível médio, a fim de garantir que os alunos surdos, matriculados em diferentes cursos, sejam atendidos (UNIR, 2017, p. 1).

Mesmo que no âmbito institucional a UNIR tenha implementado as ações ora citadas ainda faltam aquelas que se voltem para assistir os docentes e técnicos da IFES quanto aos aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal, sem as quais a inclusão não se efetiva em nenhuma instância educacional ou social, entre elas o desenvolvimento de pesquisas.

Embora a UNIR tenha 3.645 pesquisas desenvolvidas pelos Programas de Mestrado e Doutorado, cujos resultados estão publicados no Riunir³, sobre a temática em questão, apenas um trabalho, foi identificado “A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO)”, da autora Costa (2016) e, ainda assim, o *lócus* de pesquisa foi o IFRO. Constata-se, assim, a relevância da presente tese.

Esse dado é preocupante já que as pesquisas podem revelar o grau de preocupação dos seus proponentes com os problemas em si, mas, por outro lado, a ausência de publicações relacionadas pode indicar que a UNIR ainda não despertou para o fato que, refletir sobre as práticas junto aos EPAEE e Pessoas com TEA na Educação Superior, pode ser fundamental para a transformação social e educacional.

O estudo continuado dos assuntos relacionados à produção científica desenvolvida por profissionais da área educacional voltados para as pessoas com deficiências em programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação pode permitir maior aproximação e compreensão de qual tenha sido a contribuição da pesquisa científica no processo de análise, crítica e busca de soluções para os problemas enfrentados por esta área e suas articulações com as questões sociais mais abrangentes.

³ Repositório Institucional da Universidade Federal de Rondônia (Riunir).

É possível que as pesquisas auxiliem na compreensão das ações educacionais desenvolvidas sobre os processos inerentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Portanto, na etapa seguinte da tese apresentam-se os objetivos da pesquisa, sua pertinência, bem como as considerações em torno das produções científicas desenvolvidas sobre a inclusão de EPAEE e Pessoas com TEA na Educação Superior que justificam a realização deste trabalho.

1 INTRODUÇÃO

A Resolução do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) nº 2, de 07 de julho de 2015, que define as Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciaturas (BRASIL, 2015a) que alterou o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001), assim como a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002c) determinou, num prazo de até dois anos a partir da data de sua publicação, que os Cursos de Licenciatura reorganizassem seus projetos pedagógicos. Entre as determinações previstas destacam-se o inciso II do Art 3 e o §2º do Art 13 da Resolução (BRASIL, 2015a), respectivamente citados:

[...]

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Neste sentido, as Instituições de Educação Superior, ao mesmo tempo em que devem realizar as alterações em seus cursos de forma a atender as Diretrizes, precisam também observar o que está posto no Instrumento de Avaliação dos Cursos Presenciais e a Distância, para que as modificações ocorram não apenas nas estruturas curriculares dos Cursos, mas em todas as esferas das instituições formadoras. O objetivo é que as condições para o ensino e aprendizagem sejam asseguradas, inclusive para os EPAEE e Pessoas com TEA com matriculados na Educação Superior.

Entre as exigências constantes no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, documento cuja publicação mais recente é de junho de 2015 (BRASIL, 2015b), estão previstas: acessibilidade arquitetônica, atitudinal, pedagógica, comunicacional e digital.

Essas exigências firmadas nos dois documentos do Ministério da Educação e as proposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva são

determinantes para que se forme o professor para atuar com os EPAEE, inclusive na Educação Superior.

Com base nesse pressuposto, esta tese buscou esclarecer as seguintes indagações: ao desenvolver suas aulas, os docentes das áreas pedagógicas que atuam nos cursos de Licenciaturas da UNIR incluem em sua prática pedagógica ações que remetem à acessibilidade atitudinal e pedagógica? O conteúdo sobre a aprendizagem e o ensino de pessoas com deficiência está previsto nos PPCs dos Cursos de Licenciaturas?

Para tanto estabeleceu-se como objetivo identificar os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinadas à formação de professores para atuar junto aos EPAEE e Pessoas com TEA nos cursos de licenciaturas sob duas perspectivas: da organização curricular a partir do estudo dos PPCs dos Cursos de Licenciaturas, bem como pela análise dos conhecimentos, experiências por meio de reflexões sobre a prática dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos.

Partiu-se da premissa de que a reflexão sobre as práticas e experiências pedagógicas executadas ao longo da vida profissional junto aos EPAEE poderia provocar nos professores uma revisão de seus conceitos e práticas sobre a inclusão nas licenciaturas e, assim, tomando-se esse aspecto como referência, definiu-se a coleta de dados em duas fases:

- a) De caráter documental;
- b) De coleta de dados orais por meio de discussões em grupo, ou seja, de pesquisa do tipo grupo focal que se constituiu da reflexão sobre a prática docente e experiências ao longo da vida profissional junto aos EPAEE e Pessoas com TEA na Educação Superior.

Neste sentido a tese está organizada com a seguinte estrutura:

A seção um, compreende a introdução na qual se relacionam os instrumentos normativos da Educação Superior, bem como os aspectos que devem ser considerados na inclusão de EPAEE e Pessoas com TEA na e para a formação de professores, aos objetivos e interesses da pesquisa.

A segunda seção traz uma discussão em torno dos conceitos relativos à inclusão de EPAEE e Pessoas com TEA na Educação Superior e formação de professores. Está organizada em subseções nas quais constam uma revisão de literatura para cada temática abordada. Destacam-se as discussões sobre a acessibilidade como condição fundamental para inclusão; os dados sobre a Educação Especial e suas bases legais, bem como a importância da reflexão do professor sobre os processos formativos e suas interfaces com a Educação Especial numa perspectiva inclusiva na Educação Superior.

A terceira seção denominada “Currículo das licenciaturas da UNIR e a formação docente para inclusão” apresenta as concepções, dimensões e tendências teóricas do currículo como aporte teórico fundamental para a compreensão dos dados coletados por meio da pesquisa documental realizada nos dezoito Cursos de Licenciaturas da Fundação Universidade Federal de Rondônia da UNIR, *Campus* José Ribeiro Filho, localizado em Porto Velho, Rondônia.

A quarta seção denominada Método, é composta por sete subseções que descrevem os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa. Foram apresentados os aspectos éticos, a fundamentação teórica metodológica da pesquisa, o local, os participantes, as etapas da pesquisa e os procedimentos de análise.

A quinta seção que trata da apresentação dos dados e análise dos resultados está dividida de acordo com as fases de coleta de dados, ou seja, primeiro são apresentados os dados e análises referentes aos currículos das licenciaturas a partir dos estudos dos 18 PPCs de licenciaturas, e, em seguida os dados coletados na segunda fase, caracterizada como pesquisa de intervenção, realizada meio do grupo focal, com a descrição das discussões ocorridas nas sessões reflexivas, cujos temas constituíram-se em categorias temáticas. Nestas, estão descritas e analisadas as discussões desenvolvidas ao longo das sessões reflexivas onde foram abordados os seguintes temas: Conhecendo os Partipantes, Terminologias e Expressões usadas no contexto da Educação Especial e Inclusiva, Inclusão de Pessoas Surdas na Educação Superior, Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação Superior e Inclusão de pessoas com Síndrome de Asperger na Educação Superior.

E por fim, na sexta seção apresentam-se as considerações pertinentes ao estudo realizado e sua contribuição para o contexto das reflexões e práticas pedagógicas relativas à formação e à inclusão de EPAEE nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia.

2 INCLUSÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

O que é e como se faz inclusão de EPAEE e Pessoas com TEA na universidade ainda são assuntos que na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), bem como nas demais, precisam ser estudados e debatidos já que, com a recente chegada desses estudantes, os professores entram em contato com um novo público sobre o qual muitos até podem saber explicar a partir das teorias existentes, mas que, provavelmente, ainda não tiveram a oportunidade de conviver em outros espaços educacionais. Trata-se então de uma realidade que apresenta um novo público, que pode demandar o uso de linguagens às vezes diferenciadas, com metodologias e avaliações específicas, em atendimento ao que está previsto na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Conceitos e expressões advindos da relação social e educacional utilizados pela sociedade para com EPAEE revelam muito sobre o que se sabe a respeito das mudanças ocorridas no contexto da Educação Especial até chegar no que se convencionou denominar Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). A evolução histórica e social da educação das pessoas com deficiência no Brasil é discutida por Jannuzzi (1992; 2004) em seus estudos sociais e históricos sobre a educação brasileira. Esses estudos retratam o desenvolvimento da educação especial no Brasil desde os tempos coloniais, num contexto social isento de instrução, em que as pessoas com deficiência e suas necessidades eram ignorados pela sociedade, até a discussão e aprovação dos documentos e acordos mundiais que levaram à ideia de educação para todos.

Sobre os paradigmas da Educação Especial, os seus contextos históricos, legais e sociais, Mazzotta (1992), Omote (1999); Miranda (2003); Sanches e Teodoro (2009), Dechichi et al. (2009) e outros apresentam, em seus estudos, os processos inerentes à consolidação das diferentes fases da Educação Especial, considerando as ideias vigentes em cada época sobre as pessoas com deficiência e a educação delas.

A primeira fase identificada, de acordo com Miranda (2003), data da Era Pré-Cristã, marcada pela omissão de atendimento. Os religiosos concebiam a pessoa com deficiência com olhar supersticioso e com malignidade, como uma ameaça. Dechichi et al. (2009) esclarecem que, a seguir, inicia-se a fase de institucionalização em meados dos séculos XVIII e XIX que se pautava na segregação social da pessoa com deficiência e seu isolamento do convívio social, sendo o mesmo confinado em instituições específicas.

Batalha (2009, p. 1067) afirma que “o paradigma da Institucionalização se fundamentava na ideia de que a pessoa com deficiência estaria melhor protegida e cuidada em ambiente segregado e, por conseguinte, a sociedade estaria protegida dela”. A fase seguinte remete à expansão de escolas e classes especiais em escolas públicas, com o intuito de oferecer uma educação, à parte, para a pessoa com deficiência e paradigma da integração provoca mudanças no paradigma clínico e segregacionista da Educação Especial.

O paradigma da integração baseou-se na busca pela normalização e o foco de toda mudança a ser feita estava voltada para o sujeito, que devia se adaptar à escola. Na integração, a negação da questão da diferença fica explicitada e caracterizou-se como um modelo educacional segregado, fundamentado justamente com base no conceito de normalidade/anormalidade. A segregação previa a separação física entre alunos com e sem deficiência no contexto educacional.

De acordo com o Instituto Rodrigo Mendes, Equipe Diversa (S/D, p. 1)

O aluno com deficiência é inserido no contexto escolar sem que suas características ou necessidades sejam levadas em conta. [...] Apesar de comumente confundidos, os termos integração e inclusão partem de um conjunto completamente diferente de pressupostos. Ao contrário da inclusão, a integração admite exceções, uma vez que é baseada em padrões, requisitos, condições.

O paradigma da integração trazia um modelo educacional segregacionista, sendo que a Educação Especial era desenvolvida num sistema de ensino paralelo, que substituiu a educação regular.

[...] Essa organização determinava que o processo de escolarização das pessoas com deficiência fosse restrito a escolas ou classes especiais, cujas práticas, fortemente ancoradas nos testes psicométricos, nos laudos diagnósticos e na ideia de que algumas pessoas não eram capazes de aprender, configuravam mais como clínico-terapêuticas e assistencialistas do que educacionais. Historicamente, o modelo segregacionista representa o primeiro dos três principais períodos quanto ao atendimento a pessoas com deficiência no contexto educacional: segregação, integração e inclusão (INSTITUTO RODRIGO MENDES/EQUIPE DIVERSA, 2016, p. 1).

Ao se referir à integração escolar, Sanches e Teodoro (2009, p. 66) dizem que: “[...] retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular)”.

Mas as condições impostas às pessoas com deficiência, entre elas assegurar o desenvolvimento educacional e aprendizagem como responsabilidade do próprio EPAEE, sem atribuir à instituição a garantia da oferta de condições para tal, repercutiu de maneira significativa e complexa na educação deles e, a busca por novos caminhos e alternativas de educação foi iniciada. Neste sentido, a inclusão constitui-se como um paradigma que inverte as condições postas pela integração.

O paradigma da inclusão é o resultado de movimentos sociais assegurados em documentos e assumidos por meio dos acordos entre diversos países que, ao serem signatários da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) difundiram para o mundo ideias urgentes e necessárias para se construir uma sociedade mais justa e democrática. Para se consolidar no contexto educacional, a “Inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais” (DUTRA, 2003, p. 46).

Essa mudança de paradigma não se aplica apenas ao contexto educacional, mas sim, a todo contexto global e, para tanto, as instituições de ensino de todos os níveis têm papel preponderante, já que seu *locus* constitui-se num espaço de convivência das diferenças e tem como missão a formação dos indivíduos para o exercício da cidadania. A Educação passa a ser imprescindível para se alcançar o entendimento de que as pessoas devem ser vistas e respeitadas, independentemente de sua condição. Assim, a educação é incondicional e as instituições de ensino têm papel decisivo no processo de construção e consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva. Para Gentili (2001, p. 54):

[...] esse é um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas.

A compreensão dos fatores que incidem sobre a construção dos conceitos de normalidade e anormalidade é fundamental para que sociedade possa conviver, respeitar e assegurar os direitos dos EPAEE. Esse entendimento representa um avanço significativo para que a igualdade de direitos e a valorização das diferenças sejam vistos como princípios fundamentais e inegociáveis da instituição formadora e que devem ser considerados na

proposição de ações, nas atividades destinadas aos mesmos e, sobretudo, no discurso de todos os envolvidos neste processo formativo.

Importante destacar que a inclusão remete ao direito de educação de qualidade para todos, prevista nos documentos oficiais, entre eles, Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN nº 9.394/1996, BRASIL, 1996), porém segundo Carneiro e Dall'Acqua (2014, p. 11) “no aspecto escolar, embora os documentos prevejam que a educação é um direito de todos, a escola nunca foi para todos” e, neste sentido, tampouco a universidade foi para todos.

É complexo falar de educação inclusiva sem considerar, como necessárias, as transformações nos espaços sociais, sem que o cidadão seja educado para a convivência com a diferença em todos os segmentos e instituições. Não só Escolas e Universidades, mas, também, outras instituições já consolidadas devem engajar-se com o movimento em direção a uma cultura inclusiva. Escolas e universidades, constituem-se como espaços para consolidar a cultura inclusiva, mas não deve ser exclusividade delas.

É importante considerar que, quando se trata da inclusão escolar de EPAEE e das mudanças significativas que precisam ocorrer nos ambientes educacionais, nas práticas docentes, e destacam-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) e o atendimento às formas de acessibilidade asseguradas na Lei da Pessoa com deficiência nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), essas mudanças remetem ao envolvimento e comprometimento de todos que fazem parte da escola e da universidade e que são responsáveis pelo funcionamento das mesmas.

Para Cornélio e Silva (2009, p. 2), “inclusão pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes”.

Para além das transformações no ambiente físico e práticas docentes, que remetem à acessibilidade física e pedagógica há que se considerar, principalmente, os aspectos que envolvem a acessibilidade atitudinal pois, sem ela, nenhuma outra forma de acessibilidade se efetiva. E sem as garantias de acessibilidade, nenhuma forma de inclusão acontece.

2.1 Acessibilidade e inclusão na formação e para a formação de professores na Educação Superior

As diferentes formas de acessibilidade estão previstas especialmente no Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, cujo conceito indica:

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

Na Educação Superior, a acessibilidade é a base para que a formação dos EPAEE aconteça e ultrapasse os muros universitários para adentrar na Educação Básica por meio dos Cursos de Licenciaturas, assegurando os processos de ensino e aprendizagem em todas as etapas e níveis da Educação Brasileira.

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**, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007, p. 11 grifo nosso).

Neste sentido a acessibilidade é um dos itens da avaliação dos cursos superiores, em especial nas licenciaturas e devem ser também considerados na Educação Básica. Segundo Sasaki (2002) são sete as formas de acessibilidade:

- a) Atitudinal: refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. O interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude e a priorização de recursos para implementar ações nesta direção, ações são indicativo da existência da acessibilidade atitudinal por parte dos envolvidos com o processo educacional.
- b) Arquitetônica ou física: está presente na forma como os agentes educacionais se organizam para eliminar as barreiras ambientais, físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos; neste caso, nas instituições de

Educação Superior deve conter rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outros.

- c) Metodológica ou pedagógica: ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Relaciona-se diretamente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional determinará ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
- d) Programática: eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outras). A informação sobre os direitos assegurados será determinante para o acesso e o desenvolvimento dos EPAEE nos cursos superiores.
- e) Instrumental: remete a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), trabalho (profissional), lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva) e implica na qualidade do processo de inclusão plena do estudante na Educação Superior.
- f) Comunicacional: é a acessibilidade que indica a eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual.
- g) Digital: eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Os estudos sobre a acessibilidade na Educação Superior realizados por Moreira (2004), Oliveira e Manzini (2008), Souza (2010), Brasil (2011) Sasaki (2012), Brasil (2013), Brasil (2014), Manzini e Correa (2014), Castro e Almeida (2014), Brasil (2015), indicam que existem estudos, embora ainda haja espaço para novas investigações. No entanto, o que ainda parece faltar é a efetivação das formas de acessibilidade nas instituições de Educação Superior.

A acessibilidade é imprescindível para o processo de escolarização e profissionalização dos EPAEE e, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência–CDPD (ONU/2006), cabe esclarecer que, esse público é constituído por:

- a) Alunos com deficiência, que são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial;
- b) Alunos com transtornos globais de desenvolvimento; aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um

repertório de interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos; inclusive alunos com autismo e Transtornos do Espectro do Autismo (TEA);

- c) Alunos com altas habilidades/superdotação que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em área de interesse.

Embora as leis sejam fundamentais para inclusão em todos os níveis de ensino, Santana (2016) assegura que para a especificidade da inclusão de surdos na Educação Superior, apesar das leis que garantem a acessibilidade das pessoas com deficiência, há uma distância entre a teoria e a prática e que essa distância é devido à entrada ainda recente dos surdos na universidade, além de que os professores precisam de formação sobre como lidar com essa nova realidade da universidade e os alunos precisam de maiores ações para que possam solucionar suas dificuldades.

Neste contexto é importante refletir que há, de fato, um quantitativo significativo de leis que asseguram a inclusão, mas ainda faltam ações mais efetivas para garantir a permanência e o sucesso dos EPAEE e TEA na Educação Superior.

A formação dos docentes para o ensino de EPAEE, seja na Educação Básica ou Superior requer estudos e investimentos em cursos de formação continuada ou formação em serviço, investimentos em pesquisas, em grupos de estudos e outras formas capazes de promover não apenas estudo em torno das teorias sobre a aprendizagem dos EPAEE, mas que permita aos docentes refletirem sobre suas práticas com embasamento teórico.

É importante e necessário que profissionais da educação acompanhem os avanços apresentados pela literatura sobre inclusão e todos os conceitos e expressões que envolvem a temática. Omote (1998) e Sasaki (2002) discutem que o uso inadequado de determinados termos e expressões podem influenciar de forma positiva ou negativa no combate efetivo ao preconceito para com os EPAEE e na forma de conduzir as suas ações didáticas no universo da sala de aula.

Alguns conceitos ainda são confundidos e indicam a necessidade de debatê-los no meio acadêmico, com a exigência e seriedade que o tema requer. Há ainda, nesse contexto, confusões no emprego e uso das expressões integração e inclusão, Educação Especial e Educação Inclusiva e outros. Ainda existem questionamentos sobre como se faz Educação Especial na Educação Superior e sobre como é que se trabalha com EPAEE na Educação Superior.

A questão sobre como se faz inclusão de EPAEE na Educação Superior ainda não é tema recorrente nas pesquisas atuais, se comparadas ao quantitativo de pesquisas voltadas para a Educação Básica, o que pode ser explicado devido ao acesso recente dos mesmos na Universidades. Das pesquisas científicas produzidas sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, a maior parte trata da deficiência de modo geral, sem focar nas especificidades inerentes à inclusão de cada tipo de deficiência ou nos processos de ensino e aprendizagem e os resultados indicam, de modo geral, que o despreparo dos profissionais constitui-se como um dos problemas para a inclusão de EPAEE na Educação Superior, indicando falta de acessibilidade pedagógica e atitudinal, conforme Moreira (2010) e Castro e Almeida (2014).

Os dados oriundos da produção científica são importantes para que as Instituições de Ensino Superior (IES) se constituam como espaço propício para avançar nas discussões sobre o tema.

Segundo Moreira (2010, p. 86), primeiro é preciso investigar “se os profissionais estão ‘preparados e dispostos’ para aprender e ensinar diante da inclusão e da Educação Especial”. Essa prioridade citada por Moreira (2010) constituiu-se como mola propulsora para verificar, não apenas, se os professores estão preparados para inclusão, mas, também, para investigar se esses professores estão se utilizando da pesquisa e seus resultados para compreender os EPAEE e promover o ensino e aprendizagem dos mesmos. Outro ponto importante é pensar em meios e alternativas para que essas pesquisas e seus resultados cheguem até os professores e se tornem objeto de estudo deles mesmos.

Castro (2014) declara que os alunos relatam existir um vácuo entre a realidade experimentada no ambiente acadêmico e as determinações instituídas pela legislação na Educação Superior, o que só reforça a necessidade de se cumprir a legislação e de instituir novas políticas públicas institucionais mais eficientes no sentido de promover o sucesso dos EPAEE nos cursos de Graduação.

Mas, o que significa estar preparado para ensinar diante da inclusão de EPAEE na Educação Superior? O que as pesquisas realizadas nos últimos anos revelaram, que podem contribuir para melhorar a inclusão na Educação Superior, bem como, os processos de ensino nos cursos de formação de professores?

As pesquisas e publicações científicas sobre inclusão de EPAEE na Educação Superior presentes nas Revistas consideradas especializadas na área de Educação Especial/Educação Inclusiva foram determinantes para a execução desta tese. Os dados foram coletados junto à Revista Brasileira de Educação Especial, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos Bancos de Teses e Dissertações das seguintes Universidades: UNICAMP, USP, UFRS, UNESP, UFSCar e UNIR, por suas representatividades na área e pela proximidade com o foco da pesquisa.

Foram utilizados os descritores: 1) Formação de Professores para Educação Especial no Brasil, 2) Professor reflexivo e formação de professores para Educação Especial, 3) Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior brasileira, 4) Inclusão e formação de Pessoas com Deficiência nas licenciaturas

Em relação à temática Formação de Professores para Educação Especial no Brasil, foram localizados 14 estudos.

Sobre o tema Professor reflexivo e formação de professores para Educação Especial foram quatro pesquisas em nível de mestrado e três em nível de doutorado.

Quanto à Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior brasileira em nível de mestrado foram realizadas duas investigações e, em nível de doutorado, foram sete.

Quanto ao descritor Inclusão e formação de Pessoas com Deficiência nas Licenciaturas no Brasil, em nível de mestrado foram oito pesquisas, quatro em nível de mestrado e quatro em nível de doutorado.

Na verticalização dos descritores utilizaram-se: 1) Inclusão de pessoas Surdas na Educação Superior, 2) Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação Superior e, 3) Inclusão de pessoas com Síndrome de Asperger na Educação Superior, totalizando 60 trabalhos.

Ao especificar os tipos de deficiência, os resultados para inclusão de surdos na Educação Superior se apresentaram em maior número, seguido pelos resultados de pesquisa com descritores sobre Inclusão de EPAEE com Deficiência Intelectual na Educação Superior. Quanto à Inclusão de EPAEE com Síndrome de Asperger na Educação Superior, os poucos resultados trazem também dados mais voltados para os estudos de cursos de graduação nas áreas da saúde (Fonoaudiologia, Educação Física destacam-se).

Quanto à inclusão de pessoas surdas a partir do descritor “inclusão de surdos na Educação Superior”, no período de 2014 a 2017 foram encontradas 27 publicações nos periódicos disponibilizados no sitio da UNIR (2018).

De acordo com Santana (2016) muitas são as barreiras para se efetivar a inclusão de surdos na Educação Superior, cujo diagnóstico por ela realizado, no ano de 2013, apontava que havia um total de 29.034 alunos matriculados com alguma deficiência na Educação Superior. Desses, 1.488 alunos surdos (5,13% do total), 7.037 deficientes auditivos (24,24% do total) e 151 alunos surdo-cegos (0,52% do total). No entanto, cabe discutir as condições

dadas aos surdos para obter sucesso na aprendizagem, ou seja, quais são de fato as condições dadas para a permanência dos universitários surdos. As entrevistas realizadas por Santana (2016) junto a esses estudantes revelam que entre os problemas por eles indicados estão: a didática dos professores, dificuldade de produção e interpretação textual de gêneros secundários e a falta de intérpretes. Sobre a produção textual, eles não se sentem preparados para o ensino universitário. Por outro lado, os professores afirmam que estão preparados para receberem alunos surdos em sala de aula, embora esses mesmos professores nunca tenham tido nenhuma formação específica sobre educação de surdos.

Segundo Alves, Souza e Castanho (2015, p. 39) os estudantes surdos apontam, que, mesmo com os intérpretes da Libras suas dificuldades são grandes, pois:

Os surdos que estão nas universidades apontam que as maiores dificuldades vivenciadas por eles nesse espaço estão relacionadas à ausência da LS⁴ em seu processo educacional. Mesmo com a presença do intérprete na sala de aula, os colegas e os professores não reconhecem o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

A visão dos surdos sobre a inclusão na Educação Superior também foi estudada por Moura, Leite e Martins (2016), mas junto a estudantes do ensino médio, prestes a ingressar na Universidade e, novamente, a questão remonta às dificuldades dos professores e falta de intérpretes.

Sobre a importância que tem o intérprete nas aulas, Lacerda e Poletti (2004) asseguram que o intérprete deve participar das atividades procurando dar acesso aos conhecimentos e isso se faz com tradução, mas também, com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com esse aluno em sala de aula. E isso faz muita diferença no processo educativo, afirmam as pesquisadoras.

Mesmo nos cursos de graduação especificamente bilíngues, as dificuldades com o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa se fazem presentes. Nembri (2016) efetuou um estudo no Curso Bilíngue Superior ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos cuja Língua de Instrução é a Língua Brasileira de Sinais e tem como disciplina obrigatória de sua grade curricular, a Língua Portuguesa. Os resultados mostram que foram constatadas fragilidades no processo e que, apesar do ineditismo da proposta, a abordagem bilíngue ainda não foi completa e tampouco contemplada, efetivamente, em função da não utilização plena da Língua de Sinais no cotidiano escolar.

⁴ Língua de Sinais.

O que se tem observado, pelos relatos das pesquisas, é a busca por formas alternativas de ensino de Língua Portuguesa para os surdos, já que este tem se tornado um dos problemas para o insucesso na Educação Superior. Neste sentido, cabe destacar o estudo realizado por Pires (2017) que investigou o ensino de Língua Portuguesa para surdos por meio da Educação a Distância na modalidade *on-line*, em curso de Língua Portuguesa (LP) para universitários cuja primeira língua é a língua de sinais (LS). O curso foi ofertado pela plataforma Moodle. A pesquisa procurou entender como os sujeitos surdos podem aperfeiçoar seus conhecimentos sobre língua portuguesa, por meio da observação da construção de aprendizagem de língua em um ambiente virtual de aprendizagem e da análise da interação entre os aprendizes, pelas ferramentas disponibilizadas na plataforma do ambiente virtual de aprendizagem - *chats* educacionais, *fóruns*, diários de bordo e atividades - que apresentem evidências de construção de aprendizagem em LP.

Machado, Teixeira e Galasso (2017) evidenciaram o posicionamento político-pedagógico do primeiro curso superior *online* de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português), bem como a dinâmica entre os fundamentos da educação *online* colaborativa e as especificidades da educação de surdos, criando um *locus* de realização capaz de potencializar as interações entre estudantes surdos e não-surdos por meio do círculo de cultura⁵.

Um aspecto determinante para inclusão de estudante surdo na Educação Superior é a efetivação do diálogo com a cultura surda, sem que isso seja visto como uma obrigação. Para Castro Júnior, (2015, p. 17) “temos que encarar a cultura surda como algo a não ser imposto e modificado, mas como algo a ser experimentado, com gratidão pelo fato de estarmos lidando com um universo diferente, mas deveras humanizado”.

Assegurar o diálogo com a comunidade surda implica na construção e preservação de aspectos fundamentais da cultura surda e da construção da identidade surda, como parte constante da luta pelo reconhecimento da sua própria condição, sem ter que modificar-se para ser respeitado como pessoa.

Dizem os surdos, que ser surdo, é mais que ter a experiência do não ouvir, ou muito mais que ser deficiente – é um traço cultural. Dizem que existe a cultura surda e é nela, e por ela que inúmeros surdos se vêem, se lêem, se encontram (certamente, não todos). Ou seja, os surdos têm formas próprias de ser, de pensar e de se comunicar, e estas formas são muito distintas das formas que utilizam as pessoas ouvintes. (SÁ, 2011, p. 37-38).

⁵ O conceito difundido por Paulo Freire como espaço ressignificado da sala de aula, com ações de dialogicidade e reciprocidade (FREIRE, 1987).

Perlin (2003), defensora dos direitos à educação e da importância da defesa da cultura surda, relata que:

O estar sendo surdo entre nós é considerado um estar na experiência surda, componente ativo que se agencia nas dinâmicas de poder constitutivas do povo surdo. É uma experiência na convivência do ser na diferença, no espaço de uma cultura, de um povo. [...] A experiência supõe uma transformação e não uma estatização em vista do ser. Ela concebe a produção do sujeito, as articulações da diferença, a constituição da alteridade e da identidade. Sendo experiência propõe o deslocamento contínuo do estar sendo surdo. Como movimento, hospeda as projeções do estar sendo e do devir. (PERLIN, 2003, p. 91-101).

Santos e Oliveira (2014) analisaram a inclusão na Educação Superior de alunos surdos por meio do acompanhamento do acesso e do desempenho escolar de três alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) a partir da educação popular, em sua prática dialógica, na qual percebe a educação como direito de todos, em que identificou as necessidades de adaptações do curso para atender suas especificidades e evidenciou a necessidade de continuar a construir espaços de inclusão.

Para os surdos na Educação Superior, fica evidente que não basta a presença de intérpretes em sala de aula para assegurar o processo de ensino e de aprendizagem. É preciso criar outras condições que remetam aos aspectos de acessibilidade comunicacional, pedagógica, atitudinal e física também pois,

[...] para que as barreiras atitudinais possam ser transpostas, há de se constituir uma estrutura na escola de suporte ao aluno, efetivar condições adequadas para o trabalho do professor e produzir um trabalho de (in)formação e conscientização junto a toda comunidade. Nesse sentido, algumas ações são sugeridas: levar a discussão sobre os direitos humanos para a comunidade; abrir a escola para comunidade na construção dos processos educacionais, de forma participativa, com base nos direitos humanos [...]. (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 8).

Cabe refletir sobre a crítica feita por Kelman, Lage e Almeida (2015) quanto ao conceito de inclusão considerando o bilinguismo para surdos, pois os sujeitos que vivem em diferentes contextos sócio-históricos e culturais, suas necessidades educacionais, linguísticas e sociais são distintas e repercutem na formação dos mesmos. Importante pensar que a educação de surdos por meio do Bilinguismo é garantida pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que no Capítulo IV, art. 14, § 1º prevê a necessidade de “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” e

ainda “prover as escolas com professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005), porém isso ainda não é suficiente, pois muitos surdos chegam às universidades com muitos problemas oriundos da escolarização na Educação Básica que deveria ter sido ofertada de acordo com a lei e a necessidade dos indivíduos: a educação numa abordagem bilíngüe.

[...] preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta educacional bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que está será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (LACERDA, 2000, p. 73-74).

Assim, não se trata apenas de adotar, teoricamente, uma perspectiva bilíngüe e, com isso, afirmar que os surdos estão incluídos, é preciso muito mais “[...] implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações dos professores bilíngües, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais” (QUADROS, 2005, p. 31).

Nessa direção, as mudanças são necessárias ao aprendizado da Língua Portuguesa e remete a uma reflexão, pois:

a imagem (e sua perspectiva semiótica) é um objeto de estudos e de pesquisa que pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sermos passivos ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos diante da televisão, jornal, revistas, publicidade, internet, entre tantos. A escola pode colaborar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os ‘olhares’ aos sujeitos surdos e a capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético. (LACERDA et al., 2011, p. 108).

Esse fazer pedagógico bilíngüe precisa ser aprendido, sobretudo, nos cursos de formação de professores, mas registra-se que a baixa carga horária destinada à Libras na formação de professores nos cursos de licenciaturas não contribui significativamente para isso. No entanto, embora a oferta dessa disciplina represente uma pequena conquista, há ainda muito por ser feito.

A Libras, assegurada pelo Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) garante aos surdos o acesso à educação por meio da Língua Brasileira de Sinais e estabelece, ainda, que seja

inserida como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores e licenciaturas, assim como que, se ofereça o ensino de Português como segunda língua nos cursos de Letras. Perse (2017) verificou que existem diferentes discursos sobre o surdo e a língua de sinais que circulam nos espaços de formação docente e, no que se refere à implementação das exigências legais, um entendimento diferenciado por parte de cada uma das cinco universidades estudadas, que instituem distintos perfis profissionais. Contudo, os resultados da análise apontaram para o predomínio de uma concepção de ensino baseada em uma visão estruturalista de língua e na decodificação de vocábulos.

Lunardi-Lazzarin e Morais (2016) efetuaram análise sobre os efeitos da inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Superior nos cursos de Licenciaturas e Fonoaudiologia sob o ponto de vista dos alunos dos cursos referidos e apontam que a lógica inclusiva, investe naquele sujeito que aprende Libras, que, por sua vez, investirá no surdo, para que ele também possa conquistar condições de autoinvestimento. Assim, todos desenvolvem cada vez mais condições de inclusão nas redes de consumo operadas dentro de uma racionalidade neoliberal. A questão da diferença exposta nos textos oficiais, portanto nos documentos que balizam a política educacional inclusiva em nosso país, mostra a ideia de uma forma de governar os sujeitos surdos. Governa-se tanto pela difusão e consumo da língua de sinais quanto pela forma como essa língua é tomada no contexto discursivo desses documentos.

Destacam-se ainda que, sobre inclusão de surdos, os estudos e publicações de Skliar (1997,1998); Sasaki (2002), Alves e Karnopp (2002), Padd Lad (2003), Quadros (2003; 2005; 2010); Karnopp (2010) e Pereira (2014) contribuem para o entendimento do que significa ser surdo, da importância da Libras e do Intérprete, bem como sobre as formas pelas quais os surdos identificam e pensam a questão da sua educação.

Com relação ao descritor Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação Superior, destaca-se o número reduzido de pesquisas sobre o assunto. É possível que tal fato possa ter relação direta com as expectativas que há quanto às condições pessoais para o ingresso e o sucesso nos cursos de sua escolha, assim como deve pesar a ausência de condições e recursos de acessibilidade pedagógica e atitudinal, ainda em construção nas instituições de Educação Superior.

Antunes (2012) comenta que a expectativa de ingresso de pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior é baixíssima, sendo que os próprios alunos colocam a sua limitação como impedimento para não continuarem os estudos. O autor cita o relato da entrevista que efetuou com um estudante com deficiência intelectual após esse ter concluído o

ensino médio. Ao perguntar se ele manifestava interesse em prosseguir com os estudos, o estudante apresenta uma aceitação tranquila e afirma com segurança, sem sequer cogitar seu ingresso na Educação Superior: “Com 23 anos acabei tudo. Só o terceiro grau que eu não vou fazer. Para mim já tá de bom tamanho” [sic] (ANTUNES, 2012, p. 124).

Essa “aceitação” pode ser o reflexo das experiências vividas por eles durante o processo de escolarização da Educação Básica e, por vezes, descritas nas pesquisas que tratam sobre a questão.

Entre os autores que indicam as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência intelectual na Educação Básica destacam-se os resultados obtidos por Antunes (2012) e Pletsch (2014).

Quando se trata de conhecimentos sobre a deficiência intelectual é importante que os formadores tenham domínio didático, pois Pletsch (2014, p. 15) alerta que:

A elaboração conceitual por parte de alunos com deficiência intelectual e outras dificuldades de aprendizagem requer do professor o uso de diferentes estratégias pedagógicas para apoiar e mediar o ensino. É o que denominamos de conhecimentos didáticos, os quais, muitas vezes, são menosprezados na formação inicial e continuada de professores com justificativas do tipo ‘não há receitas de bolo’.

O que se depreende dos resultados obtidos e apresentados é que, de fato, a literatura sobre a temática é ainda bastante exígua, versando sobre pontos específicos. O universo de investigação é praticamente inexplorado, especialmente se colocado em perspectiva em relação à inclusão de surdos, como já demonstrado.

Quanto ao descritor Inclusão de Pessoas com Síndrome de Asperger na Educação Superior, foram identificados 20 trabalhos no período de 2014 a 2017, nos periódicos disponibilizados no Riunir (UNIR, 2018). Porém, dos trabalhos identificados, apenas um estava direcionado para a Educação Superior. Esse estudo versa sobre “A influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física”, desenvolvido por Lima et al. (2017).

Segundo as autoras, os indivíduos com TEA apresentam sintomas que começam na infância e comprometem a capacidade do indivíduo na vida e no seu dia a dia. Para reduzir e controlar os sintomas do TEA existem vários tipos de práticas. Os resultados indicaram que todas as intervenções, entre elas a musicoterapia, psicomotricidade e as atividades lúdico recreativas se mostraram eficazes para a intervenção com indivíduos com TEA.

O autismo é uma síndrome que afeta o desenvolvimento em duas importantes áreas: déficits sociais e de comunicação, interesses fixados e comportamentos repetitivos.

Segundo Laplane e Lima (2016, p. 270)

A nova denominação corresponde a uma mudança na conceituação do transtorno, que reduz os três domínios anteriormente considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades) para dois: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos.

No ano de 2013 o Manual de Doenças Mentais lançou sua quinta edição DSM-V e eliminou os subtipos dos TEA. Assim, os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva denominado TEA.

Essas alterações influenciaram também a forma de diagnóstico para autismo que passou a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados e, a síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada.

O número reduzido de estudos relativos ao descritor indica o quanto ainda há que se investigar sobre a inclusão de Estudantes com TEA nas Universidades, e os resultados da pesquisa identificada são de um curso específico com indicativos de atividades que não são comuns aos outros cursos do ambiente universitário, mas que seriam relevantes para a inclusão dos mesmos.

Cabe observar que a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), define que as instituições de Educação Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, neste sentido, destacam-se aqui as características apresentadas pelos indivíduos com TEA, embora tais características gerais possam variar de pessoa para pessoa.

Segundo os estudos de Khoury et al. (2014), as pessoas com TEA, apresentam prejuízos na qualidade da interação social; não conseguem estabelecer contato visual direto ou, quando olham, não mantêm o olhar; têm dificuldade em compartilhar momentos e situações com os outros; preferem objetos e animais às pessoas; podem usar pessoas como ferramentas e/ou instrumentos para demonstrar o que desejam; apresentam risos inadequados

e/ou fora de contexto; é comum a emissão de palavras e/ou frases sem a intenção de se comunicar, apresentam prejuízos na comunicação, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal.

Muitas vezes, não conseguem entender expressões emocionais, gestos, símbolos e metáforas; e apresentam ecolalia que pode ser tardia ou imediata; problemas de comportamento como: motores estereotipados e repetitivos (pular, balançar, fazer movimentos com os dedos e/ou mãos, fazer careta, bater palmas, entre outros) e comportamentos disruptivos, (rituais e rotinas, interesses restritos, aderência rígida a uma regra, entre outros.); frequentemente não respondem quando são chamadas; apresentam dificuldades para expressar necessidades; apego a rotinas (rejeição às mudanças); freqüentemente não gostam do toque físico, sentem-se incomodadas; podem andar nas pontas dos pés; podem ter habilidades específicas bem desenvolvidas ou ilhotas de habilidades; aversão a barulhos altos; dificuldades em manter e em sustentar a atenção por longos períodos de tempo; instabilidade de humor; limiares de dor elevados e dificuldades em coordenação motora fina.

Essas características podem ser minimizadas na adolescência e na vida adulta se forem diagnosticadas e receberem atendimentos clínico e escolar adequados desde a infância. Considerando as condições apresentadas, é importante destacar que as pessoas com TEA, ao ingressarem na Universidade, têm direitos educacionais específicos previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e em leis específicas para pessoas com deficiência, como as Leis nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), nº 8.742/1993 (BRASIL, 1993), nº 8.899/1994 (BRASIL, 1994), nº 10.048/2000 (BRASIL, 2000a), nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000b), entre outras, bem como em normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Lima (2015) diz que o papel das universidades é acolher as diferenças e ser mais condescendente com comportamentos específicos do espectro do autismo, mas, no entanto, ainda assim é preciso que todos as reconheçam e com elas saibam estabelecer relações de ensino e aprendizagem.

Nas pesquisas realizadas nos sítios de Universidades Brasileiras foi possível verificar que a UFSC demonstra atenção à inclusão de pessoas com autismo, bem como com a formação de professores no sentido de assegurar a compreensão das diferenças e particularidades de cada aluno e que, para isso, considera a proposição de currículos mais flexíveis; mais tempo para realização das atividades; diferentes metodologias de trabalho; adaptação de conteúdos e avaliações; atenção às atividades de integração e acessibilidade:

estímulo ao convívio social e valorização de diferentes formas de pensar; auxílio de profissionais de apoio; adaptações como flexibilização de conteúdo, além da disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas (USFC, 2016).

Nesse sentido destaca-se a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), no art. 3º, parágrafo único, que assegura aos estudantes com transtorno do espectro autista, o direito à acompanhante, desde que comprovada sua necessidade. Esse serviço deve ser compreendido à luz do conceito de adaptação razoável que, de acordo com o art. 2º da CDPD (ONU/2006), contempla:

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Essa questão do direito ao acompanhante na Educação Superior pode ser fundamental na inclusão de acadêmicos com TEA no sentido de promover atendimento inicial aos mesmos e esse atendimento está previsto nas ações da UFSC (2016, p. 1).

A intenção do acompanhamento é proporcionar igualdade. O aluno autista por vezes necessita de alguém que lhe apresente os espaços da universidade, enquanto que um aluno com deficiência visual pode precisar de um leitor. As mediações do programa ocorrem com os coordenadores e professores dos cursos, que devem procurar formas diferenciadas de explicação e realização das disciplinas. Além disso, o estudante recebe orientações pessoalmente a cada início de semestre.

Ressalta-se a capacidade de organização de cada universidade no sentido de se organizar em direção ao desenvolvimento de ações voltadas para a acessibilidade pragmáticas.

Além das dissertações e teses investigaram-se também as produções científicas publicadas sob a forma de artigos em revistas e periódicos. Os resultados indicam que existe uma diversidade de temas, mas não, necessariamente, específicos para inclusão na Educação Superior.

Duarte et al. (2013) ao realizarem um estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, chama a atenção para o fato de que são poucos os registros de estudos e reflexões a respeito, o que dificulta a formulação de políticas públicas para avançar e conclui indicando a necessidade de realização de outras pesquisas que acompanhem o processo de consolidação da proposta de acesso e permanência neste nível de ensino.

Considerando como descritor inclusão de EPAEE na Educação Superior, destacam-se os estudos de: Rodrigues (2004), Chahini (2006); Mansini e Bazon (2006); Pellegrini (2006); Ferreira (2007); Inajara, Santana e Silva (2010); Silva et al. (2012); Vianna, Tardelli e Almeida (2012), cujas publicações apontam valores, processos, caminhos e dificuldades a serem considerados a respeito das possibilidades de acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Na área de Formação de Professores para Educação Especial, bem como para discussão das políticas de formação, destacam-se as pesquisas de Mendes (2002, 2012), Carneiro e Dall'Acqua (2013), Vilaronga e Mendes e (2014), Oliveira (2016, 2017).

Outro ponto importante a observar quando se trata das pesquisas sobre EPAEE é que há, sim, muitas pesquisas sobre eles, no entanto estas se voltam para os processos escolares da Educação Básica e Oliveira et al. (2016) ao analisarem a produção científica sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior considerando as bases de dados Lilacs, Scielo, Cochrane, Medline e PubMed, entre os anos 2005 e 2014, com os descritores controlados Special Education, Education Higher, Mainstreaming Education e Disabled Person e os descritores não controlados Educação Especial, Educação Superior, Inclusão Educacional e Pessoas com Deficiência; Educación Superior, Propensión Educación, Personas com Discapacidad constatou-se que as publicações sobre a educação inclusiva no Ensino Superior têm sido tênues, e confirma que o tema educação inclusiva é mais estudado em relação às crianças; as atenções dos estudiosos em relação a pessoas adultas com necessidades especiais envolvem mais a assistência em saúde e não a educação inclusiva no Ensino Superior.

As publicações sobre o perfil e formação dos docentes do Ensino Superior para lidar com os EPAEE também são poucas e foram identificados seis trabalhos que apontam a carência de recursos e defendem a necessidade de investimentos na formação profissional especial para atender as demandas decorrentes de suas deficiências. Estas ideias estão presentes nos trabalhos de Lopes e Faro (2006); Ferrari e Sekkel (2007); Lacerda e Gurgel (2011); Squarcini e Esteves (2013); Carneiro e Dall'Acqua (2013, 2014) e Castro e Almeida (2014).

A questão do discurso adotado nas Universidades também é apontada por Sasaki (2002), Lopes e Faro (2006); Ferrari e Sekkel (2007); Nunes et al. (1999); Duarte et al. (2013); Oliveira (2013); Padilla, Sarmiento e Coy (2013), Squarcini e Esteves (2013); Castro e Almeida (2014); como grande desafio pois, se por um lado, utilizam-se de eufemismos para lidar com o "diferente" na estrutura organizacional das IES, gera-se simplesmente uma redoma de sentimentos de compaixão e perpetua-se a marginalização mascarada de bondade, relacionada aos alunos com deficiência, reproduzindo entre os gestores, docentes, discentes e funcionários atitudes discriminatórias frente a esse grupo minoritário que, segundo a legislação vigente, tem direito de acesso à Educação Superior.

Castro e Almeida (2014) apontam outros desafios a serem superados pelas Universidades diante do acesso dos alunos com deficiência:

- a) Romper as barreiras ainda existentes, principalmente as atitudinais;
- b) Prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica);
- c) Criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores.

E as pesquisadoras concluem afirmando a necessidade de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica e em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas.

As principais barreiras pedagógicas encontradas são referentes à didática em sala de aula, à utilização de métodos inadequados, à falta de preparo dos professores para identificar as necessidades dos alunos com deficiência e à carência de materiais adaptados (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Segundo Moreira (2004, p. 70) "abrir espaços para refletir sobre as barreiras — sejam arquitetônicas, sejam atitudinais, sejam ainda materiais — é uma forma de romper como o imobilismo e apresentar caminhos mais inclusivos e justos na universidade".

Souza (2010) também aponta que a falta de acessibilidade é recorrente no contexto universitário brasileiro e esse é um dos fatores que emperra a inclusão na Educação Superior.

Santos (2009, p 109), por sua vez, afirma que “se o docente universitário não acredita que o aluno com deficiência é capaz de aprender a profissão e de concluir a sua formação com sucesso, muito dificilmente buscará auxílio e fará adaptações na sua prática, o que dificulta o sucesso do seu aluno”.

A efetiva inclusão requer clareza sobre situações concretas de convívio: clareza sobre a própria ação; sobre a própria concepção a respeito da pessoa com deficiência e sobre ter em classe um aluno com deficiência; “sobre os próprios sentimentos e as crenças nas

possibilidades de um estudante com deficiência [...] é um trabalho que vai se construindo ao longo do tempo [...] não se constrói e finaliza em um período fixo de duração [...]” (MASINI; BAZON, 2006, p. 20).

Rodrigues (2004) chama atenção para o fato de que as universidades podem se aprimorar em três domínios em relação à condição pedagógica por meio da inclusão de estudantes com necessidades educacionais. O primeiro, diz respeito à reflexão sobre os diferentes perfis profissionais que podem ser construídos. Para o autor, os professores realizam representações implícitas a respeito do campo profissional dos alunos e é essa representação profissional restrita que pode influenciar a receptividade do docente ao aluno com deficiência.

O segundo aspecto diz respeito “ao alerta que o estudante com necessidades educacionais dá à necessidade de se constituir redes de solidariedade dentro da escola” (RODRIGUES, 2004, p. 4).

Como terceiro e último aspecto de possibilidades de melhoria, destaca-se como o estudante com deficiência pode ser catalizador de práticas e valores novos, possibilitando aos docentes diversificarem suas práticas. (RODRIGUES, 2004).

Identificaram-se, também, pesquisas que remetem às questões curriculares dos cursos de formação, com destaque para os Cursos Bilíngues, percepção de surdos sobre a inclusão, acessibilidade; uso da Libras, Bilinguismo; pesquisas relacionadas à formação de professores de Educação Física e os impactos de atividades inerentes à profissão, no desempenho de pessoas com deficiência.

Neste sentido, vale destacar os resultados positivos dos estudos de Rezende et al. (2015) que tiveram como objetivo comparar o efeito de 12 semanas de prática de atividades psicomotoras no desempenho motor de pessoas com deficiência, como dados importantes para que os Cursos de Educação Física valorizem e implementem a disciplina de Educação Física adaptada com os recursos necessários à melhoria da formação desse profissional que atua nas escolas de modo em geral.

Ainda sobre a graduação em Educação Física identificaram-se os estudos de Lima et al. (2017) que analisaram as contribuições das principais práticas pedagógicas e terapêuticas de comunicação não verbal na motivação, estabilidade emocional, comunicação e socialização de indivíduos com perturbações do espectro do autismo, que podem colaborar na intervenção do profissional de Educação Física. Os resultados revelaram que os programas de intervenção são distintos, sendo predominante a musicoterapia e que a revisão sistemática demonstrou que há participação direta do profissional de Educação Física apenas em práticas

de psicomotricidade. E indicam a necessidade de investimentos nos cursos de Educação Física, que mantém estreita relação com a qualidade de vida das pessoas com deficiência, bem como o esporte ou a atividade física que podem ser grandes aliados neste processo de inclusão social e escolar.

Amorim e Guimarães (2015) realizaram um estudo intitulado “A deficiência nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015)” e constataram que existe um crescente aumento na oferta de componentes curriculares com foco na deficiência no período em estudo, notavelmente nas áreas de educação e Libras. Também indicam mudanças nas denominações atribuídas ao sujeito com deficiência, bem como nas concepções e paradigmas correlatos presentes nos componentes curriculares. Abordam o conceito de deficiência na perspectiva histórico-social. Cabe observar que as mudanças na legislação nacional impulsionaram grande parte dessa reforma curricular obrigando, por exemplo, a oferta de Libras em todos os cursos de Licenciaturas, Medicina e Fonoaudiologia.

É interessante ter disciplinas nos currículos de curso de graduação e se faz necessário, cada vez mais, discutir os aspectos que auxiliam as pessoas com deficiências a construir as imagens de si mesmas de maneira que possam orgulhar-se de sua condição e lutar pelo direito de ser exatamente como são, lutar pelo direito à educação como condição imprescindível a sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Ao realizar um estudo comparativo sobre a dinâmica identitária das pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e nos Estados Unidos, Moreira, Cappelle e Carvalho-Freitas (2015) tiveram como arcabouço teórico a abordagem sociológica da identidade de Dubar (2005). Os resultados revelaram que tanto no Brasil como nos Estados Unidos, o trabalho das Pessoas com Deficiências entrevistadas configura-se como um importante instrumento para dar sentido às suas vidas e suas respectivas deficiências se fazem presentes no processo de socialização organizacional. Uma das principais barreiras enfrentadas pelas Pessoas com Deficiências no que tange ao emprego, é a própria deficiência. Assim, percebeu-se um conflito entre quem o indivíduo é e quem ele acha que deve ser para poder trabalhar. Observou-se que a identidade do indivíduo é resultado de um movimento de construção e reconstrução entre as suas (muitas) identidades e que o indivíduo não consegue se identificar apenas por seus olhos, mas ele necessita ver-se pelo olhar do outro.

A questão da deficiência ainda é tabu em países desenvolvidos e em desenvolvimento e a educação mostra-se cada vez mais necessária para mudar o que está posto socialmente.

Maturana et al. (2017) investigaram as representações sociais de graduandos sobre o desempenho do psicólogo em relação ao processo de inclusão do Estudante Público Alvo da

Educação Especial (EPAEE). Os resultados indicaram que a maioria dos entrevistados já possuía um psicólogo, mas poucos deles tiveram contato com a atuação desse profissional no ambiente escolar. Em geral, a maioria dos alunos entrevistados respondeu que o psicólogo pode atuar no cotidiano da inclusão escolar, criando, em parceria com educadores, novas formas de mediação qualificada.

Neste sentido, a educação é importante para própria construção identitária das pessoas com deficiência e mantém estreita relação entre preconceito e formação, igualdade e diferença, normalidade e anormalidade tornando-se objeto de estudo nacional dos indivíduos no contexto das escolas e universidades. Assim Giordano e Crochík (2015) elegeram, como problema para discussão, a relação entre exclusão e inclusão social visando pensar - usando fontes documentais, artigos e/ou trabalhos similares, bem como dados empíricos já coletados - se outras formas de exclusão podem ter origem (tendência intencional ou não) nas formas/conteúdos atuais de inclusão, dada a existência do preconceito, tomada como hipótese central da pesquisa relacionada. Os resultados chamam atenção para o fato de que o preconceito que pode recair sobre os alunos considerados em situação de inclusão nas escolas regulares, bem como para a leitura que possui os formadores sobre a Educação Inclusiva.

Há a necessidade de que professores acompanhem os debates mundiais sobre a temática, bem como acompanhem e executem pesquisas em torno do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência para que avancem na luta contra o preconceito, usando o conhecimento como instrumento de poder.

Embora os dados sobre a inclusão de EPAEE na Educação Superior na região norte ainda sejam relativamente pequenos, se comparados à região sudeste (INEP, 2016), Tenório e Silva (2010) trazem em seu livro “Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares” a afirmação de que é possível superar as assimetrias de desenvolvimento entre regiões e instituições de Ensino Superior no que diz respeito à formação de docentes, tendo a criação e consolidação de grupos de pesquisa, na expansão e fortalecimento da graduação e pós-graduação, como instrumentos para o desenvolvimento da Educação Superior, da ciência e da tecnologia.

Então considerou-se necessário verificar as produções existentes nos programas de pós-graduação da UNIR e os resultados indicaram a ausência de pesquisas sobre inclusão na Educação Superior. Para tanto, investigou-se o Repositório Institucional da Universidade Federal de Rondônia (Riunir), que reúne suas produções científicas, que vão desde os Trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações, Teses e Artigos Científicos devidamente avaliados e aprovados por bancas indicadas por responsáveis diretos.

É importante destacar que o Riunir foi criado por meio da Resolução nº 190/CONSAD de 04 de dezembro de 2017 (UNIR,2017), portanto seu funcionamento é recente e as produções podem não estão todas disponíveis, no entanto, nele foram identificadas 3.645 produções.

Contudo, os resultados coletados mostram que não foram identificados temas relacionados à Educação Superior.

Concluindo, o que se pode depreender do que foi apresentado, é que a temática em questão vem sendo objeto de investigações, embora ainda não de maneira sistemática e, sim, com a presença de grandes lacunas. Apesar desse fato, porém, o corpo de conhecimentos vem se desenvolvendo de forma a permitir, tanto que seja viável dispor de um conjunto mais consistente de informações, como também que mostre os pontos nos quais há maior fragilidade.

A seguir serão analisados aspectos para o estabelecimento e consolidação da Educação Especial e do paradigma da Inclusão.

2.2 Educação Especial no Brasil e as Bases Legais da Inclusão

A educação das pessoas com deficiência no Brasil nem sempre foi entendida como direito à escolarização dada aos demais. Isto se deve, mais especificamente, ao entendimento que, no decorrer dos anos, a sociedade construiu sobre essas pessoas. Segundo Kassar (2011, p. 63) “A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências)”.

Em contextos cujas raízes confundem-se com a própria construção da história, durante séculos o mundo tratou as pessoas com deficiência como doentes que precisavam de um atendimento diferenciado, preferencialmente segregado. Pessotti (1984) assegura que o período de segregação nasceu com o intuito de oferecer apenas um tratamento médico, aliviar a sobrecarga familiar e social e não, propriamente, para oferecer educação. Neste sentido o cuidado destas pessoas era atribuído à medicina e ocorria, geralmente, em instituições filantrópicas e religiosas, com o aval do governo, mas sem nenhum envolvimento do poder público e ainda protegia a pessoa normal das anormais.

Apesar de ser um modelo segregativo trouxe mudanças para Educação Especial, que foi beneficiada em alguns aspectos com o desenvolvimento científico e técnico. Nesse período, foram criadas as escolas para alunos com deficiências; intensificaram-se as tentativas

de encontrar métodos de tratamento e, mais tarde, com o desenvolvimento da Educação Especial surgem não apenas os métodos, mas, também, as avaliações para essa finalidade e que resultou na implantação de um atendimento educacional não apenas diferenciado, mas separado do ambiente escolar comum.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como ‘anormal’. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011, p. 62).

Acreditava-se que a sociedade seria beneficiada com a separação de alunos “normais” e “anormais” no processo educativo e havia a preocupação em identificá-los para separá-los dos demais. Assim construiu-se um modelo de atendimento educacional baseado em princípios discriminatórios que, ao longo do tempo, foram substituídos por conhecimentos científicos sobre esses estudantes e sua condição.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a Educação Especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 10).

Por conseguinte, pode-se afirmar que a Educação Especial, e a forma como se atendiam pessoas com deficiência, até então num modelo clínico e terapêutico, assumiram uma função que se fundamentou nos moldes apontados anteriormente, ou seja, com base nas ideias de normalidade e anormalidade, tendo nos testes psicométricos os parâmetros para efetivar os diagnósticos.

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa

organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínicoterapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 26).

As mudanças nos encaminhamentos da Educação Especial foram asseguradas por meio das Políticas Educacionais e segundo Kassar, (2011, p. 76) “A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente”. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade. E a Educação Especial, para isso, deve assumir que

[...] as diferenças humanas são normais e que [...] a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (UNESCO, 1994, p. 4).

O Brasil, nos anos de 1988, quando da promulgação da Constituição Federal, conseguiu avançar nas questões de assegurar o direito de educação para todos. Apesar disso, a sociedade ainda não alcançava entendimento suficiente para fazer valer os direitos da pessoa com deficiência na escola comum. Promulgada em 1988, a Constituição Federal (CF) elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV) (BRASIL, 1988).

Garantiu ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205, do direito a todos: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nos anos de 1990, as ideias assistenciais ainda persistiam, mas foram suplantadas pela tese, em construção, da inclusão. Procurava-se garantir o acesso de todos à Educação. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990 (UNICEF, 1990), e a Declaração de Salamanca, de 1994 (UNESCO, 1994), constituíram-se como marcos desse movimento.

Nesta mesma década é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, (BRASIL, 1996) que, no artigo 58, Capítulo V, definiu a Educação

Especial: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais”.

A Declaração de Salamanca (1994) tornou-se, de fato, um documento norteador para a organização dos sistemas educacionais no Mundo. Assim, o conceito de necessidades educacionais que se evidencia, indica novas formas de conduzir a educação de pessoas com deficiências. Contudo, mesmo assim, tal como explicitado a seguir, o movimento pela inclusão ainda permaneceu com alcance limitado.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo (BRASIL, 2014, p. 10).

Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração”.

Apesar dos movimentos em direção à inclusão escolar, ainda havia a vigência do modelo de integração e prevalecia a ideia de Educação Especial como serviço educacional paralelo à educação comum, em contraposição ao que era necessário realizar, ou seja, a não organização das escolas para o atendimento de pessoas com deficiência acabava por provocar debates em torno do que não seria a inclusão, por sua forma equivocada de existência na escola comum.

Mas enfim, o que há nos tempos atuais? Para iniciar, é preciso compreender que ocorreram mudanças significativas na forma de entender a própria Educação Especial no contexto de um novo modelo com contornos inclusivos. Também ocorreram mudanças importantes quanto ao entendimento das condições das pessoas com deficiência, desde o uso das expressões para referir-se a elas, como a alteração do próprio conceito de algumas deficiências. Isso ocorreu devido ao desenvolvimento científico, promotor de novas descobertas sobre quem são, como pensam e como aprendem, bem como em decorrência das conquistas de movimentos sociais rumo a direitos sociais e cidadania.

A mudança de postura que altera a visão de normalidade/anormalidade decorre, sobremaneira, da ampliação de direitos a todos os indivíduos, inclusive minorias que, historicamente, sempre estiveram à margem da sociedade, ou seja, essas pessoas saem da condição de anormalidade, de inativos, para pessoas com deficiência ativas e sujeitos de sua própria aprendizagem.

O estabelecimento de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça que é preciso superar, há tempos, o paradigma de integração para adentrar no paradigma da inclusão.

A compreensão de que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é aquela em que a Educação Regular tem a Educação Especial como parceira é fundamental para os avanços educacionais nos espaços escolares.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p. 11).

No contexto da educação inclusiva, a Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão dos EPAEE, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas [...] (BRASIL, 2014, p. 04).

A divulgação de definições e classificações para as deficiências, no sentido de buscar a superação dos conceitos de normalidade e anormalidade, voltadas para aproximação da pessoa em si, em contrapartida ao distanciamento posto quando se reporta à pessoa como doente ou como portadora de uma doença, representa possibilidades de avanço social e

educacional. O documento que especifica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que

Os estudos mais recentes no campo da Educação Especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 11).

Sobre a questão da formação inicial de professores e a sua relação com a Educação Especial, instuiu-se no ano de 2001 a Resolução nº 2 do CNE que trata das Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Nela faz-se uma distinção entre professores capacitados e professores especializados para trabalharem com os alunos denominados, à época, com necessidades educacionais especiais e consideram-se como professores capacitados, aqueles das turmas comuns de ensino que comprovem, em sua formação (inicial – em nível médio ou superior – ou continuada) disciplinas do campo da Educação Especial que os capacitem para o trabalho pedagógico com os alunos da Educação Especial enquanto que professores especializados eram aqueles formados nos cursos de licenciatura em Educação Especial ou pedagogia com habilitação em Educação Especial, bem como os que fizessem cursos complementares de estudos ou pós-graduação em Educação Especial ou áreas específicas da Educação Especial (BRASIL, 2001).

A partir dessas Diretrizes há a introdução de disciplinas específicas do campo da Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores, garantidas ou determinadas por meio da Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Anos mais tarde, a formação para trabalhar com as pessoas com deficiência e assegurar sua escolarização alterou-se e passou a ser prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular,

nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 13).

As especificações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão definidas no Decreto nº 6.571/2008 que dá o seguinte entendimento e direcionamento:

O atendimento educacional especializado - AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, p.1).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 5º define o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o AEE tanto na Educação Básica quanto na Superior, por meio das seguintes ações:

- I - implantação de sala de recursos;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade.
- V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 2).

As ações ora postas são imprescindíveis para o fortalecimento do movimento de inclusão na Educação Superior, pois remetem à necessidade de reorganização e planejamento das instituições para o atendimento dos EPAEE.

Na Educação Superior, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. 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 envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2014, p. 12).

Portanto, não se pode fugir das implicações que representa uma instituição formadora de professores, sem considerar as pessoas com deficiência incluídas na escola regular, num processo que é duplo. É preciso considerar também pessoas com deficiência que buscam, na

Universidade, a qualificação para a docência na Educação Básica, por exemplo. É neste contexto que se insere esta pesquisa, pois,

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2014, p. 24-25).

A necessidade de revisão dos cursos de formação de professores tornou-se uma obrigação das Universidades. Porém, essas reformas na oferta dos cursos, voltadas para as demandas gerais da educação brasileira, não atenderam as necessidades da formação para atuar na Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva que, segundo estudiosos sobre formação de professores para os EPAEE, ou seja, para a Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, há uma necessidade latente de alteração no formato da oferta das licenciaturas. (GATTI, 2010; VELTRONE; MENDES, 2012; CARNEIRO, 2014). Tais estudiosos colocavam um novo entendimento na concepção de formar um professor com perfil delineado pelas novas inserções sociais e seus diferentes sujeitos, incluindo a necessidade de professores formadores também refletirem sobre suas práticas.

Neste contexto, em que se evidencia a necessidade de mudanças na formação de professores, a Educação Superior, enquanto nível da educação, depara-se com a presença de EPAEE em seus espaços, bem como com as exigências de uma formação mais ampla para a escolarização com essas características.

A seguir serão apresentados e analisados os fundamentos que perpassam a confluência da Educação Superior face ao processo de inclusão.

2.3 Educação Superior e o Processo de Inclusão

A Educação Superior no Brasil foi instituída a partir de 1920 e sua base foi inspirada no modelo francês de grandes escolas e não de universidade. Durham (2005, p. 8) afirma que “[...] estas, implantadas posteriormente, na década de 1930, foram criadas nos moldes das universidades italianas e alemãs, recebendo depois, na reforma de 1968, tinturas do modelo americano.”

O fato é que, importando ou não os moldes para a sua implantação, as universidades ultrapassam as barreiras impostas e seguem enfrentando ou provocando os processos de mudança mundial, entre eles o acesso das massas à Educação Superior.

Convém lembrar que a universidade possui, de fato, um caráter universal ou pelo menos internacional, que transcende as barreiras locais e nacionais. [...] Os processos de mudança que ela viveu têm também caráter mundial. Basta lembrar os dois momentos cruciais que produziram a universidade de nossa época. Em primeiro lugar, a institucionalização da pesquisa científica como parte integrante das funções da Universidade, que se iniciou com a criação da universidade de Berlim no início do século XIX, difundiu-se amplamente nos diferentes continentes e está presente, no Brasil, como reivindicação que inspirou a própria criação das nossas universidades. Em segundo lugar, vivemos como quase todos os demais países, nos meados do século passado, o fenômeno da acelerada expansão do sistema de ensino superior que correspondeu a uma democratização do acesso e deu origem à chamada universidade de massa (DURHAM, 2005, p. 8-9).

Da época de sua criação no Brasil, ao modelo de universidade que atualmente há, muitas mudanças ocorreram e, entre elas, a democratização do acesso e a institucionalização da universidade de massa, talvez sejam aquelas que mais implicaram em modificações intensas nas estruturas internas do sistema educacional superior, pois remetem à diversidade humana em um espaço criado para atender apenas uma parcela da população brasileira, tradicionalmente, a elite.

Algumas dessas mudanças foram marcadas pelos movimentos que impulsionaram a chegada da diversidade na Educação Básica e, posteriormente, mas em proporção ainda bem menor, na Educação Superior, a exemplo de matrículas de alunos com deficiências em seus cursos.

Para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior o Aviso Circular nº 277/96 MEC/GM, teve papel fundamental pois, dirigido aos Reitores das Universidades, destacou que estes deveriam dar especial atenção à pessoa com deficiência em situação de vestibular:

[...] na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do

conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (SOUZA, 1996, p. 1).

Cabe destacar que, partidários das ideias mundiais em torno da democratização do acesso, o Brasil e outros países participaram de eventos e tomadas de decisões para a construção de documentos considerados fundamentais para as transformações que a população mundial precisa fazer para que, de fato, a educação seja para todos. Fazer educação para todos implicou pensar naquelas pessoas para as quais o sistema educacional não havia ainda atendido. A construção de políticas para o atendimento dessas pessoas foi necessária. E, no Brasil, a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva representou uma iniciativa na direção de se obter um avanço significativo, gradual e consistente pois

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; **transversalidade da modalidade de Educação Especial** desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso).

A transversalidade da modalidade da Educação Especial, apresentada no texto, não deixa dúvidas sobre a abrangência destas diretrizes e, mais adiante especifica que:

Na educação superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Ressalta ainda que cabe aos sistemas de ensino:

[...] ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-

intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Essa organização prevista na citada Política Nacional inclui uma reorganização em todas as esferas das universidades públicas, ou privadas, desde administrativas até pedagógicas. Neste contexto, a Lei Brasileira de Inclusão, em vigor a partir de 2016, tem especial papel, desde fazer valer o direito da pessoa com deficiência até esclarecer conceitos, especialmente aqueles que dizem respeito à acessibilidade.

A instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015c) teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012). De acordo com o Art. 1 da citada Lei:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015c).

Com base neste documento, o Brasil reafirmou o compromisso com os direitos das pessoas com deficiências e suas necessidades. De acordo com Ribeiro (2014) foi possível verificar por meio da legislação que o Brasil, ao longo do tempo, tem acompanhado e participado das decisões mundiais sobre o assunto e implementado ações que, apesar da resistência de muitos, marcadas pelo preconceito, representam avanços significativos.

Neste contexto, esse documento constitui-se como um marco para a tomada de atitudes e aprovação de novas leis no sentido de consolidar ações em prol da inclusão das pessoas com deficiência. Recentemente o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015c) reafirma a necessidade de acessibilidade que se traduz num aspecto importante e há muito tempo tem provocado modificações ao contexto social e educacional:

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

As condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, por sua vez, já estavam asseguradas, conforme disposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 205, 206 e 208 (BRASIL, 1988), na Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000a), na Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003), na NBR 9050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), nos Decretos nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), e nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

A LDBEN nº 9.394/1996, cap. IV, instituiu o processo de avaliação das instituições de Educação Superior, assim como do rendimento escolar dos alunos do ensino básico e superior. Conseqüentemente, a acessibilidade é um requisito considerado na avaliação dos cursos de graduação. A citada Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), indica os requisitos básicos de acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, considerando que estes devem estar presentes nos processos de autorização, reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Os referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) tiveram “o propósito de servir de subsídios para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado” (BRASIL, 2013, p. 3).

Esse documento orienta para que as instituições de Educação Superior mobilizem-se para o atendimento da pessoa com deficiência. A organização ou a revitalização do instrumento de avaliação dos cursos, com mais especificações, publicado no ano de 2015, refere-se a tomadas de atitudes relacionadas à acessibilidade, tal como já abordado em maiores detalhes, anteriormente.

O documento destaca o cumprimento ao art. 8º, Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis nº 10.048/00 (BRASIL, 2000b) e nº 10.098/00 (BRASIL, 2000a), em que as Instituições de Educação Superior deverão promover formas de acessibilidade às pessoas com deficiência, sendo isso obrigatório para a avaliação dos Cursos. As formas de acessibilidade estão especificadas no Glossário dos Instrumentos de Avaliação de Cursos presenciais e a distância conforme os conceitos citados por Sasaki (2002)

Em relação ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação também foi importante para as pessoas com deficiência, pois deu às mesmas a certeza de que a luta por seus direitos deve ser sempre levantada. Assim, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a), que dispõe sobre a Libras, em seu Art. 1º diz que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de

Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. No mesmo ano da aprovação da referida Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002b), aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Outro ponto importante foi a aprovação do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a lei de Libras nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), e visou a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão destes e da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete da Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Dessa forma, o citado Decreto nº. 5.626/2005, no Art. 3º estabelece que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Ressalta-se, ainda, no parágrafo único do art. 9º, que a inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de “[...] Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas”.

Além dos documentos ora citados, destacam-se outros mencionados nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013) que foram relevantes na consolidação deste processo. Entre eles:

- a) Ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
- b) Plano de Desenvolvimento da Educação/2007 - o Governo Federal, por meio do MEC, lançou em 2007 (BRASIL, 2007) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida pelas escolas e IES brasileiras. Reafirmado pela Agenda Social, o Plano propõe ações nos seguintes eixos, entre outros: formação de professores para a Educação Especial, acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior.

- c) A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- d) O Decreto nº 6.949/09 ratifica, como emenda constitucional, a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências (ONU, 2006), que assegura o acesso à Educação Superior com provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.
- e) O Decreto nº 7.234/10 (BRASIL, 2010) dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES. O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal e, em seu art. 2º, expressa os seguintes objetivos: ‘democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação’. Ainda, no art. 3º §1, consta que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas, entre elas: ‘acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação’.
- f) As Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010 referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos EPAEE no ensino regular, a formação de profissionais da educação para a inclusão, o fortalecimento da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implantação de salas de recursos multifuncionais, garantindo a transformação dos sistemas.
- g) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP nº. 8/2012 recomendam a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos.

Influenciados pela política de inclusão adotada pelo Brasil e suas leis específicas, as Instituições de Educação Superior foram chamadas a promover a criação de programas e ações que colaborassem para o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nos

seus cursos. Entre os programas encontrados, destacam-se alguns, considerando a relevância dos programas e destas universidades no cenário nacional:

1 - O programa de acessibilidade ao ensino superior denominado INCLUIR⁶, editado em 2005, que determinou a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, com a finalidade de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (BRASIL, 2013, p. 3).

2 - A estruturação de Núcleos de Acessibilidade: impulsionada pelo Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que prevê no art. 5º § 2º, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação resultou em:

[...] no período de 2005 a 2012, foram apoiados pelo MEC, 300 projetos de criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade em IFES. Até 2014, 63 Núcleos receberão investimentos de R\$30.000.000,00 para implementar projetos de acessibilidade física, pedagógica e de comunicação e informação. (BRASIL, 2015d, p. 21-22).

Com a exigência prevista no artigo 7º da Lei nº 12.764, de 2012 (BRASIL, 2012b), determinando punição a gestor escolar ou autoridade competente que recusar matrícula de aluno com transtorno do espectro autista ou qualquer outro tipo de deficiência, e o artigo 5º do Decreto nº 8.368, de 2014 (BRASIL, 2014b), que regulamenta a aplicação da punição,

⁶ A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI (extinta) e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na Educação Superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade.

asseguraram-se novos projetos instrucionais e o aumento de matrículas na rede federal de ensino.

O número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares cresceu mais de 400% nos últimos 12 anos no Brasil, passando de 145 mil em 2003 para 698 mil em 2014. Somente no último quinquênio, foram registradas mais 214 mil entradas de estudantes especiais em classes comuns. Na rede federal de educação superior, esse índice quintuplicou: de 3.705 alunos para 19.812 no ano passado. (BRASIL, 2015d).

Apesar de todos os avanços na efetivação da inclusão dos EPAEE na Educação Superior, as pesquisas revelam, que existem muitas barreiras a serem superadas, não apenas na elaboração de currículos para formar professores voltados para o atendimento de todas as crianças e jovens mas, também, na própria condução do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência que ingressam nestes cursos de licenciaturas.

Lima (2012) analisou as concepções de inclusão social e educacional nas políticas públicas nacionais para a formação de professores implementadas a partir de 1988 até o ano de 2010, com recorte naquelas direcionadas para a pessoa com deficiência. Os resultados indicam que o tema formação de professores é uma das prioridades das agendas nacional e internacional, associado ao êxito do Brasil em ampliar o acesso de pessoas com deficiência no ensino fundamental e, conseqüentemente, na escola da rede pública. Sobre os resultados apontados por Lima (2012) cabe indagar se a ampliação do acesso de EPAEE no ensino fundamental está de fato associado à formação de professores ou ao poder da legislação brasileira quanto à obrigatoriedade de matrículas dos mesmos? Ainda, acesso à educação significa necessariamente sucesso na escolarização? Qual é a qualidade da inclusão quando não se assegura escolarização?

As pesquisas apresentadas mostram que a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior ainda depende dos fatores relacionados aos eixos de acessibilidade e às dificuldades dos professores em promover o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas.

E, nesse sentido, em continuidade serão discutidos os aspectos especificamente relacionados à formação de professores.

2.4 A Formação de Professores e suas interfaces com a Educação Especial na perspectiva da inclusão dos EPAEE e Pessoas com Transtorno do Espectro Autista: uma reflexão sobre o Processo Formativo

A relação entre a qualidade da educação está também relacionada com a qualidade da formação de professores e a história da educação brasileira revela que nem sempre esse tema foi objeto de preocupação e investimentos efetivos dos governantes.

Saviani (2009, p. 144) relata que durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores, e que apenas em 15 de outubro de 1827, com Lei das Escolas de Primeiras Letras que instituiu o uso de método mútuo, essa preocupação apareceu pela primeira vez. A lei estipulava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.

Embora não fizesse referência à questão pedagógica havia, no entanto, uma exigência quanto ao preparo didático para ser professor e sobre isso o citado autor diz que a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. Observa a descontinuidade sem rupturas nas mudanças quanto à formação docente e que a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009) e chama a atenção para a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Face ao exposto, cabe questionar: se a formação de professores de modo geral foi tratada sem a devida importância para os aspectos pedagógicos, considerando ainda que a referência e o reconhecimento às pessoas com deficiência levaram longos anos para se consolidar, então o que se pode esperar de uma formação de professores para atender os EPAEEs?

Segundo Mendes (2002), os cursos regulares de formação para o Ensino Especial se iniciaram em 1955, com os cursos de nível médio, ofertados de forma intensiva, reunindo professores de vários Estados e ministrados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ), pelo Instituto Benjamim Constant (IBC) e também por Órgãos não governamentais

e foram oferecidos até 1972 como especialização do curso normal para, posteriormente ser ofertada também em nível superior, sob forma de habilitação específica do curso de pedagogia. Mazzotta (1992) afirma que o Instituto Pestalozzi ofertava Cursos de férias para professores de Excepcionais desde 1951.

Segundo pesquisa realizada por Almeida (2004) o Estado de São Paulo ofertou em 1955 um Curso de Especialização para o ensino de cegos no Instituto Caetano Campos e o Estado do Paraná realizou o primeiro evento para discutir a formação de recursos humanos para a Educação Especial, em 1961, com a presença de autoridades multidisciplinares da área de Educação Especial e Prevenção, o que mais tarde culminou com a realização do curso de especialização em Deficiência Mental na PUC-SP para iniciar a Educação Especial. Os Cursos no Estado do Paraná foram ministrados pela Secretaria de Educação e que, segundo a autora, formavam normalistas especializados.

Esses cursos evidenciavam duas tendências: a educacional presente nos cursos de ensino de Deficientes Visuais e Deficientes Auditivos e a tendência médico-pedagógica nos cursos de especialização para ensino de Deficientes Físicos e Mentais (MAZZOTTA, 1992).

No fim dos anos de 1970 surgiram no Paraná os Cursos Adicionais para a Educação Especial que segundo Almeida (2004) seguiu assim até os anos 2000, porém a formação de nível médio foi elevada a nível superior nos fins dos anos de 1960 e início dos anos de 1970.

Omote (1989) e Mazzotta (1992) destacam que, no Estado de São Paulo, a formação para professores que atuavam na Educação Especial tornou-se obrigatória em nível superior, ou seja, a partir do Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, que poderia ser nas áreas específicas: Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV), Deficiência Física (DF) ou Geral.

É possível, então, afirmar que os Estados de São Paulo e Paraná foram precursores na formação para Educação Especial e continuam, por meio de suas Universidades, a exemplo da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de São Paulo (USP) promovendo estudos e pesquisas relevantes na área.

Num contexto mais atual vários aspectos interferem diretamente na formação de professores para a Educação Especial em todo Brasil, entre eles a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5).

No entanto é importante destacar o artigo 59 da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que fala sobre formação especializada, exigida para atendimento especializado, ou seja, para professores que são contratados para trabalhar em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para professores chamados de apoio. Dessa forma fica o entendimento de que com uma formação nas licenciaturas com formato generalista é possível atender as especificidades dos EPAEE em sala de aula, mas essa formação generalista nem sempre é realizada de maneira a atender as especificidades da clientela em si e especialistas da área, entre eles Mendes et al. (2010) apontam que as reformas propostas para formação de professores, em geral, e a própria história da área da Educação Especial são partes de um contexto problemático.

Pode-se dizer que a história da educação e a escolarização dada aos EPAEE, por sua vez, misturam-se com as mudanças nas políticas de formação de professores e entre as várias modificações ocorridas destaca-se, por seu efeito imediato e, por vezes controverso, a mudança instituída a partir da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que extinguiu as habilitações do Curso de Pedagogia e implicou na reorganização dos cursos de licenciaturas.

Nessa reorganização, o formato pedagógico e as exigências para os Cursos modificaram-se e, por consequência, assegurou apenas a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Educação Especial e, por meio do Decreto Federal nº 5.626 de 2005 para a disciplina de Libras, sendo que ambas podem se revelar insuficientes para o processo de escolarização, sobretudo para assegurar a acessibilidade pedagógica e atitudinal para estes estudantes.

Embora em 2015 tenha sido aprovada a Resolução CNE/CP nº 2 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada estabelecendo que as instituições de Ensino Superior garantissem em seus currículos conteúdo específicos de Língua Brasileira de Sinais - Libras e Educação Especial, o debate em torno da questão da extinção das habilitações ainda traz à tona aspectos essenciais da formação para a Educação Especial, entre eles o aspecto das generalizações nos cursos, em especial de Pedagogia.

A generalização instituída pela extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia ativou um debate em torno da formação para atuar na Educação Especial que passou a ser ofertada em nível de pós-graduação que, por sua vez, também deixa a desejar, já que a carga

horária para esses cursos é de, no mínimo, 360 horas. A única exceção é para o Estado de São Paulo, que legislou com o mínimo de 600 horas (MOREIRA, 2012).

Dois exemplos, que merecem destaques, pois indicam uma perda significativa em termos de conteúdo em decorrência da diminuição da carga horária, são os Cursos de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista (UNESP/*Campus* de Marília) e da Universidade Federal de Santa Maria - RS (UFSM).

A extinção das habitações, portanto, provocou uma lacuna nos cursos de pedagogia, lacuna essa que é apontada por De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão e que só comprova o descompasso histórico existente nas políticas de formação.

Assim sendo, o que se conclui é que não há consenso em torno da questão sobre como se faz inclusão escolar de EPAEE, nem de como deveria ser uma política de formação para professores em tempos de inclusão e diversidade.

Dessa forma, é importante que se faça uma reflexão sobre a reconfiguração no ato pedagógico, para que a formação dada ao professor atenda às necessidades mínimas para sua atuação em sala de aula e que se assim não acontecer, poderá levar à exclusão do EPAEE dentro do ambiente escolar.

Se antes, havia uma cisão entre a formação dos dois profissionais, hoje os princípios da inclusão escolar exigem uma união entre os dois sistemas, de ensino regular e especial. Esta nova configuração do fazer e pensar pedagógico, não obstante, traz em seu bojo a necessidade de redefinição de papéis e reestruturações nas políticas de formação docente, sem os quais ocorre o perigo de permanermos numa insuficiente prática que segrega agregando, ou seja, inserindo o aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino, sem a garantia de permanência e de aprendizagem, objetivando o desenvolvimento integral e a qualidade de ensino para todos (ALVES; TEBET, 2009, p. 13-14).

A necessidade de formação diferenciada para a Educação Especial é apontada por Mendes (2010) e os cursos de Pedagogia são indicados como objeto central das necessidades de reorganização curricular para o atendimento escolar dos EPAEE, embora seja necessário refletir mudanças em todos os cursos de licenciaturas já que o há no corpo da Lei o termo prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, há que se pensar a continuidade do processo educativo no ensino médio e superior, nos quais inserem os demais licenciados.

Ao referir à formação de professores, no contexto das políticas e das legislações brasileiras para atuar na Educação Especial, Saviani (2009) aponta que a questão permanece

em aberto e indica a complexidade que representa a ausência de assertividade no direcionamento das políticas para os Cursos de Pedagogia.

Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 152).

Saviani (2009) considera que houve um retrocesso em relação ao que estava assegurado na Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946:

Portanto, o quadro atual representa um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal. Com efeito, como se indicou, essa legislação previa que os institutos de educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de Educação Especial (SAVIANI, 2009, p. 153)

Esse retrocesso também já havia sido apontado por Mendes (2002) quando discutiu sobre o fato da formação de professores para atuação multidisciplinar ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se a possibilidade de uma obtenção desse título mediante habilitações, extinguindo assim a formação inicial para a Educação Especial enquanto habilitação do curso de Pedagogia. Assim, após a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a formação de professores de Educação Especial passa a ser reconsiderada também no nível médio de ensino. Isto revela um retrocesso de 30 anos de formação destes profissionais que já estavam sendo formados em nível superior deste 1972.

O retrocesso apontado remete pensar sobre o quanto se perde quando não se criam políticas alternativas que assegurem às Instituições formadoras a liberdade da oferta de cursos com ênfases diferenciadas, com amplas possibilidades de formar, não apenas os pedagogos, mas todos os licenciados que vão promover o ensino desde a Educação Básica até Educação Superior.

Para além desta discussão há ainda que se questionar, no âmbito das políticas de formação de professores, diante da educação inclusiva e suas demandas pedagógicas e atitudinais, será mesmo possível formar professores para atender, com competência, todos os

estudantes, independente da sua condição, garantindo aos mesmos o atendimento às suas especificidades? Como fazer isso?

Assim, Sant'Ana (2005) diz que a ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva.

A formação de profissionais, principalmente dos professores, é essencial para a eficácia do processo e que o seu despreparo é uma das principais barreiras (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Neste mesmo sentido, corroborando com Garcia (2003) quando faz menção à necessidade de uma formação pedagógica não apenas funcional/instrumental; e diante do exposto acrescenta-se a importância de considerar que essa formação possa ser realizada em todos os cursos de licenciaturas de maneira que cada um desses assegure a discussão em torno dos conteúdos que estabeleçam relação com área de formação a especificidade do EPAEE.

Doravante, formar professores é o processo que deve ser visto como prioridade nas demandas sócio políticas de um país que, como o Brasil, segue acordos internacionais e que se compromete com as causas mundiais de valorização do ser humano, respeito à dignidade e ao processo democrático para além do direito de cada um, cujos elementos centrais para alcançar o sucesso vincula a oferta de educação para todos com padrão de boa qualidade. Segundo Sant'Ana (2005), que já apontava o problema há mais de uma década, é necessário redefinir a formação de professores.

Ao mesmo tempo em que foi trazida a política de formação no sentido de promover a reflexão em torno do que representaram as mudanças nos cursos de formação de professores, tomando o curso de Pedagogia como exemplo para revelar as implicações de determinada mudança, sob o olhar de estudiosos da área, não se pode deixar de citar o papel relevante que representam os professores universitários nessa formação de professores e o quanto ainda é preciso avançar para tomar novas decisões no âmbito das intuições de Ensino Superior a fim de reorganizar os Projetos Curriculares dos cursos, bem como repensar a própria formação do professor formador para atender os EPAEE nas Universidades.

No contexto da formação de professores para Educação Especial cabe destacar, também, os limites da instituição formadora que segue as Diretrizes propostas para essa finalidade, mas que, para efetivar uma redefinição em seu processo formativo, precisa do envolvimento de seus professores universitários na elaboração da proposta Curricular dos Cursos de Licenciaturas capazes de fazer frente às demandas da educação inclusiva.

Neste sentido, é importante pensar alguns aspectos inerentes à proposição de licenciaturas, com intenções de qualificar a formação de professores, ainda que numa abordagem que remeta à oferta de Cursos considerados generalistas, pela forma como as Diretrizes de 2006 e 2015 asseguram, ou seja, respeitar impossibilidade da oferta de habilitações para aprofundamento de temáticas específicas, mas que se criem as condições para a oferta de uma formação capaz de preparar os futuros profissionais para atuar junto a todos os estudantes, independentemente da sua condição.

O documento norteador para a oferta das Licenciaturas (BRASIL, 2006 e 2015a) traz a possibilidades de alterar o que já existe, ou seja: é possível instituir em cada curso uma proposta pedagógica mais específica, sem que se torne uma formação à parte, como o caso das habilitações e sem descaracterizar a Educação Inclusiva.

A proposição de Tavares, Santos e Freitas (2016) indica a possibilidade de aplicar o conceito de transversalidade da Educação Especial nos PPCs dos Cursos de Licenciatura. Sendo assim seria possível:

- a) Assegurar no PPC a inserção de conteúdo específicos referentes aos EPAEE;
- b) Assegurar no PPC a inserção de disciplinas referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE;
- c) Assegurar no PPC a inserção nas disciplinas referentes às metodologias de ensino das diferentes áreas do conhecimento, conteúdos que constituem como recursos, técnicas e métodos para o processo de ensino dos EPAEE;
- d) Promover práticas pedagógicas e estágios no contexto escolar inclusivo.

Mas essa decisão de modificar um Curso implica na elaboração, ou reorganização dos PPCs vigentes, demanda a participação efetiva dos professores universitários nas indicações e decisões de alterações apontadas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e estes devem estar também envolvidos e sensíveis às necessidades de mudança.

Embora a autonomia para elaboração dos PPCs esteja prevista nas Diretrizes para Formação de Professores (BRASIL, 2006 e 2015a) não é tarefa fácil pois, na construção dos PPCs, é preciso envolver professores e promover o debate em torno de questões consideradas fundamentais, tendo nas demandas da Educação Básica seu ponto central de atendimento, sem desconsiderar os aspectos relativos às condições de trabalho inerentes à profissão docente. Sobre isso

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em

cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. [...]. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis (SAVIANI, 2009, p. 153).

Esse desafio posto por Saviani é uma problemática que se amplia quando se trata da Educação Inclusiva e as condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE e TEA, pois a escolarização dos mesmos demanda modificações curriculares e físicas, desenvolvimento e uso de tecnologias específicas e, sobretudo, em contratação de profissionais com qualificação específica, a exemplo da necessidade de interpretes de Libras para o enfrentamento de situações pedagógicas. E isso deve ser pensado na elaboração dos PPCs.

Os pontos mencionados devem ser analisados ao elaborar o PPCs pois o Currículo é um dos instrumentos de avaliação e regulação dos investimentos públicos e deve ser considerado pelos professores universitários neste contexto o SINAES, na etapa de avaliação *in loco* para os atos autorizados referentes aos cursos de graduação, os avaliadores utilizam como material para aferir a qualidade o PDI, o PPC, o formulário eletrônico (FE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a legislação pertinente à acessibilidade e à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Destaca-se então quanto à promoção da acessibilidade para o público-alvo da Educação Especial que existem requisitos a serem cumpridos, conforme exprime a portaria MEC nº 3.284/2008 (BRASIL, 2008) sobre o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Superior.

Assim, na avaliação da qualidade do curso, são consideradas três dimensões: 1 - organização didático-pedagógica, 2 - corpo docente e 3 - infraestrutura, por meio de instrumento matricial que contempla todos os atos autorizativos quais sejam: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e, portanto, devem ser pensadas pelo grupo de professores na elaboração ou reorganização do PPC do Curso.

3 CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DA UNIR E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO

Os desafios, frente ao Currículo não são poucos. Como campo de conhecimento, quanto aos seus aspectos políticos e práticos, remete à reflexão de que alguns aspectos devem ser discutidos e lembrados diante da polissemia que o Currículo traz.

O texto que se apresenta sobre o tema pretende iluminar duas questões que, para o presente trabalho, são essenciais: a primeira refere-se a um entendimento sobre o que se compreende como Currículo, conceituação, níveis, tipos, teorias relevantes. A segunda questão, por outro lado, refere-se à abordagem que o currículo pode fazer quanto à diferença e à igualdade, o que pode fazer com que esse currículo reforce os preconceitos ou os discuta, oportunizando a crítica, portanto, provocando mudanças na formação do sujeito.

3.1 Currículo: concepções, dimensões e tendências teóricas

As discussões sobre Currículo ganham espaço no Brasil e isso evidencia-se quando propostas curriculares nacionais são colocadas ao público. Isso é importante à medida que o currículo ganha espaço diante das transformações sociais, da globalização, das tecnologias, da aproximação entre as culturas do planeta, o que traz ao campo curricular novas perspectivas de análise.

A polissemia do termo “Currículo” tem sido destacada nos estudos da área, trazendo uma gama de questões que se colocam como parte do Currículo, abrindo possibilidades teóricas e metodológicas. Entre elas, a centralidade da cultura, o lugar do poder e ideologia, as questões sociais, fazem parte do conceito sobre o que vem a ser o Currículo, nos tempos atuais. A intenção de trazer um pouco dessa discussão neste texto está no fato de ser possível visualizar uma conexão entre Currículo e as práticas institucionais, no caso, a universidade e seus cursos de licenciaturas, onde se promove a formação de professores.

Apesar de muitos estudos, permanece ainda uma grande distância até se chegar ao consenso em torno do entendimento sobre a palavra currículo:

As divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinante; e (b) se refere sempre a uma ‘prática’ condicionadora do mesmo e de sua valorização (MOREIRA, 2012, p. 11-12).

O citado autor, observa que “a consequência da profusão de definições é que a produção associada ao campo acaba por referir-se a um variado e extenso leque de temas e questões” (MOREIRA, 2012, p. 12). E, entre tais definições, destaca: o conhecimento escolar e experiência de aprendizagem, nos quais o currículo é visto como conhecimento de forma didático-pedagógica, pela escola, e deve ser aprendido e aplicado pelo aluno; o currículo como um conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sobre orientação da escola; o currículo relacionado à ideia de plano para oferecer um conjunto de oportunidades de aprendizagem para a população atendida por uma unidade escolar, apresentando uma preocupação com os objetivos escolares, observando a questão da seleção, ordenação e hierarquização dos itens do currículo.

Moreira (2012) acrescenta ainda que houve, ao longo do tempo de elaboração sobre o conceito de currículo, um deslocamento ora para as prescrições de conteúdos e atividades voltados para o documento escrito, ora para o processo, ou seja, para a prática escolar. Neste contexto, em meio a essa polarização no campo de ideias, chega-se à distinção entre currículo formal e currículo real ou currículo em ação. Assim, destaca-se que essa produção é considerada mais recente e foi marcada pelo pensamento pós-moderno, em autores como Cherryholmes (1988), Popkwitz (1991, 1994, 1995), McLaren (1993), Giroux (1993) e Silva (1993, 1994).

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), [...]. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados (MOREIRA, 2012, p. 15).

O currículo é algo dinâmico, portanto, compreendido sob diversos prismas, mas que convergem sobre um aspecto, que é a conexão entre a sociedade e instituição educacional (escola, universidade), o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Em sua apresentação formal, define-se como um projeto, um plano, mas também como práticas e experiências proporcionadas pela escola, com suas crenças, ideologias, valores e linguagens diversas.

O termo “curriculum” deriva de uma expressão latina que significa um caminho a percorrer, uma pista ou circuito, o que sugere a ideia de “estrutura” ou sequência. No entanto, Forquin (1993) aponta para a rica semântica da palavra inglesa “curriculum”, por não se tratar apenas de uma

[...] categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa [...], vai além de [...] uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira

de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos [...] (FORQUIN, 1993, p. 22).

Na visão do autor, o currículo escolar trata de um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“*learning experiences*”), que se constrói ao longo de uma vida de estudos, um período ao qual o aluno está exposto ao planejado por uma instituição formal. Sacristán (2000), por sua vez, igualmente menciona que o debate sobre o termo e seu significado também inscreve-se na tradição anglo-saxã, para a qual os estudos contemporâneos sobre o currículo tiveram lugar desde o início do século XX, termo portanto, entendido como conteúdo do ensino, ampliando esse conceito ao longo das décadas seguintes.

Pode-se depreender, no entanto, que o conceito de currículo sofreu modificações conforme os padrões sociais vigentes. De uma abordagem “tecnológica da educação”, que “[...] privilegia a pesquisa de objetivos operacionais e avaliáveis e a execução de meios racionais com vista a atendê-los” (FORQUIN, 1993, p. 23), para concepções mais recentes, pode-se observar que o termo representa uma dimensão bastante dinâmica quando é relacionado com a realização prática de um projeto ou plano de estudos e o seu desenvolvimento prático.

Neste sentido, Sacristán (2000) observa a importância de se relacionar o currículo com a reflexão sobre *que objetivo* se pretende atingir, *o que* ensinar, *por que* ensinar, *para quem* se destinam os objetivos de ensino, e vai além, ampliando a discussão sobre *quem* possui realmente o acesso ao conhecimento, que processos estão influenciando a seleção dos conteúdos que serão ensinados, pois currículo está diretamente relacionado à cultura escolar, como esta será transmitida, como relacionar os conteúdos e quais materiais ou recursos metodológicos serão utilizados, decisões sobre como avaliar, trazendo todas essas escolhas, consequências diretas sobre o sucesso ou fracasso escolar.

Diante do exposto, pode-se depreender que são distintas as definições de currículo. Estudiosos observam o aspecto prescritivo e intencional do currículo e ainda, afetivo e social. Forquin (1993) considera o currículo para além das prescrições ditadas pelo sistema e que a instituição formal estabelece, para defini-lo, como aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização, enquanto experiência de vida. Neste sentido, entende-se que o currículo se expressa também por meio da prática, ao entrar em contato com a cultura.

Currículo está identificado também com “Plano de Estudo”, um elenco ou sequência de matérias de estudo ou disciplinas para um determinado período ou ciclo de estudos, um

curso, nível de escolaridade. Em termos práticos, confunde-se com a atribuição de tempos letivos semanais, para cada disciplina, próximo ao conceito de programa de disciplinas, como foi formulado por Bobbit (1922), evoluindo para um conceito mais amplo que privilegia o contexto escolar, como um todo, objetivos e resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdo, processos e experiências de aprendizagem. Assim, entende-se que o Currículo significa sua planificação diante da prescrição determinada pelos agentes educacionais, mas é também a cultura escolar, as práticas e os diálogos entre os agentes sociais, o aluno, os docentes, o corpo técnico e a comunidade ao entorno, sendo determinado pelo contexto sociocultural, nele adquirindo sentidos diversos, de acordo com seus sujeitos. Na visão de Moreira (2007, p. 28):

É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade'. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.

Os estudos realizados a respeito do currículo a partir das décadas de 1960 e 1970 demonstram as várias dimensões de currículo, como: o formal, o real e o oculto.

Currículo formal refere-se àquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Apresentam-se aqui demais definições para entender o currículo em suas múltiplas dimensões.

Para Veiga (1996), o currículo é ponto essencial da estrutura educacional e faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Dessa forma, o mesmo deve ser raciocinado e refletido pelos integrantes ou atores da instituição que se definem por uma teoria em comum para sustentar as escolhas e metas que são definidas no currículo. A instituição de ensino torna-se, pois, o lugar privilegiado para reconhecer e valorizar a cultura local, de sua comunidade, para além dos conteúdos obrigatórios como integrantes de uma base comum curricular. Neste entendimento, o currículo conceituado como formal ou oficial, é o estabelecido pelo sistema educacional, expresso em normas curriculares, desde seus objetivos até os conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo, ordenado dentro das prescrições impostas.

Já o Currículo real é o que passa a ser realidade no espaço escolar com docentes e alunos, a cada momento em consequência de um projeto político pedagógico e dos propósitos

de ensino. Neste contexto, o currículo real seria o que se depreende das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Ao discorrer sobre o currículo e a prática pedagógica, Saviani (2003) aponta para a função social da escola como a de proporcionar os meios que permitem o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas bem como nas mais elementares. Assim, as atividades escolares devem partir desses elementos, ou seja, tomando como base, o conhecimento elaborado, o saber sistematizado para estruturar o currículo. Concebe o currículo como uma construção social, que consiste em uma seleção de elementos culturais da sociedade. Dessa forma, defende o autor mencionado, não seria possível a elaboração de propostas curriculares comuns, sendo mais pertinente que se construa um currículo para cada contexto. Na concepção de Saviani (2003), ao se elaborar um currículo não se deve ignorar a distância entre o que é oficialmente prescrito e o currículo real, na ação – aquele que objetivamente acontece na escola.

Currículo Oculto é assim denominado para identificar claramente o que não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Assim, o currículo oculto é aquele que está nas ações dos sujeitos, nas suas percepções e expressões sociais, individuais, nos seus princípios e valores, na expressão das suas funções sociais, papéis desempenhados, na sexualidade, enfim, nas suas representações sociais, sentimentos e afetos, a formação moral do indivíduo.

O currículo oculto identifica-se com os fatos aprendidos pelos estudantes na instituição educacional, porque o trabalho escolar é planejado e ordenado, separando-se o aprendizado das funções sociais e sexuais, assim como os papéis e comportamentos relacionados a diferentes aspectos da vida. Sendo assim, entende-se que o currículo oculto tem função importante na construção do processo de formação do aluno como cidadão e pessoa.

Entendido nas suas diversas dimensões, o Currículo contempla conteúdos sistematizados bem como as aprendizagens da prática social vivenciadas pelos estudantes, contribuindo para a construção da identidade em formação, contribuindo para isso o meio social no qual está inserido e os contextos dinâmicos dessa vivência, servindo para potencializar a capacidade crítica. Dessa forma, a teoria curricular que passará a ser apresentada tem a função de levar à compreensão das intenções de um determinado grupo social.

Moreira (1990 e 1999) apresenta as teorias do currículo com seguintes terminologias: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

- a) Teorias tradicionais consideradas neutras, embora científicas e objetivas, cujo objetivo é oferecer uma formação acadêmica à população.
- b) Teorias críticas estão preocupadas com os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, argumenta que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder.
- c) Teorias pós-críticas que revelam preocupações com as relações de poder e trazem para a escola e para a sociedade o debate sobre a intrínseca relação entre saber, identidade e poder.

As teorias tradicionais influenciaram fortemente a educação nos Estados Unidos e no Brasil até os anos de 1980.

Segundo Moreira (1990 e 1999) as teorias tradicionais, consideradas conservadoras, organizam o sistema educacional nos moldes do sistema empresarial, tanto no aspecto organizacional quanto administrativo, ou seja, como uma empresa. Esse tipo de currículo teve origem nos Estados Unidos e o objetivo estava voltado para desenvolvimento de habilidades intelectuais privilegiando as técnicas de memorização. Até os anos de 1980, o currículo foi marcado por essa teoria tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Seu principal representante foi Bobbit, que abordou sobre o currículo numa época em que forças econômicas, políticas e culturais tentavam envolver a educação das massas para assegurar que suas ideologias fossem garantidas.

Para Silva (2007, p. 23), [...] o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam basear-se num exame daquelas habilidades necessárias para exercer, com eficiência, as ocupações profissionais da vida adulta.

Para estudiosos sobre o currículo na teoria tradicional ou conservadora, o currículo era uma ação mecânica e burocrática de maneira que a função dos especialistas no assunto era identificar as habilidades e desenvolver currículos que pudessem desenvolver tais habilidades. Além disso, lhes cabia planejamento e a elaboração de instrumentos capazes de verificar se essas habilidades foram aprendidas.

Na perspectiva das teorias tradicionais do currículo, a educação de estudantes público alvo da Educação Especial consolidou-se por meio das escolas especiais, cujo foco do trabalho educativo voltava-se para o desenvolvimento de habilidades manuais, atividades de vida diária e socialização; ou seja, por muito tempo não se aprofundaram nas questões para a

escolarização dessas pessoas e no Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970 que a Educação Especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

De acordo com a Sociedade Pestalozzi (1934, p. 11) “Nessas classes especiais, seria dada atenção especial à formação dos alunos, com a utilização de métodos especiais, como trabalhos manuais, jardinagem, tecelagem, cartonagem, marcenaria, sapataria, serviços domésticos.”

O pensamento indicando necessidades de mudanças sobre o currículo ocorreu nos anos de 1970, ou seja, estudiosos como Bordieu e Passeron (1992) e Althusser (1970) apresentaram uma abordagem mais *crítica* sobre o assunto, que remetia à superação do caráter técnico-prescritivo. Dentro dessa abordagem mais crítica sobre o currículo, surgida nos Estados Unidos da América e Inglaterra, o conhecimento escolar tornou-se o foco central das análises, com atenção na compreensão das relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social.

Os movimentos sociais e culturais dos anos de 1960 impulsionaram os questionamentos sobre o currículo e sua estrutura tradicional, a partir de análises apoiadas nas concepções marxistas que se assemelhavam no pensamento, mas apresentavam suas individualidades. Althusser (1970) já apontava, em seus estudos, a escola como forma de manter a ideologia capitalista, por meio das disciplinas e conteúdo que acabam por reproduzir os interesses de classe dominante e, de forma excludente, expulsam os menos favorecidos da escola. Silva (2003) aponta que as escolas, ao atender as classes trabalhadoras estabelecem uma relação de subordinação desses trabalhadores à classe dominante e as escolas dirigidas aos altos escalões, ou seja, superiores, acabam por privilegiar a prática de atitudes de comando e autonomia.

Segundo Apple (1982) a seleção que existe no currículo visa atender aos interesses da classe dominante. Para Giroux (1993), o aspecto pedagógico é determinante para o desenvolvimento da consciência, ou seja, a consciência de liberdade ou do controle exercido pelas estruturas sociais e instituições, sendo o professor fundamental para essa tomada de consciência, no entanto cabe ressaltar que não havia foco acadêmico na proposição.

Considerada uma abordagem mais crítica sobre o assunto, sugere que se promova a superação do caráter técnico-prescritivo. O conhecimento escolar tornou-se o foco central das análises com atenção para a compreensão das relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social.

As teorias críticas abordam o currículo como um campo que discute e prega a liberdade, e um espaço cultural e social de lutas. Para os adeptos desta concepção, não existe neutralidade na teoria, pois são baseadas nas relações de poder presentes nas disciplinas e nos conteúdos escolares que reproduz a desigualdade social. Questionando o que estava posto pelas teorias tradicionais, já se iniciam nos anos de 1960 os primeiros debates que, mais tarde, resultariam na teoria crítica.

Esclarecem Moreira e Silva (2001, p. 27) que:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Ao valorizar as experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo, a teoria ganha a rejeição dos pensadores marxistas em decorrência da subjetividade valorizada.

A ênfase das teorias críticas estava no significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Isso significava observar as experiências cotidianas sob uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva, como também levar em consideração as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento. Embora tenham tentado identificar tanto as teorias marxistas como as teorias ligadas à fenomenologia com o movimento reconceptualista, os pensadores ligados às ideias marxistas não viam com bons olhos essa identificação em virtude do aspecto estritamente subjetivo de sua teoria. (MALTA, 2013, p. 347).

A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. Cabe lembrar que a produção do conhecimento sobre os aspectos do currículo possibilitou refletir sobre as relações de poder entre currículo e sociedade. Moreira (2012, p. 125) chama a atenção para o fato de que:

Enquanto a década de 1980 testemunhou desenvolvimento na teoria educacional que possibilitou novas formas de entender as conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla, a década de 1990 presencia uma expansão e uma reestruturação desse trabalho (McLaren 1993), onde o ‘conhecimento é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos históricos específicos’ (ibid., p. 19). Reiterando o mesmo posicionamento, Silva (1993) chama a atenção para o fato de que, na teorização educacional

contemporânea, ‘a preocupação com o conteúdo e com a natureza do conhecimento veiculado pelas instituições educacionais volta com renovada e transformada ênfase’.

Enquanto há clareza de que existe um currículo oficial, no qual essas relações são consolidadas, é importante pensar que existe também o currículo oculto, que se materializa discretamente nas formas de expressões sociais dos alunos, professores e funcionários da escola. Por vezes, a discriminação, o *bullying*, os sentimentos de rejeição, apatia às atividades do recreio, podem estar manifestadas sob a forma de um currículo oculto.

Em meio aos conteúdos oficiais, previstos nas ementas das disciplinas, aos conteúdos que não estão registrados, mas que são comuns no dia a dia, ainda se faz necessário pensar sobre o professor como peça fundamental para a concretização dos dois currículos: o formal e o oculto.

A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Considera importante analisar tanto valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. A escola, além de transmitir conhecimento, deve ser, também, produtora de conhecimento. Apple faz uma intensa crítica à função da escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas, e questiona o papel do professor nesse processo (MALTA, 2013, p. 348).

O fato é que no espaço escolar não há apenas o currículo oficial. As teorias críticas discutem a existência de currículo oculto e “[...] o conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o ‘aprendizado incidental’ durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso.” (MOREIRA, 2012, p. 14). Há o entendimento do currículo, “como passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (MOREIRA, 2012, p. 15).

Cabe pensar, no caso das pessoas público alvo da Educação Especial, sobre como as identidades são manifestas, expressas e, por que não dizer, talvez desconstruídas. Quais seriam as expectativas de um EPAEE adulto ao adentrar num novo ambiente, o acadêmico, o ambiente universitário? Atitudes contraditórias o esperam: de um lado, o preconceito velado, a indiferença, a apatia, a indignação diante da possibilidade deste aluno ali estar, no currículo oculto, nos diversos espaços e, de outro, encontrar a solidariedade, o suporte, a admiração pela superação que ele representa. Por outro lado, onde se inserem os docentes, é possível

também refletir sobre o sentimento dos mesmos diante das precárias condições para atender com boa qualidade os EPAEE na Educação Superior, pensar sobre as possibilidades de se implementar um currículo inclusivo em meio a precarização do trabalho docente e sobretudo diante da falta de política pública eficaz para fortalecer a formação continuada ou em serviço para os docentes universitários. Nestes contextos, apresentam-se os aspectos da subjetividade que pode ser desconstruída: de uma realidade idealizada para uma realidade concreta que será vivenciada.

Estão postos, então, os dois paradigmas apresentados por Silva (1993), ou seja, a utilização de ideias pós-modernas em educação expande e consolida a tendência presente no discurso moderno de integrar a análise crítica à intervenção na realidade. Em segundo lugar, considera que o pensamento pós-moderno em educação amplia o questionamento do pensamento curricular moderno em relação ao que se define como conhecimento escolar.

A teoria pós-moderna, segundo Silva (2013), desafia as crenças na razão, no progresso e na ciência e chama atenção para a cultura de massa, vista como aspecto presente na cultura cotidiana, que deve ser considerada e não entendida como instrumento de alienação e ainda rejeita a visão de futuro, descarta o conceito de ideologia, no qual todos os conhecimentos são meros discursos, rejeita também a educação como conscientização e celebra a diferença, a equivalência das diferenças e alteridades.

Giroux (1993, p. 53) ressalta que: “Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais”. Acredita que o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa é parte de uma educação radical e implica numa visão de futuro que norteia a luta e os esforços envolvidos nessa construção, defende a justiça social, liberdade e vida decente.

Assim considerando, pode-se enfatizar que os discursos e teorias pós-modernas foram decisivos para a consolidação de currículos voltados para a educação de todos e para todos e defendem o diálogo entre as diferenças para evitar a proliferação da exclusão.

Neste contexto destacam-se as ideias de McLaren (1993) quando chama atenção para o fato de que os educadores devem reconhecer que em suas salas de aula nem todas as vozes são igualmente válidas e há que repensar o currículo para validar esses discursos.

Não se pode negar o intrínseco processo entre o currículo e a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Assim, embora haja discussões quanto ao uso da expressão tolerância, quando se trata especificamente da inclusão de EPAEE e TEA é nesta abordagem teórica, pós-moderna, sobre o currículo que ela ganha força e adeptos. Moreira

(2012, p. 19) salienta “[...] a tolerância e o respeito entre as diferenças, um diálogo voltado para manter a diferença, não para eliminá-la”.

Cabe aqui refletir sobre a diferença. Ela tem que ser reconhecida e valorizada. A luta é pelo reconhecimento da diferença e não para eliminá-la ou, supostamente, tornar todos “iguais”. A igualdade também tem que ser discutida, no sentido de que, o tratamento igual a todos não alcança as necessidades específicas do sujeito como o caso dos EPAEE e TEA. Igualdade, diferença, alteridade são conceitos fundamentais ao se falar da inclusão e equidade é a palavra chave.

Tolerância, neste contexto, significa uma atitude de superioridade de um sobre o outro. Isso remete a pensar sobre o espaço universitário e a pessoa com deficiência. Que atitude a universidade (instituição) tem diante dela? Segue as leis e aplica a tolerância, apenas? Não como aceitação do diferente, e às vezes nem como respeito ao diferente, mas apenas para cumprir o que se espera dela.

A Universidade precisa não apenas avançar no sentido de repensar o que está posto mas precisa avançar na promoção de debates sobre os temas que interferem diretamente na formação de conceitos, conhecimentos imprescindíveis à revisão de valores sociais capazes de e consolidar uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva e uma alternativa é a revisão de seus currículos.

Autores como Burbules e Rice (1993) acreditam que a diferença e a similaridade interagem sempre. Defendem os objetivos do desenvolvimento pessoal e da conduta moral, que implicam na perspectiva de virtudes a serem desenvolvidas. E a sociedade coloca, para a escola, parte da construção dessas virtudes.

Está posta a desconfiança do pós-modernismo em relação à utopia presente nas concepções curriculares, já que essa se faz presente nas raízes institucionais e em nossas práticas.

A despeito da desconfiança do pós-modernismo em relação ao pensamento utópico, vejo a utopia como necessariamente constitutiva do ato educativo. Defendo, por conseguinte, a presença de uma perspectiva utópica nas análises e propostas de currículo informadas pela tentativa de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas. Se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afronte o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. Julgo que essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social (MOREIRA, 2012, p. 24-25).

Mas está posta também a semente de currículos que propagam a presença da diversidade e da tecnologia no espaço educacional, sejam escolas de Educação Básica ou instituições de Educação Superior.

O currículo, nesta abordagem, mostra-se atento às experiências, aos interesses, aos pensamentos, considerando os aspectos femininos, questões raciais e étnicas, sem desvalorização do outro. As teorias pós-críticas estão fundamentadas no pós-estruturalismo, em que o conhecimento é entendido como incerto e indeterminado. Questionam também o conceito de verdade, pois entendem que é preciso considerar o processo como se instituiu essa verdade. O currículo é visto como responsável pela produção de gêneros, já que há uma predominância significativa da cultura patriarcal. A teoria tece crítica para a desvalorização do desenvolvimento cultural e social de certos grupos étnicos e os conceitos de modernidade, ciência e razão,

Nos fundamentos do pós-estruturalismo, as teorias pós-críticas trazem a ideia de que o significado não é centrado ou fixo porque está preso num jogo de referências ou de palavras. Os significados estão dispersos indo da palavra à definição e vice versa, assim por diante (CHERYHOLMES, 1993). Os pós-estruturalistas reivindicam a impossibilidade do conhecimento sistemático. Para esta corrente, não existe um significado transcendental e sim o relativismo determinado pelo contexto: o significado não é centrado ou fixo por que está preso num jogo de referências entre as palavras e definições. A existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve (SILVA, 2003). O currículo é visto como discurso, uma vez que não toma a realidade como ela é e sim como o que os discursos sobre ela dizem como ela deveria ser: a realidade não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação (VELANGA, 2014, p. 67).

Nesta concepção curricular há preocupação com a diferença, relações de poder no espaço escolar, as diferentes formas culturais, raciais e étnicas; ou seja, o multiculturalismo se evidencia. Para Velanga (2014, p. 72), “se trata de superar, no sentido de ultrapassar por inadequado, a teoria crítica”.

Silva (2007, p. 147) alega:

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Há, portanto, uma efetiva contribuição do currículo para a construção e o fortalecimento dos valores sociais e transformação social.

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 2012, p. 11).

Diante de sua reconhecida importância no cenário educacional e social impulsionada pela vasta produção teórica sobre o assunto, não se pode negar que os olhares para este campo do conhecimento têm aumentado.

O currículo constitui hoje alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórica do campo (MOREIRA, 2012, p. 7).

As teorias curriculares são necessárias para o entendimento das proposições de currículos existentes, uma vez que esclarecem os valores e as ideologias que o grupo social tem quando elabora os projetos pedagógicos educacionais.

Para as licenciaturas, representa efetivamente qual tipo de indivíduo se pretende formar, constituem a forma de modelos de conhecimento que se quer consolidar na sociedade.

Para Sacristan (2002, p. 41) “[...] o que os indivíduos e sociedade são, o que poderão ser não pode ser explicado ou projetado, sem serem considerados os efeitos dos sistemas educativos”. Neste sentido, se é desejável e se projeta uma sociedade inclusiva, há que se pensar no papel e na função que as universidades têm para atingir tal objetivo, observando a relação intrínseca entre educação, formação da sociedade e currículo, em especial os das licenciaturas, que se constituem como alicerce para a escolarização de crianças e jovens a partir da formação dos professores.

Portanto, não se pode separar o projeto de uma sociedade inclusiva sem instrumentalizar as instâncias educativas responsáveis pela formação de ideias e valores, neste caso, os cursos de formação de professores no âmbito das universidades que, por meio de seus currículos, têm decisiva participação para a promoção de ações educativas e de acessibilidades no espaço escolar.

Há, de fato, uma urgência na elaboração de currículos que indiquem não apenas disciplinas específicas para essa finalidade, mas que se organizem, de maneira tal, que em

todo o contexto dos cursos de licenciaturas, o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência sejam contemplados.

Pacheco (2001, p. 63-64), ao efetuar estudo sobre o desenvolvimento do currículo e sua própria natureza, compreende-se que, o currículo pode ser um processo interpessoal, que envolve vários atores e diferentes pensamentos, o que remete a tomadas de decisão, pois

- a) É um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular;
- b) É um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias;
- c) É um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares;
- d) É um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões; não é um processo puramente racional e cientificamente objetivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático; depende de um método prático e simples, pois as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos ou sobre problemas específicos e não propriamente através de reformas globais (PACHECO, 2001, p. 63-64).

O pensar e o agir no contexto da elaboração e execução do currículo é quase sempre uma revisão de valores e ideias acerca do que se quer para o presente e para o futuro das gerações. É preciso levar em consideração as ideias que circulam na sociedade, sobretudo aquelas consideradas como fruto de avanços significativos em torno de tabus, quebra de paradigmas e a busca incessante do enfrentamento aos preconceitos e problemas existentes, cujo compromisso se firma pelo registro escrito, mas cuja execução depende de implementação. Essa se constitui uma etapa que precisa ser bem articulada entre todos os pares. Ou seja, necessita-se de um método. Então, o desenvolvimento curricular pode ser entendido:

[...] como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação. Num sentido mais restrito, que na linguagem corrente aparece como o mais comum, o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam bem como as condições da sua execução. Seguir-se-ia, depois, a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respectiva execução (RIBEIRO, 1990, p. 6).

Quando se traz a necessidade de um método para elaboração e implementação de currículo e, por conseguinte a racionalidade técnica, não se pode negar que a construção do currículo exige a participação de vários atores, profissionais de diferentes áreas do conhecimento, com saberes divergentes, mas com maturidade para consolidar um marco teórico capaz de dar suporte a ideias e ações educativas que são necessárias no contexto do ensino e aprendizagem para aquele grupo social. Assim, o professor é um dos atores importantes desta frente de trabalho. Segundo Freitas (1988, p. 33)

Mesmo que se aceite como dominante a ‘racionalidade técnica’, a realidade acaba por confirmar que o currículo é uma prática que consiste numa ‘tarefa que compete a muitos profissionais. O mais exposto, e por isso mesmo o que aparece com maior responsável, é o professor. Mas ele é apenas o último executor de todo o plano, pelo que há responsabilidades a partilhar’.

Segundo Schön (2000, p. 37):

Na perspectiva da racionalidade técnica [...] um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais [...]. Nesta visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática.

No Brasil ocorreram, ao longo dos anos, mudanças significativas no entendimento de currículo, tendo em vista a nova lógica sugerida após a aprovação da LDBEN 9.394/1996 e com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006), associada às produções científicas, apontam uma racionalidade técnica prático/reflexiva (OLIVEIRA; ZIVIERI NETO, 2014).

A participação do professor na construção e efetivação da instalação e execução do currículo parece ser indiscutivelmente essencial para o sucesso e alcance dos objetivos propostos, porém:

[...] a nova racionalidade enfrenta os desafios de viver uma transição que teima em oscilar entre as duas lógicas, mas que, por outro lado, tem se fortalecido nas tentativas de enxergar que a formação de pessoas reflexivas, autônomas e críticas não se determinam pelo mero desenho de uma grade curricular, mas sim na busca da simetria invertida (OLIVEIRA; ZIVIERI NETO, 2014, p. 29).

Outros conteúdos ou temáticas são introduzidos nos currículos brasileiros a partir das diretrizes curriculares das licenciaturas, entre elas os temas relacionados à inclusão escolar de

peças com deficiência e à informática, já que o computador passa ser um instrumento inseparável da ação humana. O computador trouxe para a escola novos desafios: o desafio do respeito à diferença e à modernização da escola a partir da tecnologia, ambos relacionados diretamente à mudança da sociedade e às teorias curriculares.

Ao tratar da necessidade de instrumentalizar os alunos para operar a informática, o discurso tecnológico desafia a escola a se modernizar, sob pena de se transformar em apêndice anacrônico da sociedade. Os currículos deveriam introduzir a informática, buscando familiarizar os estudantes com essa nova tecnologia e prepará-los para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (MOREIRA, 1997, p. 41).

Essas mudanças trazem de volta a valorização de racionalidade técnica e, por conseguinte, provocam mudanças conceituais em torno de conhecimento.

Essa valorização da racionalidade técnica reconfigurou-se com a entrada do computador na vida social. Se em outros meios a separação entre o conhecimento e aquele que conhece se processa por meio da objetivação cientificista, no computador esse fato é intensificado. Altera-se o conceito de conhecimento, à medida que a máquina contribui para separar o conteúdo da informação, nela estocado, de seu processo social de produção e, conseqüentemente, de seu sentido. A racionalidade da máquina elimina a mediação no processo de conhecimento e considera os dados como o próprio conhecimento. Com sua imensa capacidade de armazenar informações, a máquina induz seu usuário a tomá-la como neutra e objetiva, compreendendo os dados ali contidos como verdadeiros e universais. Esse procedimento mascara os elementos subjetivos presentes na construção mediada do conhecimento. Os dados, separados de seus contextos de produção, são informações que podem servir a qualquer propósito (MOREIRA, 1997, p. 45).

Neste sentido, o autor tece críticas à generalização de tal ideologia, pois:

Pensar o conhecimento como produto atomizável, natural, neutro e objetivo implica renunciar à compreensão de currículo como cultura. Entendemos cultura em seu sentido crítico de produção simbólica social, como um terreno de manutenção ou de superação da divisão social. Nessa acepção, a prática curricular transforma-se em um processo de significações e ressignificações ativas dos conteúdos recebidos. Trata-se de entender o currículo como prática social concreta, contextualizada tanto no âmbito estrutural quanto no sociocultural. Tal contextualização torna-se impossível, à medida que o currículo é tomado como produto e homogêneo aplicado a sua forma de lidar com as mudanças tecnológicas no mundo (MOREIRA, 1997, p. 45).

A influência do conhecimento tecnológico sobre a vida dos estudantes e o uso da tecnologia são considerados por Macedo (1997) como importantes suportes para capacitar os cidadãos para lidarem com as mudanças inerentes ao século XXI.

Importante destacar o pensamento de Veiga Neto (1997) ao retomar o conceito de currículo como porção de cultura que, ao ser levada para o espaço escolar, é escolarizada.

Quando, na penúltima década do século XVI, os administradores e professores da Universidade de Leiden – e, logo a seguir, também de Glasgow – começaram a usar a palavra *curriculum* para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso, certamente não imaginavam que estavam instituindo uma novidade que teria desdobramentos tão amplos e profundos no campo educacional. De lá para cá, o conceito de currículo ampliou-se e diversificou-se, assim como as discussões e a terceirização em torno dele, chegando-se hoje ao amplo conceito cunhado por Willians (1984): currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, ou seja, é escolarizada (VEIGA-NETO, 1997, p. 58-59).

Veiga Neto (1997) traz, também, contribuições e reflexões sobre a interdisciplinaridade, que é utilizada nos projetos educacionais curriculares e que, em sua concepção, não é exatamente uma teoria de currículo, e precisa ser discutida. Sobre isso cabe pensar a respeito pois,

[...] uma outra tendência de estudos curriculares que, mesmo tratando de conteúdos escolares e metodologias de trabalho pedagógico, não se apresenta propriamente como uma teoria do currículo e, talvez por isso, não costuma ser referida nos compêndios que hoje tratam desse campo. Com elementos que aparentam ser originários ora dos estudos internalistas ora dos externalistas e surgida há cerca de três décadas, essa outra tendência não se articulou nem com base no campo de estudos curriculares, então já bem-estabelecido, nem com base nas vertentes críticas da teoria educacional. Ela se manifestou na forma de um movimento pedagógico – ao qual dominei *movimento pela interdisciplinaridade* (Veiga-Neto 1995) -, como resultado da confluência de duas vertentes. De um lado, estão alguns estudos epistemológicos, de caráter essencialista e fortemente centrados na transcendentalidade da razão e do sujeito humano, que se desenvolveram principalmente na França a partir dos anos 50. De outro lado, está um discurso pedagógico reformista, também de caráter humanista e essencialista, que defendia o uso da escola para a cura de uma alegada patologia do saber e, por consequência, o uso da educação escolarizada para melhorar o mundo moderno (MOREIRA, 2012, p. 64-65).

As implicações do uso inadequado da interdisciplinaridade como forma para eximir os atores do espaço escolar de executar suas ações, tendo uma base teórica pautada em generalizações e improvisos, acabam por interferirem sobre a prática educativa.

Para Fazenda (1994, p. 34), “em nome da interdisciplinaridade abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se *slogans*, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados”.

Sobre o movimento pela interdisciplinaridade e seu caráter prescritivo, Moreira (2012, p. 67) diz:

O movimento pela interdisciplinaridade não tem um caráter propriamente analítico, mas, sim, prescritivo; isso o aproxima de vários outros estudos curriculares internalistas. Uma outra característica internalista importante do movimento é se fundamentar sobre pressupostos bastantes gerais que tomam a escola como um *dado* – e, como tal, deveria ser melhorado – e não como *constructo* – que, como tal, deveria ser, antes de mais nada, analisado em sua gênese, determinações, relações internas, efeitos, etc. Ao enunciar tranquilamente uma determinada natureza humana, uma história progressiva, em determinado tipo de sociedade, um papel para a educação escolarizada etc., o movimento pela interdisciplinaridade transcendentaliza e toma, como não problemáticos, conceitos, construções, arranjos e instituições que vêm sendo, há bastante tempo, colocados sob escrutínio e mesmo sob suspeita, seja pelo pensamento crítico, seja pelo pós-estruturalismo. Mas, por outro lado, em uma ou outra de suas variantes, o movimento tenta lançar, de fora, um olhar político sobre a sociedade, sobre a educação, sobre o currículo, sobre as disciplinas; nesses casos, então, assume uma postura política que tem ingredientes da teoria crítica.

Em meio a essas discussões conceituais em torno do currículo e suas práticas, é possível perceber que, em todas elas, mesmo sendo o currículo uma decisão coletiva e continuada, sua construção não se encerra com o registro das discussões que se situam a partir de diferentes contextos. Segundo Pacheco (2001, p. 68), correspondem a diferentes fases e etapas de concretização nas perspectivas macro e micro curricular, em que se consideram três contextos/níveis de decisão curricular, que são: “a) político-administrativo – o âmbito da administração central; b) de gestão – no âmbito da escola e da administração regional; c) de realização – no âmbito da sala de aula.”

Ao explicitar seu entendimento do que é o currículo, a partir do estudo dos fenômenos existentes na prática educativa, seus estudiosos conseguiram não apenas defini-lo, mas também identificar suas características, a partir da sua organização. Neste sentido, Pacheco (2001) abordou em seus estudos três teorias presentes no desenvolvimento do currículo. São elas: teoria técnica, teoria prática e a teoria crítica.

Sobre a teoria técnica, Schön (1983) afirma que as concepções de currículo, como plano de acção pedagógica ou como um produto, que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupõem um processo dividido em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados, originando a chamada consciência tecnológica ou racionalidade técnica.

Quando se pensa o currículo como um projeto que é fruto da racionalidade prática

[...] então rejeita-se a compartimentação entre os três momentos anteriormente referidos – e corolariamente a divisão de trabalho segundo o princípio taylorista presente na teoria técnica – e defende-se que tal processo é um empreendimento compartilhado e que as decisões dos professores não são desejáveis, mas só unicamente inevitáveis. (PACHECO, 2001, p. 63).

Enquanto que na teoria crítica

[...], mais se reforça a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo que deve ser compreendido como uma problemática, reconhecendo-se, quer aos professores quer aos alunos, a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares – pelo que se insiste na ideia de integrar os professores em comunidades críticas (Grundy, 1987; Kemmis, 1988) – já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva. (PACHECO, 2001, p. 63).

Embora as concepções sejam diferentes, o desenvolvimento curricular implica no envolvimento de diferentes sujeitos que precisam pensar acerca das decisões a serem tomadas, das escolhas a serem definidas e da implementação no contexto educacional.

Parte importante da educação, o currículo reflete os aspectos históricos e sociais de uma sociedade e, por conseguinte, a forma como essa sociedade e escola lidam com os problemas escolares ocorridos no processo educacional. As teorias sobre currículo permitem compreender as mudanças no espaço escolar, sobretudo aquelas que incidem diretamente na formação do cidadão, ou seja, aquelas atribuídas à escola, que é responsável pela organização do conhecimento humano produzido, que ora pode ser reproduzido no espaço escolar, ora pode ser construído dependendo exclusivamente das teorias assumidas pelos atores do espaço educativo.

Neste sentido, ao se pensar o currículo, pensa-se, sobretudo no tipo de cidadão que se quer formar. Isto leva a pensar e refletir também sobre o que é educação, seu papel e se sua forma de organização atende ao proposto. Neste caso, por que cabe pensar sobre: será que o

entendimento do professor sobre conceito de normalidade e anormalidade trazem implicações na sua prática pedagógica? E ainda, em que medida a reflexão sobre os processos dialéticos: inclusão-exclusão aplicados à deficiência incidem na elaboração do Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de licenciaturas?

3.2 O currículo e a formação de professores no contexto da Educação Inclusiva

O Parecer do CNE/CP nº 9 de 2001 (BRASIL, 2001) prevê, desde sua publicação, a inclusão de conteúdos voltados para a Educação Especial, entre eles, aqueles que se referem aos aspectos técnicos e metodológicos associados aos aspectos históricos e legais e sociais para o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais no currículo dos cursos de licenciaturas, no entanto, sua efetivação, implica numa reflexão e, conseqüentemente, uma tomada de atitudes dos educadores das Universidades já que a elaboração e a reformulação dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dependem dos mesmos. Ainda que a organização dos dados sobre os PPCs seja da responsabilidade do Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁷, as demandas de modificação devem ser resultantes de necessidades do grupo de profissionais que respondem e atuam nos Cursos, portanto a demanda para modificá-los advém do grupo de professores.

Pensar a educação e escolarização dos EPAEE, dentre outros aspectos, implica a boa formação de professores nas áreas de atuação e, para pensar o currículo com estas marcas, é preciso discutir alguns conceitos que parecem sempre permear o imaginário coletivo nas Universidades: a inclusão e a exclusão.

Assim, pretende-se aqui tratar de inclusão e exclusão no contexto dos EPAEE nos aspectos que envolvem a educação como direito e que, para ser consolidada, necessita de uma formação de professores com competências e habilidades específicas para atender suas necessidades. Isso remete à acessibilidade pedagógica que deve estar presente no currículo formal da escola, além de que a acessibilidade atitudinal será parte integrante do currículo oculto, pois se revela nas atitudes do professor frente ao contexto escolar da inclusão.

Neste sentido, cabe aos docentes formadores das Licenciaturas cuidar para que, em nome da defesa da inclusão não sejam reforçadas, ainda mais, práticas e atitudes discriminatórias, sobretudo na proposição de uma inclusão sem que a acessibilidade

⁷ Conceito criado pela Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, cuja Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010 normatizou. O Núcleo Docente Estruturante de um curso constitui-se por um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do PPP do curso.

pedagógica, atitudinal, comunicacional e arquitetônica faça parte da proposta da escola, caso contrário, poderá ocorrer uma prevalência da exclusão sobre a inclusão.

Neste contexto, cabe refletir sobre o que Pierucci (1999, p. 34) afirma sobre o que a defesa do direito à diferença na Educação Inclusiva pode significar: “Defender o direito à diferença é, por exemplo, lutar contra o princípio da escola única, contra a robotização social, contra o universalismo político e filosófico, contra a perda das identidades coletivas e a mistura dos povos ou culturas”. E o que isso representa para a inclusão de pessoas com deficiência e a defesa de uma educação inclusiva numa escola para todos?

De acordo com Scott (1988) a igualdade não significa eliminar as diferenças e a diferença não obsta a igualdade. Assim, cabe refletir sobre a relação existente nos conceitos incluir e excluir sob a perspectiva da inclusão escolar dos EPAEE na educação e o tipo de instituição educacional que se tem e que se quer:

Na escola tradicional, a diferença é proscrita e remetida para as ‘escolas especiais’ A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.) (RODRIGUES, 2006, p. 76-77).

Contrariando as expectativas de que o processo de formação se daria, também, na medida em que as pessoas com deficiência ingressassem no sistema escolar, (MANTOAN, 2006) afirma que é preciso estabelecer alguns padrões mínimos de conhecimento necessários ao exercício da sala de aula que representam ganhos significativos no preparo do professor para ser capaz de promover a acessibilidade pedagógica e atitudinal no espaço da Escola e da Universidade também.

As contradições no movimento de inclusão escolar são a chave para repensar os conceitos que a sociedade adquiriu ao longo dos séculos de profunda exclusão das pessoas com deficiência. Entre as contradições ou posições diferentes está também a formação de professores para o público da Educação Especial. Pesquisa realizada pelo Professor José Afonso Mazzon (2009) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) com 18.599 estudantes, pais e mães, professores e funcionários da rede pública do País, mostrou que 96,5% deles têm preconceito e querem manter distância de pessoas com deficiência. Outra, realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2009), encomendada pela Fundação Victor Civita, em

2009, mostra que 96% dos professores se dizem despreparados para a inclusão e 87% deles nunca receberam treinamento.

Embora não sendo atuais, esses dados são premonitórios de uma situação em processo de agravamento e apenas confirmam o quão longe estão os cursos de formação de professores de preparar para o exercício da docência no contexto da escola para todos, contrariando o que dizem as políticas públicas, bem como a legislação brasileira que indicam as formas para promover a inclusão escolar. Neste sentido, cabe refletir: como a Universidade tem conduzido as ações com vistas à solução dos problemas existentes para promover, nos cursos de licenciaturas, o ensino voltado às demandas e necessidades específicas dos EPAEE? Seus currículos reúnem algumas condições para formar professores com habilidades e competências para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes?

Assim sendo, cabe destacar que, embora os projetos Pedagógicos das Licenciaturas, da UNIR, ora pesquisados, apresentem textos que remetem ao respeito e atendimento à diversidade, faz-se necessário verificar se há elementos, nas suas matrizes curriculares, que revelem o comprometimento com a temática. Então, cabe questionar se, apesar da demanda por uma condição capaz de formar professores para atuar na educação básica, com referenciais teóricos e práticos sobre o ensino e a aprendizagem de EPAEE, atendendo aos indicativos postos pelas Diretrizes para Formação de Professores, a realidade dos cursos consegue se alinhar a essa proposição? E ainda, esses mesmos cursos formam professores com alguns conhecimentos exigidos e necessários para atuar junto aos EPAEE na Educação Básica?

Nesse sentido, seria fundamental nos currículos propostos, nas disciplinas e conteúdo, e também nas práticas educativas que os professores pudessem:

[...] analisar os domínios de conhecimentos atuais de alunos, as diferentes necessidades demandadas no seu processo de aprendizagem, bem como, com base nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento a aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2006, p. 58).

Há uma situação prática na qual as pessoas estão situadas, que leva a olhar a realidade da inclusão escolar e indica a necessidade de entender como ela funciona e, para tal, não há uma única forma de ver o desafio da inclusão sem, necessariamente, olhar para exclusão que se realiza, concomitantemente. A inclusão revela uma realidade contraditória, na medida em que, ao incluir as pessoas com deficiência no espaço escolar, não lhes asseguram o

atendimento escolar adequado. Vê-se a inclusão e a exclusão das pessoas com deficiência dividindo o mesmo contexto.

A realidade dos cursos de licenciaturas, nos aspectos do currículo, parece revelar fragilidade na proposição de disciplinas, conteúdos, práticas pedagógicas e atividades de estágios que contribuam para a formação de professores para o atendimento dos EPAEE. E, sobre a importância dos estágios para a formação de professores e sua preparação para atuar com EPAEE destaca-se que:

Nesse sentido, aproximar da escola e adentrar a sala de aula é fundamental para se conhecer como o ensino vem sendo realizado para os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nos diferentes níveis de ensino para, a partir daí, analisar e implementar novos direcionamentos que possam provocar avanços no acesso ao conhecimento. Mediante essa realidade, o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura pode representar um espaço privilegiado de formação e de produção de conhecimento (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 42).

Partindo do que foi apontado pelos autores citados, é possível conjecturar que o estágio supervisionado seja um espaço importante para construção de conhecimentos, o que viria a corroborar a defesa dessa instância formativa. Contudo, é importante pensar sobre a qualidade do ensino dedicado aos EPAEE e TEA a que os acadêmicos terão acesso pois, por um lado existe a possibilidade de que os mesmos presenciem práticas docentes inclusivas, mas, também, a realidade pode ser exatamente oposta, com práticas segregatórias ou excludentes. Caso isso venha a se dar, a formação recebida nos cursos de licenciatura poderá ser incerta ou, até, de alcance limitado.

Neste sentido a necessidade de discutir e construir, nos cursos de formação, as bases que consolidam a inclusão escolar é sempre pertinente,

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (MANTOAN, 2006, p. 16).

Para entender o fenômeno numa perspectiva histórica, como processo que se desenvolve no tempo (da ação escolar), é preciso pensar também nas falsas contradições que podem se mostrar no discurso e na prática dos professores. Por vezes o discurso do professor indica um profissional que inclui, que pensa suas aulas de forma a promover o aprendizado de

todos mas, muito além e conflitando com o discurso, há o que ele realmente pensa, traduzido em suas concepções, social e historicamente construídas. Neste contexto, o polo oposto ao discurso é o não discurso, ou seja, é o que ele pensa sobre a condição do indivíduo para aprender e isso dirige sua prática, nem sempre com orientação inclusiva. A resistência à inclusão dos EPAEE ainda se faz presente nos ambientes educacionais.

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluimos pelos motivos banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p. 25).

Enfim, discussões como essa precisam fazer parte do currículo das licenciaturas para que os EPAEE tenham acesso à educação e recebam, nas insituições educacionais, os recursos que potencializem suas aprendizagens e permitam que cresçam, aprendam, desenvolvam e sejam respeitadas no mundo intelectual e no mundo do trabalho.

Se faz necessário questionar sobre como é possível formar professores numa perspectiva crítica e cidadã sem considerar que inclusão e exclusão constituem-se em elementos centrais na questão da diversidade?

Assim, a seção a seguir apresenta uma discussão em torno das tentativas, por meio das políticas de formação de professores, de assegurar a educação de EPAEE e TEA. Em seguida discute-se a necessidade de pensar a proposição ou reorganização dos cursos de licenciaturas a partir da participação efetiva dos docentes na elaboração dos PPCs e isso remete a uma decisão política e pedagógica que deve ser instucionalizada.

3.3 A participação dos professores na construção dos PPCS de Licenciaturas com vistas à Formação para o Ensino dos EPAEE e Pessoas com Transtorno do Espectro Autista

Construir um Projeto Pedagógico Curricular implica imprimir uma identidade ao Curso que se quer instituir, portanto, deve ser o resultado de uma ação intencional, definida coletivamente por docentes, em consequência das opções e escolhas teóricas, metodológicas e filosóficas estabelecidas como prioridade na formação do profissional desejado.

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos

didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (VEIGA, 2000, p. 183).

Frigotto (1994), Soares (2000), Veiga (2000) e Pimenta (2002) apontam para a importância do envolvimento docente na elaboração e execução do PPC do seu curso como um dos instrumentos que norteia a prática pedagógica a ser constituída. Esse envolvimento docente poderá evidenciar o grau de conhecimento dos professores acerca das problemáticas enfrentadas na Educação Básica, com vistas à melhoria dos cursos de formação inicial ou continuada de professores.

Ao mesmo tempo é preciso que os docentes tenham em conta que a participação dos mesmos na elaboração dos PPCs dos cursos de formação inicial representa a possibilidade de consolidar a autonomia prevista na LBDEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), de maneira a assegurar a identidade de cada curso.

No entanto, sobre autonomia, é importante lembrar que ela é relativa, pois há que se considerar os instrumentos legais e as condições efetivas que incidem sobre a oferta dos Cursos, ou seja “[...] a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2004, p. 14).

Documentos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) apresentam-se, efetivamente, como instrumentos legais e legítimos para as Instituições de Ensino definirem seus propósitos políticos e pedagógicos e, por meio dos projetos curriculares, assegurar a diversidade e especificidade na formação em geral.

Cabe destacar que as instituições de Educação Superior, ao proporem um curso de licenciatura, devem seguir as Diretrizes para Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2 de Julho de 2015 (BRASIL, 2015) e as legislações específicas, para cada área de ensino, buscando sempre garantir a autonomia de seus pares, sem que a legislação se constitua como limitação, ou parâmetro máximo a ser assegurado nos cursos, e, sim, o mínimo para a promoção de debates e inserção de temáticas que atendam às necessidades dos professores, em particular, os aspectos da Educação Especial e os EPAEE.

É preciso envolver os professores e promover o debate em torno de questões consideradas básicas na formação de professores e ter, nas demandas da Educação Básica, o

ponto de partida para a elaboração dos PPCs como previsto na Resolução CNE/CP nº 2 de julho de 2015.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2015, p. 5).

Neste contexto legal, as instituições de Educação Superior devem adequar-se ao que está posto na citada Resolução de 2015 que destaca, entre os princípios:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, **inclusiva** e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

É preciso ter na participação dos professores uma oportunidade de implementar um projeto curricular focado nas demandas da realidade da educação básica, acrescentando ao arcabouço teórico e pedagógico, os elementos práticos inerentes à formação de professores no contexto da educação inclusiva assegurando a valorização da diversidade.

A elaboração do Projeto Curricular das licenciaturas representa, sobretudo para os professores, neste caso na Educação Superior, a possibilidade de conquistar novos espaços e melhorá-lo, no sentido de promover uma formação de professores que incida na melhoria da educação básica, capaz de consolidar a cidadania, assegurando o direito que todos os indivíduos têm à aprendizagem, mas, para isso, é preciso ter clareza das demandas atuais.

Ao mesmo tempo que professores decidem sobre os PPCs, podem refletir também sobre essas questões e, assim, podem tornar-se responsáveis pelos processos educativos do contexto formador, na realidade onde irão se inserir os profissionais ao se formarem.

Segundo Nóvoa (1992, p. 17-18), “o poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção responsabilizando diretamente os atores educativos”.

Decidir sobre o que deve ser implementado nos PPCs implica numa tomada de decisão e, para tanto, a participação nas tomadas de decisões na elaboração dos deles será determinante.

Portanto, o projeto de formação deve considerar: “XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2015, p. 5).

A participação dos professores universitários na elaboração dos PPCs das licenciaturas deve ser entendida como oportunidade de ampliar o espaço que é propício ao exercício de democracia e o direito de exercer a autonomia nas tomadas de decisões nos rumos da educação brasileira, tendo a formação de professores a sua possibilidade efetiva de transformar a sociedade na direção de viver bem com a diversidade, independente da sua condição. Então:

[...] todo esforço da comunidade educacional deverá ser pautado na consolidação da gestão democrática, para que sejam garantidos espaços de autonomia que não se limitam apenas às questões meramente legais ou burocráticas, mas que se integram também às ações pedagógicas de sala de aula e do contexto mais amplo da própria comunidade (OLIVEIRA, 2009, p. 66).

Neste sentido, seria importante que os professores universitários, no caso da formação de professores para atender os EPAEE, discutissem sobre a obrigatoriedade da oferta de disciplinas como Libras e Educação Especial como suficientes ou insuficientes para formar um professor capaz de atender as exigências mínimas postas pelos EPAEE no contexto da educação inclusiva. Não se trata de exigir do professor universitário, que não teve em sua formação os conteúdos relacionados à Educação Especial, uma prática inclusiva imediata, mas que ele tenha as condições para, em serviço, buscar essa formação e melhorar sua prática.

Tavares, Santos e Freitas (2016) propõem que os currículos de formação docente contenham não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas, também, que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que, assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação.

Essa análise em torno do que está previsto como obrigatório para os Cursos de Licenciaturas e as possibilidades do que poderia ser ampliado implica, necessariamente, numa revisão dos conceitos sobre:

- a) Quem são os EPAEE, suas características e as possibilidades de aprendizagem dos mesmos?
- b) Quais são as possibilidades de métodos e técnicas de ensino para a promoção da escolarização dos EPAEE, em todos os níveis de ensino?
- c) Que conteúdos são imprescindíveis à formação de professores para o processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE?
- d) Como os cursos de licenciaturas, mantendo as especificidades da sua área de formação podem inserir, na sua organização curricular, as demandas da acessibilidade pedagógica, atitudinal e física para os EPAEE e TEA no contexto educacional?

Porém, é importante refletir: se ocorrer essa revisão conceitual entre os professores universitários pode resultar, ao final da consolidação do PPC, num movimento que ultrapasse a dimensão da lei em prol da inclusão de EPAEE e, conseqüentemente, promover a melhoria da educação como um todo? Essas perguntas ainda precisam ser respondidas, mas se pode afirmar que as modificações para esse atendimento resultarão em melhorias para todos os estudantes e também para os professores que poderão, por sua vez, ter melhores condições de promover o projeto de ensino. Neste contexto, a presença de EPAEE nos cursos pode ser determinante para essas mudanças. Pieczkowski (2014) defendeu a tese de que a presença de pessoas com deficiência na Educação Superior produz efeitos na sua prática docente.

Embora já estivesse prevista desde o Parecer do CNE/CP nº 9 de 2001 a necessidade de inclusão de conteúdos voltados para as especificidades de Educação Especial nos cursos de licenciaturas tais como: “a construção espacial para alunos cegos, a singularidade linguística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas” (BRASIL, 2001, p. 17), a oferta desses conteúdos ainda é objeto de discussão, ou seja, há 17 anos não se efetivaram modificações relevantes ao contexto, mesmo que as Diretrizes de 2015, (BRASIL, 2015c) no art.13, § 2º assegurem que

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, **Educação Especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (p. 11, grifo nosso).

A falta de conteúdo específico relacionado aos EPAEE traz prejuízo à formação e ao desenvolvimento nos processos de ensino. Na atualidade remete a questionamentos, entre eles: as ausências destes conteúdos nos projetos dos cursos de licenciaturas mantêm relação direta com a falta de conhecimento dos professores formadores sobre os temas, ou vice-versa?

Ao discutir os modelos de formação de professores, de modo geral, Castro (2009, p. 161) destaca que:

[...] os professores aprendem pouco do conteúdo, quase nada de como manejar uma sala de aula e gastam muito tempo com teorias pedagógicas e ideologia. [...] na maioria dos cursos para formar professores, há uma presença excessiva de teorias pedagógicas e de concepções do mundo. [...] o professor não aprende o que deverá ensinar e não aprende como fazê-lo. Os professores dos professores têm diplomas de pós-graduação, mas, em sua maioria, jamais ensinaram o que os alunos irão ensinar. Diante disso, os professores entram em sala de aula sem a devida preparação.

Essa questão pode ser pensada na elaboração ou a reorganização dos PPCs dos cursos de licenciatura e, provavelmente, ajudaria não apenas na efetivação de uma proposta curricular mais voltada para o atendimento de todos, mas, também, reforçaria a necessidade, ou não, de debates contínuos e processos formativos para os próprios docentes universitários sobre o tema.

Segundo Vitaliano (2007), a formação acadêmica dos professores universitários pode ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente, dentro das exigências do contexto atual.

Silva (2014) concluiu que os estudantes com deficiência, na Educação Superior, enfrentam barreiras pedagógicas e curriculares, comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas e que, portanto, recorrem a alternativas, no âmbito particular, no sentido de evitar o abandono ou a evasão. Tais alternativas, contudo, são expedientes que contornam os problemas, mas que, para efetivamente enfrentá-los, deveriam estar previstas, de maneira decisiva, nos PPCs, PDI e PPI.

Para melhorar a formação dos professores, inclusive os universitários e expandindo para a educação básica, é preciso um preparo que vai além do conhecimento científico, visto que, no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, há singularidades e conflitos de valores. Silva (2014) mostra que os estudantes sofrem com a ausência de transversalidade da acessibilidade, o que intensifica os entraves para a política institucional mais efetiva e essa transversalidade deveria ser objeto de reflexão dos professores universitários, sobretudo quando se discute a previsão e a oferta de poucas disciplinas voltadas aos EPAEE.

Sobre o que está posto nas citadas Diretrizes para formação de professores cabe indagar: a Libras ofertada nos PPCs de licenciaturas, sob a forma de disciplina, com carga horária de no máximo 80 horas, como é o caso da maioria dos cursos de Licenciaturas da UNIR, é suficiente para desenvolver as habilidades necessárias ao aprendizado da Libras e as competências inerentes ao trabalho didático?

Sobre a oferta da Educação Especial, sob a forma de disciplina, sem que o PPC distribua, de forma transversal os conteúdos pertinentes a ela, é possível promover as ações didático-pedagógica abordando os aspectos teóricos e práticos que envolvem a aprendizagem e o ensino dos EPAEE?

Em meio à problemática que se estabelece na oferta dos conteúdos relacionados à Educação Especial num contexto mais amplo do que aquilo se apresentou nas diretrizes em curso e nas demandas que se põem, cabe indagar: é possível que isto resulte em outro problema ligado à prática pedagógica e aos estágios que se constituem como espaços importantes para a formação de professores?

Os estudos realizados por De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) indicam limitações na oferta de conteúdos relacionados ao tema e Sant'Ana (2005) destaca que os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos.

Diante da ausência de conteúdo específico para o atendimento dos EPAEE e TEA nos PPCs de licenciaturas é importante colocar em evidência a necessidade da reorganização das práticas pedagógicas nos cursos de licenciaturas.

De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) ressaltam que é preciso uma reformulação na prática pedagógica para que a formação inicial dos professores possa contemplar conteúdos suficientes, a fim de que se tenha equidade no atendimento de toda e qualquer criança na escola regular.

Tavares, Santos e Freitas (2016) destacam que um dos problemas indicados pelos professores e que contribui para as dificuldades com os EPAEE é a distância existente entre a teoria e prática nos seus cursos de formação.

Neste contexto de reflexão sobre o que e como se deve ensinar nos cursos de formação de professores remete-se à necessidade de articular o que se ensina com a prática desenvolvida pelos acadêmicos no espaço educacional, por meio dos estágios. E isto deve estar previsto nos PPCs.

Tavares, Santos e Freitas (2016) sugerem que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com

essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam, inclusive, promover uma visão, de fato, inclusiva. Sendo assim, outra questão a ser pensada no projeto de formar professores é: será possível executar uma prática pedagógica juntos aos EPAEE sem a oferta de temáticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem dos mesmos?

Em meio ao que está posto é possível inferir que as necessidades da reorganização da prática pedagógica nos cursos de licenciaturas mantém estreita ligação com o que se propõe a ensinar e, para tanto, é preciso fomentar na instituição formadora, em especial junto ao corpo docente, um debate sobre o assunto e, neste sentido, há que se considerar que isto pode ser realizado por meio de estudos e pesquisas que permitam aos docentes universitários uma revisão de suas práticas nos cursos de licenciaturas.

Soares (2014), sobre as práticas docentes, constatou por meio de grupo pesquisado, que a inclusão depende da interpretação sobre o assunto que os professores constituíram ao longo de sua trajetória profissional.

Assim, quando se trata especificamente da Educação Especial no âmbito da Educação Superior, muitas questões são complexas e, por vezes, causam polêmica, haja visto que podem por em discussão a formação do professor formador e suas bases teóricas, contrapondo-as com as demandas atuais. Carvalho (2015) aponta que, apesar das políticas instituídas até então, ainda existem dificuldades e desafios quanto à formação, à falta de suporte institucional e, sobretudo, às barreiras atitudinais constantes na educação de pessoas com deficiência.

Brunelli (2015) concluiu que apesar de se instituir um Núcleo de Acessibilidade, ainda assim há problemas que remetem às adaptações pedagógicas, metodologias, à própria formação docente que se mostra incipiente para diminuir a evasão ou ainda a longa permanência para a conclusão dos cursos, o que indica, por fim, necessidade de um tempo formativo diferenciado para as pessoas com deficiência.

Todos esses elementos comprovam a necessidade de se investir na qualificação com temática definida e específica para os docentes, mas isto também deve-se constituir como uma meta nos PPI e PDI.

Vários entraves para a consolidação da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior são apontados por Rangel (2015) e, para o enfrentamento dos mesmos, o autor indica o diálogo com esses estudantes.

Já Moreira (2008, p. 13) afirma que um dos problemas apontado por professores e alunos é a necessidade dos professores universitários conhecerem melhor a temática das

necessidades educacionais especiais, ou seja, eles também apresentam sequelas na sua formação inicial e que se estendem para sua formação continuada.

Não se trata aqui de questionar se o professor pode ser o detentor de todo saber e, tampouco, ser ele a solução para os problemas relacionados à inclusão escolar de EPAEE, porém, se cabe a ele não se afastar do seu próprio processo formativo e suas necessidades para atender as exigências oriundas de sociedade inclusiva.

Autores como Ainscow, Porter e Wang (1997) e Sekkel (2003, 2005) afirmam que a construção de um espaço inclusivo na educação, independentemente do nível, não ocorre mediante uma padronização; ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças.

Essa formação, voltada para consolidar uma Educação Especial Inclusiva e promotora de avanços na construção de uma sociedade democrática poderia ser assumida pelas Instituições formadoras, evitando colocar a responsabilidade exclusivamente nos professores, de forma e ser assegurada nos PDI, PPI e no PPC conforme previsto no:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (BRASIL, 2015, p. 5).

Os cuidados para a não ocorrência de uma padronização ao se construir um espaço inclusivo, seja na escola ou, em particular na universidade, é importante pois remete à promoção da reflexão sobre as práticas educacionais a partir das questões suscitadas no cotidiano da sala de aula, o que poderá levar à flexibilização e à reinvenção das práticas educativas. A não padronização nas atividades de ensino deve ser objeto de debate entre os docentes já que é preciso considerar as diferentes formas de aprender dos diferentes estudantes, a eliminação de barreiras e evitar ações que se constituam como receitas prontas para o desenvolvimento educacional de EPAEE.

Os aspectos na elaboração dos PPCs remetem, sobretudo a decisões que devem ser tomadas pelo corpo docente de cada curso e devem estar expressas nele. Essas decisões coletivas devem ser definidas em consonância com Legislações específicas de cada área de formação, respeitando as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores constantes na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

As decisões coletivas expressas nos PPCs dão aos cursos uma identidade e, para tanto, é importante e necessário que se faça uma reflexão em torno das proposições de cada indivíduo ou grupo, para que cada professor sinta-se como partícipe e responsável por esse processo que implica na formação da sociedade por meio da educação. As decisões não são simples e, neste sentido, a reflexão sobre que tipo de professor que se deve formar remete a uma atitude reflexiva sobre o que está posto na literatura sobre o tema.

Assim, a subseção a seguir apresenta os pressupostos teóricos sobre a formação de professores numa perspectiva reflexiva como um conteúdo a ser considerado pelos professores na proposição e consolidação da proposta curricular do curso a ser ofertado.

3.4 A abordagem teórica da prática reflexiva para a formação de professores e os saberes necessários à docência

A construção da identidade do professor reflexivo, na proposta de Schön (1993), continua sendo objeto de discussão no meio acadêmico e se constitui como base teórica para muitos currículos de formação de professores. “Conhecer-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre reflexão-na-ação” são suas propostas. Nem sempre o conhecimento é suficiente para a ação, em situações diferenciadas, sendo necessário recorrer a uma reflexão sobre, ou seja, estabelecer uma análise, fazer ligações, pensar e encontrar soluções, criar, dar nova abordagem à questão. É essa ligação entre ter que pensar e ter que fazer que propiciará uma nova e criativa forma de praticar.

Pimenta (1995) discute as questões inerentes ao desenvolvimento de uma práxis, unindo à teoria (conteúdo de Academia), com a prática (inerente ao trabalho) configurando a práxis, que é a junção das duas numa ação, por vezes contraditória, mas possível.

Tardif (2012) entende que o saber pedagógico só se concretiza quando o saber profissional e curricular, construído na Academia se unem ao saber experiencial, adquirido no trabalho. Nóvoa (2009, p. 30) diz que é preciso entender “[...] os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão e aprender com os colegas mais experientes”.

Nóvoa (2012) chama a atenção para a questão da experiência quando anuncia que não são os anos de trabalho que justificam a afirmação de se ter anos de experiência, mas que a experiência acontece apenas quando se reflete sobre a prática. Deste modo, um professor com vinte, trinta anos de experiência profissional pode não ter “experiência” se não conseguiu refletir sobre alguma de suas experiências de prática profissional. Assim como os médicos, os

professores mais experientes deveriam fazer essa ponte do conhecimento, junto aos professores “menos” experientes.

Assim, não seria importante formar grupos de estudos e reflexão sobre o trabalho pedagógico com EPAEE e TEA reunindo os docentes das licenciaturas e os docentes da Educação Especial?

Para a formação de professores, Lessard (2006) defende currículos abertos para que se obtenham criatividade e evolução. No contexto da formação docente reflexiva Zeichner (2008), diz que ela só faz sentido se vinculada à busca de transformação social. O ensino reflexivo é uma atividade moral e ética, na qual o professor tem autonomia para posicionar-se; não é apenas parte de uma transposição didática, na qual ele deve somente saber transmitir corretamente ou fazer construir o conhecimento já produzido na Universidade, sem a preocupação devida do “de onde vem essa base curricular? ” Ou “para onde estão direcionando?”.

De acordo com Zeichner (2008) a discussão sobre o “profissional reflexivo” passou por um modismo no meio educacional, após a publicação de Schön (1983), tanto que a ausência desse *slogan* em qualquer discussão denotava, na época, exclusão. No contexto dessa tese, a reflexão por parte do professor ultrapassa a ideia de modismo e se constitui como ponto fundamental para a transformação dos cursos de licenciatura por meio de seus professores quando se propõem a pensar sobre o curso que ofertam para atender aos EPAEE e a forma como nele atuam, propondo-se a refletir sobre: como reproduzir práticas apontadas em pesquisas como proveitosas, como fazer análise dos propósitos dos métodos de ensino, como realizar a consideração do contexto social no qual ocorre o processo de ensino, além de quê auxílio é necessário para colaborar na reflexão do seu próprio trabalho individual?

Discutindo-se sobre a prática reflexiva, em Zeichner (2008), entende-se que o egresso deva ter condições de formular os propósitos e finalidades de seu trabalho e, ainda, exercer funções de liderança. Há, também, um compromisso da parte dos professores em dotar de habilidades e atitudes os futuros egressos das formações para atuação futura nas suas experiências profissionais. A análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho também é um tema a ser considerado pelo “profissional reflexivo”, e não é possível considerar que os problemas individuais dos professores sejam só deles, quando fazem parte de um conjunto estrutural.

Outro aspecto importante apontado por Silva (2011) é a relação teoria e prática numa formação de professores que defende a pesquisa como princípio educativo e formativo. Baseada na Escola de Frankfurt, não vê unidade, mas contradição entre essas duas instâncias.

Concluiu-se o risco de um praticismo na educação, ou a prevalência da prática sobre a teoria, bem como outro risco de uma teoria instrumentalizada, ora orientada para solucionar problemas educacionais, ora para guiar ou informar a ação docente. Traz à luz as implicações educacionais que concorrem para a manutenção e o reforço da racionalidade técnica e cientificista da educação. Seu olhar traz a perspectiva prática e crítica para a análise.

Silva (2011) reconhece as contribuições da nova epistemologia da prática trazida por Schön, com destaque para o papel da reflexão, a importância da prática e a perspectiva do ensino e pesquisa. Entretanto, recorre a autores, tais como Adorno e Horkheimer, para mostrar a questão na perspectiva crítica, concluindo que os grupos de estudos brasileiros que se subsidiam nas teorias do profissional reflexivo devem ser estudados com cautela, no que se refere a vincular a teoria à prática.

Nesta perspectiva ao se organizar os PPCs é preciso cuidar para que o entendimento sobre a teoria e a prática contribua para que não haja esvaziamento da teoria em detrimento da prática e vice-versa.

As críticas a respeito da teoria do professor reflexivo são trazidas por Martins e Duarte (2010) e, segundo os autores, a pedagogia do professor reflexivo é a aplicação das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito, cujas demandas da prática cotidiana devam ser a base para a construção dos conhecimentos na formação docente e não os livros e as teorias. Aprender a pensar e decidir diante de situações problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores objetivos da formação docente, ou seja, aprender a aprender e aprender fazendo. Segundo esses autores, essa perspectiva é marcada pela ausência dos ideários de superação da sociedade capitalista. (MARTINS; DUARTE, 2010).

Para Alarcão (1996), entretanto, a reflexão – ou a autorreflexão pode libertar e emancipar. Esclarece que o ato de refletir é voluntário, é um ato de vontade, de busca da verdade, de justiça e não de rotina, mecânico. Não se reflete em um ato mecânico, sem busca do conhecimento. Une a racionalidade lógica com a intuição. Os valores constituintes da atualidade, segundo a autora, tendem a valorizar os processos cognitivos, o sujeito em formação, seja professor ou estudante, inclusive com a possibilidade de ser sujeito da gestão da própria aprendizagem, pelos modelos existentes. Para ser reflexivo, o professor “faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação” (ALARCÃO, 1996, p. 4).

Pode se dizer que é preciso ter entendimento claro de que a base da modificação está na reflexão da prática, à luz da teoria, considerando que a autonomia para concluir, não

apenas teoricamente, nem tampouco praticamente, mas refletindo-se o que se diz sobre, o que experiência sobre, concluindo algo novo, sob o ponto de vista da aplicação teórico-prática.

Sendo assim pensar sobre a prática é imprescindível, mas sem perder de vista os aportes teóricos que consolidam o conhecimento.

Cabe pensar que muitos educadores, as vezes presos em suas bases teóricas dos conhecimentos curriculares adquiridos na formação profissional, quando em situações inusitadas frente a um EPAEE, não sabem como agir ou promover a aprendizagem e isso implica num processo amplo de reflexão pois não se trata de falar sobre ser ele a única “solução do problema”, porque “ser reflexivo” ultrapassa essa dimensão, e implica em refletir na ação e, depois, refletir sobre a ação e, há que levar em consideração que muitos professores universitários não tiveram essa formação , portanto será necessário ter paciência pedagógica.

A primeira reflexão é para solucionar uma situação imediata, já a segunda é para a própria formação, ou, como se diria, para mais um tijolo na construção de sua formação pedagógica, aos olhos de Tardif (2012), porque perpassa o saber experiencial.

A formação de professores tem indicado a necessidade de construção de novos saberes à formação docente e apontando para um modelo profissional. Autores como Huberman (1989) e Nóvoa (1991) foram expoentes dos estudos que indicaram a necessidade de se ter um professor reflexivo. Ainda nesta mesma abordagem destaca-se a contribuição de Schön (1992), Zechenier (1997), Perrenoud (1999) e Tardif (2012) que aliaram os estudos sobre a formação docente aos estudos sobre os currículos que se propunham a isso. Eles identificaram os currículos privilegiavam o acúmulo do conhecimento teórico, deixando a prática para o final dos cursos apoiados na racionalidade técnica. As teorias apresentadas por estes autores foram consolidadas a partir da crítica sobre o modelo existente até então, aliado aos estudos realizados sobre modelos de formação docente considerados mais apropriados, pois conciliavam os conteúdos em situações de prática profissional.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

O saber docente deve ser entendido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Conforme Tardif (2012, p. 105), “o uso desses saberes pelo professor implica, portanto, uma relação social com esses mesmos saberes bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem”. Dessa forma, é possível conceber o saber não como algo estável e fixo, mas transitório. Essa transitoriedade do saber se constrói na ação reflexão sobre ação, em que o professor é pesquisador e tem uma postura reflexiva diante da sua prática, e o aluno a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico e a autonomia no pensar.

Para Tardif (2012), o objetivo de uma epistemologia da prática profissional é entender como o trabalho profissional é conduzido, elaborado, e compreender sua natureza e a função que exerce na formação da identidade profissional do docente (TARDIF, 2012, p. 256).

Schön (1992) encontrou na Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952) os fundamentos para a construção da teoria de prática reflexiva para a formação de um professor reflexivo a partir de três ideias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Tendo como base o fazer teórico e o pedagógico consolidados nas ideias de Dewey (1979) autores de diversas partes do mundo se inserem na discussão de que é necessário construir um currículo capaz de formar um professor crítico e reflexivo. Para Dewey (1979), o pensamento reflexivo surge de uma situação problema que conduz o professor a realizar uma reflexão a partir dos dados existentes. Esta noção, remete-se ao o pensamento de Schön (1983), que distingue a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Portanto, a reflexão da prática não é somente possível, mas necessária ao docente.

Entre os estudiosos da área, muitas discussões são levantadas e consideradas ao longo das mudanças a serem realizadas, pois implicavam num entendimento daquilo que se constitui como prática. Neste sentido, Imbert (2003) discute a prática, mas de um ponto de vista que ela é uma elaboração coletiva e distingue a práxis da prática:

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado (IMBERT, 2003, p. 74).

Freire, nesta discussão, considera

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se

vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Schimdt, Ribas, Carvalho (1995, p. 5) alegam que tanto a teoria quanto a prática têm papel assegurado neste processo, pois: “[...] são como mapas que nos ajudam a viajar sobre o momento presente para auscultar a realidade, o que não se faz sem história. O que se busca na verdade é a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa”.

Neste sentido as ideias sobre a importância de ser um professor reflexivo passam a fazer parte dos debates nacionais sobre currículos de formação docente.

Um dos temas que foram revisitados nos currículos dos cursos é o distanciamento entre a teoria e prática. Entre os pesquisadores brasileiros que se destacaram abordando a temática, podemos citar Freitas (1996), Geraldi (1998), Pimenta (2004) e Silva (2006) e como parte de suas contribuições trouxeram para o debate as disciplinas de formação docente com eixos estruturantes para reorganização dos currículos. Para além disso, levantaram o debate sobre a necessidade de se repensar as condições onde ocorre o ensino.

No entendimento de Pimenta (2005, p. 26):

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Mas, a despeito de tudo que se discutia em torno de *práxis* e prática, ou sobre a urgência de se ter professor reflexivo e as mudanças urgentes a serem implementadas nos currículos de formação, havia muitas controvérsias muitos outros problemas deveriam ser discutidos e resolvidos, entre eles aqueles relacionados a precarização do trabalho docente que dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes.

No contexto da discussão sobre as ideias apresentadas, as pesquisas de Gatti e Nunes (2009) são importantes para o meio educacional pois, ao analisarem os currículos dos cursos de licenciaturas em Letras, Ciências Biológicas e Matemática, escolhidas por serem as áreas que mais absorvem carga horária na Educação Básica, constataram grande dissonância entre

os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, com uma carga horária elevada para os conhecimentos disciplinares das áreas em detrimento dos conhecimentos dedicadas à formação para a docência, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que de licenciatura (LAMB; WELTER; MARCHEZAN, 2014).

Gatti e Nunes (2009) alegam que para formação de professores é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Consideram que as ementas são muitas e que a fragmentação formativa é clara, e que é importante integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

O que se pode observar no campo deste debate é que, quando se tenta incorporar a prática no seio acadêmico, alguns problemas começam a surgir. De um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, do outro lado, há o seu currículo profissional normativo. Isso traz conflitos oriundos das confusões causadas pelo que representa incluir novos conceitos e novas ações num campo tão cheio de verdades.

Mas como afirmou Schön (1995, p. 85), “é impossível aprender sem ficar confuso”, concluindo que, mais que dar valor à confusão de seus alunos – fase natural e necessária na aprendizagem -, o professor reflexivo deve valorizar “sua própria confusão”. Ele considera que nesse processo é preciso repensar, pois:

Primeiro, ensinam-se princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias. (SCHÖN, 1995, p. 79).

Sobre a afirmação de Schön cabe a seguinte pergunta: qual o tamanho e quais as implicações das discrepâncias entre o que se ensina nos cursos de licenciaturas e a realidade escolar quando se trata de formação de professores para o atendimento as especificidades da Educação Especial?

Neste contexto, insere-se a necessidade de uma ação-reflexiva em torno da formação de professores para atender às exigências e demandas da Educação Especial na perspectiva

Inclusiva, como um espaço que potencialize a reflexão no contexto universitário para essa finalidade. Isso é importante considerando que a chegada de EPAEE neste meio e a exigência de formar professores para atuar com eles na Educação Básica, aliada a uma jornada de trabalho extensiva, traz situações inusitadas e requer do professor refletir sobre sua prática como promotor de acessibilidade pedagógica e atitudinal com vistas à inclusão.

O professor, na sua prática docente, precisa de um suporte teórico mas, também, de um interlocutor, de alguém que funcione como um orientador das discussões, para conversar sobre seus dilemas, ou seja, é necessário abrir um espaço para isso, para que o profissional reflexivo transforme sua ação, mas como é a prática desses professores junto aos EPAEE ou para eles?

A prática reflexiva requer do professor uma constante autoanálise, implicando em abertura de espírito (DEWEY, 1959), responsabilidade e sinceridade.

Schön (2000, p. 23) aponta para o fato que os profissionais “terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação”.

Voltando aos aportes teóricos de Dewey, influenciador de Schön, sobre o processo apontado já que este não é simples pois envolve:

[...] situações de relatos cuidadosos, em constante multiplicação, em condições que a experiência mostrou, em casos reais, serem favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, viria a revolucionar toda a questão do método. O problema é complexo e difícil. Aprender envolve... pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um deles deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais da aprendizagem, quais são influentes e quais são secundários e irrelevantes. Imparcialidade e sinceridade são necessárias para manter-se ciente dos insucessos da mesma forma que os sucessos e para fazer estimativas de graus relativos de sucesso obtido. Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material. (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 228).

Na educação, a reflexão na ação e sobre a ação conduz à transformação e reformulação das práticas, assim como o aprofundamento e a construção de fundamentos teóricos para a sustentação da prática.

A diferença entre a reflexão na ação e reflexão sobre a ação apresentada por Schön (2000) indica que primeira é a reflexão durante um processo, sobre seus objetivos, como será feito, estratégia, desafios, esta ação pode ser de outro. A reflexão sobre a ação se diferencia por tomar a própria ação como objeto de reflexão, oferecendo uma análise crítica sobre a própria prática.

Sobre a diferença entre as noções apresentadas, Schön (2000) afirma que, ser capaz de refletir-na-ação é diferente de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. Contudo nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode confirmar indiretamente nossa ação futura (SCHÖN, 1983, p. 35-36).

Dessa forma, as duas noções não contrastam, mas se diferenciam. Nesta mesma perspectiva, utiliza-se o termo “epistemologia da prática profissional”, em que o momento de reflexão é encarado como uma construção epistemológica do saber. “A noção de “saber” tem um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de “saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 255).

A discussão ora apresentada é utilizada nos PPC dos cursos de licenciaturas para explicar as bases que consolidam suas propostas formativas, na perspectiva de assegurar do desenvolvimento das características do perfil dos egressos. Para a Educação Especial a teoria do professor reflexivo, ainda que se considerem as críticas contrárias, se faz necessária pois implica numa ação docente para um público específico que requer atitude reflexiva.

Por fim, concluindo a apresentação dos fundamentos teóricos com os quais pretende-se dialogar diante dos dados obtidos na pesquisa, na seção que se segue será apresentado o Método, detalhando a forma com a qual a pesquisa foi conduzida.

4 MÉTODO

4.1 Aspectos Éticos

Para o desenvolvimento da tese foram realizados os Procedimentos Preparatórios para a Pesquisa que constou, inicialmente, do Encaminhamento do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para as devidas considerações.

O mesmo foi encaminhado para avaliação do CEP via plataforma Brasil e sua aprovação consta no processo CAAE nº 56085616.9.0000.5400 (anexo B) acompanhada de uma observação quanto à preservação da imagem dos participantes, e todos os cuidados foram tomados, desde o uso de nomes fictícios até a omissão de informações relativas ao local da formação dos mesmos.

4.2 Fundamentação teórico-metodológica da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Flick (2009, p. 25),

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo pesquisados, torna-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações e, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

A pertinência da abordagem qualitativa nesta pesquisa caracteriza-se pela busca do aprofundamento da atividade docente por meio da flexibilidade e da reflexão, como elementos importantes para a compreensão, neste caso específico, da própria prática docente com vistas ao processo de inclusão de EPAEE na Educação Superior.

Na abordagem qualitativa não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagem de recolha de dados, que não devem ser confundidas com a ausência de metodologia, ou com o vale tudo. As pesquisas qualitativas são, na sua maior parte, dirigidas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações (VILELAS, 2009, p. 107).

Mas isso não significa que não haja mecanismos de controle e responsabilidade com a coleta de dados.

A pesquisa, como já explicitado anteriormente, teve como objetivo identificar os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinadas à formação de professores para atuar junto aos EPAEE nos cursos de licenciaturas sob duas perspectivas: da organização curricular a partir do estudo dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciaturas (PPCs), bem como pela análise dos conhecimentos, experiências por meio de reflexões sobre a prática dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos.

Partiu-se da premissa de que a reflexão sobre as práticas e experiências pedagógicas executadas ao longo da vida profissional junto aos EPAEE poderiam provocar nos professores uma revisão de seus conceitos e práticas sobre a inclusão nas licenciaturas e, assim, tomando-se esse aspecto como referência, definiu-se a coleta de dados em duas fases:

a) de caráter documental;

b) de coleta de dados orais por meio de discussões em grupo, ou seja, de pesquisa do tipo grupo focal que se constituiu da reflexão sobre a prática docente e experiências ao longo da vida profissional junto aos EPAEE na Educação Superior.

Segundo Gil (2002) a pesquisa documental, como modalidade, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, porém o que as diferencia é a natureza das fontes.

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2002, p. 62-63).

Como no caso da presente pesquisa, a mesma foi realizada a partir da análise dos PPCs, que se caracterizam como fontes primárias, é então situada no escopo da pesquisa documental.

Segundo Flick (2009) consideram-se documentos oficiais aqueles produzidos, mantidos e usados pelo Estado pois foram elaborados por membros de uma instituição de ensino federal. Assim sendo, os PPCs, por serem elaborados por docentes de uma instituição de ensino federal, situam-se na categoria tal como definida pelo citado autor.

Esses documentos estão disponibilizados no sítio oficial da instituição, combinando as duas dimensões citadas por Scott (1990): o acesso e autoria utilizada para distinguir o que é documento e que tipo de documento pode ser analisado.

Flick (2009), ao referir-se às formas de acesso aos documentos a serem pesquisados observa que: “O acesso pode ser de arquivo aberto, o que significa que todo mundo pode acessar os documentos, mas (apenas) em um arquivo específico. E, ainda, o acesso pode ser de publicação aberta, ou seja, os documentos estão publicados e acessíveis a qualquer parte interessada”. (FLICK, 2009, p. 232).

Compreendidos então como documentos oficiais, os Projetos Pedagógicos podem indicar as preocupações dos Cursos em propiciar, aos professores e estudantes das licenciaturas, discussões acerca da inclusão de EPAEE e, por conseguinte, as implicações disso na atuação dos docentes da Educação Superior, bem como na formação inicial de professores e evidenciando o que deve ser repensado.

Neste contexto, por sua vez a fase de coleta de dados orais, sob a forma de grupo focal insere-se como fundamental para o desenvolvimento desta tese pois, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, constitui-se como um fato novo nas universidades e os resultados das pesquisas realizadas, como mencionado anteriormente, indicam problemas na ação educativa, parte deles resultantes das dificuldades dos professores quanto à promoção da acessibilidade atitudinal e pedagógica e parte inerente à organização pedagógica dos próprios cursos de licenciatura.

Portanto, a opção pela pesquisa do tipo grupo focal, definida por Morgan (1997) como uma pesquisa qualitativa, e derivada de entrevistas grupais que coleta informações por meio das interações, adequa-se ao trabalho de pesquisa aqui realizado, na medida em que a intenção desta etapa é justamente a promoção da auto-reflexão e da transformação social que, segundo Gondim (2003), integra-se aos pressupostos da referida pesquisa do tipo grupo focal.

Segundo Vergara, (2004, p. 56):

Grupo focal é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados.

Para Kitzinger (2000) e Morgan (1979), o grupo focal se utiliza do recurso de entrevistas aplicadas a grupos, com o objetivo de trazer à tona as concepções dos participantes, incentivando a comunicação e a interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Busca colher informações que possam proporcionar percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Consideram que a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas em grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. Neste sentido, a coleta de dados orais justifica-se, pois cria condições favoráveis à reflexão, à transformação da prática educativa, de um fazer espontâneo para um saber fazer consciente e conscientizado, com vistas à superação de problemas, à autorreflexão, à produção do conhecimento científico.

As discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, definidas e eliminadas no intercâmbio social. Em uma discussão em grupo, a coleta de dados verbais pode ser feita em seu contexto. Os enunciados e as manifestações de opinião são elaborados no contexto de um grupo, sendo que estes podem ser comentados, passando a ser objeto de um processo mais ou menos dinâmico de discussão. Um dos resultados obtidos (sic) com o estudo da discussão em grupo como método é que as negociações dinâmicas e sociais das opiniões dos individuais, enquanto elemento essencial da abordagem teórica construcionista social para realidade, vêm sendo consideradas na literatura metodológica (FLICK, 2009, p. 186-187).

Neste contexto de estudo, pesquisas dessa natureza contribuem para um repensar sobre prática docente mais eficaz junto aos EPAEE, pois os saberes não são transferidos, mas dependem do outro para concebê-los e isso acontece quando há reflexão sobre o fazer docente e diante da realidade da inclusão de EPAEE que mostra as dificuldades dos professores com as questões da acessibilidade atitudinal e pedagógica, o que torna possível considerar que não basta trazer modelos prontos para professores. É preciso refletir sobre como pensam, como agem e como ensinam no contexto da inclusão. A pesquisa do tipo grupo focal é um caminho metodológico que coloca os participantes em contato com conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações frente a determinada situação vivenciada ou experimentada por um de seus participantes.

Os grupos focais partem de uma perspectiva interacionista e buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão em grupo. (FLICK, 2009).

As discussões oriundas dos textos e situações apresentadas devem ser contextualizadas e pode ocorrer a informalidade na discussão, sem que isso represente prejuízo ao resultado da pesquisa. “Uma das coisas importantes ao trabalhar em grupos focais é produzir informalidade na discussão. Os moderadores precisam criar um clima liberal, facilitando para que os membros contribuam abertamente com suas experiências” (FLICK, 2009, p. 188-189).

A participação dos membros nas discussões é imprescindível ao sucesso da pesquisa e é importante assegurar que o grupo seja composto por um número de participantes que facilite o posicionamento de cada um. E o moderador assume papel importante de ser motivador e, ao mesmo tempo, ter conhecimento sobre o assunto, o que auxilia na execução dos trabalhos:

O moderador deve estabelecer relação com os participantes, manter ativa a discussão e motivar os respondentes a trazerem à tona suas opiniões mais reservadas. Além disso, o moderador pode desempenhar um papel central na análise e interpretação dos dados. Portanto, ele deve ter habilidade, experiência e conhecimento do tópico em discussão e deve entender a natureza da dinâmica do grupo (MALHOTRA, 2006, p. 158).

Neste sentido o número de membros, segundo Gatti (2005) deve variar entre seis e dez pessoas, pois grupos numerosos limitam a participação, restringem as oportunidades de trocas de ideias e impedem que as questões propostas sejam discutidas com profundidade. Por outro lado, o grupo não pode ser excessivamente pequeno, pois isso limitaria a troca de informações entre os participantes assim como a interação entre eles.

Flick (2009) considera que o pesquisador, na função de moderador nos grupos focais, deve cuidar para que os participantes não se sintam à deriva, conversando ou apresentando anedotas infinitas com pouca referência à questão do grupo focal (e de estudo).

4.3 Local

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi criada no ano 1982, pela Lei nº 7.011, de 8 de julho de 2012 (UNIR, 2012), possui oito *Campi*, localizados nas cidades de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena. Tem como missão “Produzir e difundir conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas, visando ao desenvolvimento da sociedade”.

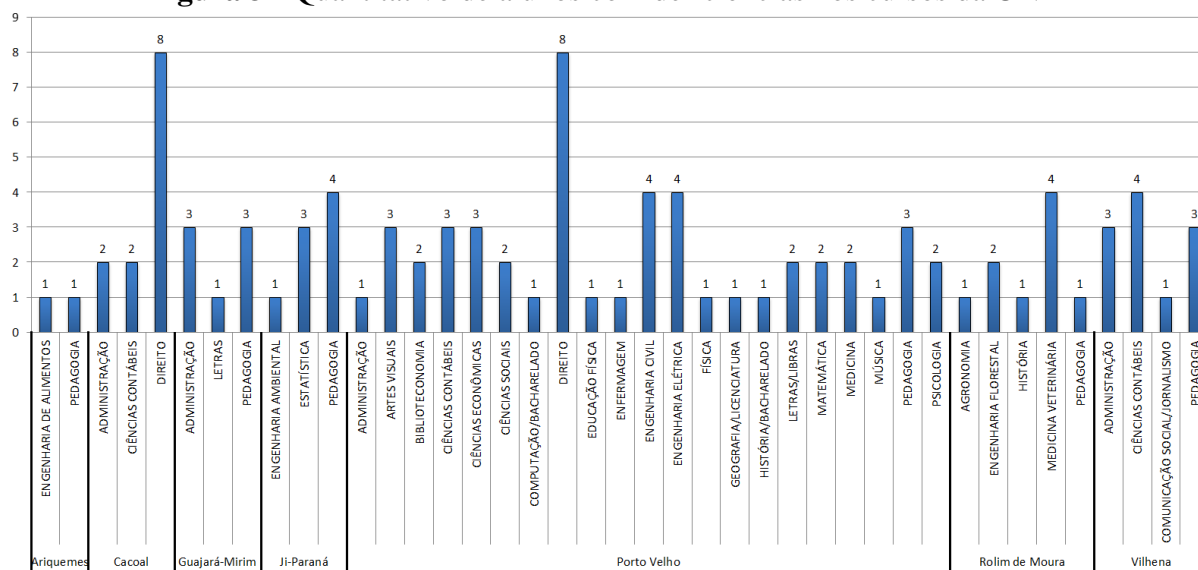
É a única Universidade pública no Estado de Rondônia e oferta 42 (quarenta e dois) Cursos de Graduação, incluindo as 18 (dezoito) Licenciaturas pesquisadas.

A importância de refletir sobre a prática docente universitária junto aos EPAEE na Educação Superior caminha paralelamente com a urgência de formar professores para atender essa demanda na Educação Básica, pois a presença de pessoas com deficiências na Educação Superior já é uma realidade, embora o atendimento educacional às suas necessidades específicas ainda seja limitado, dadas as questões da acessibilidade pedagógica e atitudinal ainda em construção na UNIR e as próprias dificuldades dos docentes para produzir os

conhecimentos necessários às mudanças que se fazem necessárias, segundo a premissa sobre a qual funda-se a presente investigação.

Refletir sobre isso é imprescindível, pois o número de pessoas com deficiências matriculadas nos cursos de graduação, sejam eles licenciaturas ou bacharelados, ainda que não sejam precisos, dadas as dificuldades técnicas no ato da matrícula para se efetivar o registro dessas deficiências, é expressivo. Ao todo são 98 (noventa e oito) identificados.

Figura 3 - Quantitativo de alunos com deficiências nos cursos da UNIR



Fonte: Dados fornecidos pela Diretoria de Registros Acadêmicos (DIRCA) da UNIR. Gráfico elaborado por Rodrigues, 2016.

Não foram informados os dados relativos ao *Campus* de Presidente Médici cujos cursos ofertados, Engenharia de Pesca e Aquicultura e de Zootecnia, não tiveram seus dados incluídos na Figura. Ainda de acordo com a Diretoria de Registros Acadêmicos (DIRCA), não foi possível identificar os tipos de deficiências no sistema de registro dos estudantes, pois se fazem necessários ajustes técnicos computacionais para tal, ou seja, há necessidade de adaptação tecnológica, ainda em estudos. A coleta dessa informação é realizada manualmente, por meio do preenchimento de uma ficha de registro de matrícula (Anexo C) na qual há espaço para a indicação do tipo de deficiência, porém essa informação não é lançada nos sistemas digitais comprometendo assim o acesso à informação, impedindo inclusive o levantamento estatístico mais preciso.

Os acadêmicos que necessitam de apoio estudantil recorrem a Coordenadoria de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA) e neste sentido, há divergências nos dados, já que nem todos

recorrem à ajuda institucional, ficando a cargo, muitas vezes, dos próprios Cursos por meio de suas coordenações.

De acordo com informações da coordenadora da Coordenadoria de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais/PROCEA, Natália Molina Romano, atualmente a UNIR possui 34 alunos surdos matriculados nos seguintes campi: Porto Velho: Letras Libras (06), Mestrado em Letras (03), Pedagogia (02), Educação Física (02), Química (01), Ciências Econômicas (03), Ciências Sociais (01), Administração (01), Biblioteconomia (02); Guajará-Mirim: Letras Português (01), Pedagogia (02); Ariquemes: Engenharia de alimentos (01) e Pedagogia (01); Ji-Paraná: Pedagogia (02); Vilhena: Ciências Contábeis (02), Pedagogia (02), Letras Português (02). (UNIR, 2017, p. 1).

E, foi nessa perspectiva que foram iniciados os estudos na Universidade Federal de Rondônia.

Esta tese foi desenvolvida no *Campus* de Porto Velho, denominado José Ribeiro Filho, localizado na BR 364, Km 9,5, sentido Acre, mais especificamente nos cursos de licenciaturas, cuja formação pedagógica é realizada pelos Professores do Departamento de Ciências da Educação desse *Campus*, com exceção do professor de Libras que integra o Departamento de Letras Vernáculas, ambos pertencentes ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia.

4.4 Seleção dos participantes

Na etapa Pré-ação realizou-se o contato com os professores em reunião de Departamento e este, teve como objetivo sensibilizá-los em relação à participação na pesquisa pois, na formação, o engajamento nos contextos propiciadores de reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula é importante; no caso específico, a explicação dos objetivos da pesquisa e o esclarecimento do que significa participar da mesma, explicitando os benefícios educacionais, profissionais e científicos, bem como os possíveis riscos que a participação possibilitaria. A partir deste contato efetivou-se o convite, que foi realizado em dois momentos distintos: O primeiro constou do convite à professora de Libras que atua no curso de Pedagogia e demais Licenciaturas no *Campus* e, no segundo momento, o convite foi estendido aos membros do Conselho de professores do Departamento de Ciências da Educação (DECED), *Campus* José Ribeiro Filho (UNIR) que, no dia da reunião Ordinária, 18 (dezoito) estavam presentes. A Chefe de Departamento autorizou a participação na reunião e, a partir disso, seguiu-se o protocolo:

- a) Exposição do Projeto: seus objetivos, base teórica, metodologia e seus respectivos procedimentos de coleta de dados.
- b) Informação de que o Projeto já estava autorizado pelo Comitê de Ética devidamente regularizado na Plataforma Brasil.
- c) Esclarecimento sobre a importância da temática para a Universidade e a importância da participação dos professores para o sucesso da pesquisa e seus resultados.
- d) Formalização do convite e entrega aos professores que manifestaram interesse em participar, o questionário inicial, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice A, cujo conteúdo constaram o objetivo da pesquisa, a forma de participação dos colaboradores, os riscos que poderiam existir, bem como ficou assegurada a manutenção do sigilo da identidade e o cuidado com as atas resultantes de cada sessão, ou seja, a fidedignidade nas transcrições das falas.
- e) Confirmação da primeira sessão reflexiva (grupo focal), constando data, local, hora e a respectiva pauta do dia.

4.4.1 PARTICIPANTES SELECIONADOS

O grupo foi formado por sete participantes, sendo que o número total de professores do Departamento de Ciências da Educação era de 20 (vinte) professores, ou seja, uma amostra de 35%, um grupo considerado pequeno, mas que, ainda assim, foi considerado significativo, pois como afirma Blumer (1969 apud FLICK, 2009, p. 41):

Um pequeno número de indivíduos reunidos como um grupo de discussão ou de ajuda vale muito mais do que qualquer amostra representativa. Um grupo como esse, discutindo coletivamente sua esfera de vida e aprofundando-se nela assim tão logo se deparar com divergências entre si, fará mais para erguer as máscaras que cobrem a esfera da vida do que qualquer outro dispositivo que eu conheça.

O grupo foi formado por adesão voluntária e pode-se afirmar que o procedimento como foi constituído corrobora com o que Flick (2009) chama de grupos reais, que são aqueles que se interessam pelo tema e têm necessidades de se inteirar sobre o assunto.

No quadro 1 apresentam-se os participantes da pesquisa, sua formação acadêmica e atuação como docente nas respectivas disciplinas. Cabe esclarecer que os mesmos atuam em

todos os cursos de licenciatura a partir do momento que são solicitados pelos departamentos responsáveis, conforme a demanda de oferta das disciplinas pedagógicas dispostas nos projetos pedagógicos dos cursos.

Quadro 1 - Participantes da Pesquisa

Ordem	Participantes	Formação Acadêmica	Atuação nas disciplinas
01	Rita	Licenciada Doutorado em Educação	Didática, Legislação e Gestão educacional Psicologia da Educação TCC nas áreas de Educação Especial e inclusiva
02	Lucy	Licenciada Doutora em Educação	Educação Especial, Legislação e Gestão Educacional e Didática.
03	Angel	Licenciada Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano.	Psicologia da Educação e Didática.
04	Nícolas	Licenciado Doutorado em Educação	Legislação Educacional; Didática
05	Jhon	Licenciado Doutor em Educação	Didática, Legislação e Gestão Educacional, Alfabetização e Prática Pedagógica.
06	Mara	Licenciada Doutorado em Linguística	Didática, Legislação e Gestão Educacional
07	Marina	Licenciada Mestre em Estudos Linguísticos	Ensino de Libras e Educação Inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016. Quadro elaborado por Rodrigues, 2016.

Todos são licenciados, cinco são doutores e dois são mestres e suas formações são compatíveis com a área de atuação. Desses, seis são concursados para atuar na Universidade Federal de Rondônia, sendo que quatro atuam há mais de cinco anos na IFES, dois há mais de dois anos e um compõe o quadro de servidores do ex-território do Guaporé⁸ e está cedido para a universidade há mais de 10 (dez) anos.

Um colaborador atua na área de Libras e os demais atuam com as disciplinas das áreas pedagógicas: Didática Geral, Legislação Educacional, Psicologia da Educação, nos 18 (dezoito) Cursos de Licenciaturas existentes no *Campus* José Ribeiro Filho e uma ministra aulas de Educação Especial na Pedagogia.

Os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios e serão identificados no corpo do texto como descrito no quadro apresentado.

⁸ Professores e outros profissionais contratados pelo Governo do Território do Guaporé que, a partir da regionalização do IBGE implantada em 1970, passou à condição de Estado de Rondônia.

O grupo foi formado a partir do interesse dos mesmos pelo assunto da pesquisa, por isso trata-se de um grupo real.

Algumas vezes é até mesmo sugerido o uso de grupos reais, ou seja, grupos que se interessem pelo assunto da discussão em grupo independentemente também discussão, o que, enquanto grupo real, incluem os mesmos membros da situação de pesquisa. Um motivo para isso é o fato de que os grupos reais partem de uma história de interações compartilhadas em relação ao assunto em discussão, já tendo, portanto, desenvolvido formas de atividades comuns e padrões subjacentes de significados (FLICK, 2009, p. 183).

O número de participantes e a história de interações entre eles permite que a pesquisa se desenvolva de forma que as discussões e os posicionamentos no grupo sejam feitos sem restrição, ou seja de maneira confiável. Isso é importante, pois

As discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, definidas e eliminadas no intercâmbio social. Em uma discussão em grupo, a coleta de dados verbais pode ser feita em seu contexto. Os enunciados e as manifestações de opinião são elaborados no contexto de um grupo, sendo que estes podem ser comentados, passando a ser objeto de um processo mais ou menos dinâmico de discussão. Um dos resultados obtidos com o estudo da discussão em grupo como método é que as negociações dinâmicas e sociais das opiniões dos individuais, enquanto elemento essencial da abordagem teórica construcionista social para realidade, vêm sendo consideradas na literatura metodológica (FLICK, 2009, p. 186-187).

A confiança na pessoa que conduz a pesquisa é necessária, já que nas discussões em grupo Flick (2009) chama a atenção para os entendimentos contraditórios sobre a adequação do grupo, deixando ao pesquisador a tarefa de conduzir o processo de investigação e condução das falas e suas controvérsias

4.5 Etapa Preliminar: elaboração do questionário diagnóstico

A etapa preliminar consistiu na elaboração de um questionário cuja finalidade foi realizar um diagnóstico sobre o conhecimento e as experiências dos professores junto aos EPAEE.

Para fazer o diagnóstico considerou-se:

a) Experiência com EPAEE:

1 - Já atenderam Estudantes Público Alvo da Educação Especial? Atenderam TGD ou Altas Habilidades?

- 2 - Que tipo de deficiência ou TGD?
- 3 - Quais as características do aluno?
- b) Exemplo de prática docente:
 - 1 – Como era a comunicação?
 - 2 – Que métodos de ensino foram utilizados?
 - 3 – Como eram abordados os conteúdos e qual a forma de avaliação?
 - 4 – Como era a relação professor e aluno?
- c) Desafios da inclusão na Educação Superior:
 - 1 – Quais os maiores desafios da inclusão do EPAEE?
 - 2 – Quais as orientações receberam para atuar com EPAEE?
- d) Métodos específicos ou recursos na área de Educação Especial e Inclusiva:
 - 1 – Quais métodos específicos conhece?
 - 2 – Conhecem e dominam Libras?
 - 3 – Conhece e domina Braille, Tecnologias Alternativas ou Comunicação Alternativa?
 - 4 – Conhece algum intérprete?
 - 5 – Já fez curso? Qual?
 - 6 – Quem ofertou?
- e) Problemas enfrentados em sala de aula na inclusão de EPAEE na Educação Superior.
- f) Expressões usadas no contexto inclusão de EPAEE.

4.6 Etapas da pesquisa: a coleta de dados

A pesquisa envolveu duas fases de coleta de dados que são a de caráter documental e de grupo focal cujas etapas seguem apresentadas.

4.6.1 PRIMEIRA ETAPA: PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental deu-se pelo estudo e análise dos PPCs de Licenciaturas. Assim, a coleta de dados dos PPCs tem a finalidade de avaliar, em que medida, os referidos cursos de licenciatura da UNIR *Campus* José Ribeiro Filho – Porto Velho contemplam disciplinas e as ementas que expressam os conteúdos específicos que possam contribuir para formar o professor para atuar com EPAEE e, se isso, reflete nas ações do professor das áreas pedagógicas que atuam nas licenciaturas.

Para atender ao objetivo proposto, buscou-se responder às seguintes questões: o currículo, elemento central da construção social do conhecimento, prevê ou faz referência a uma prática inclusiva? Os conteúdos abordados nas disciplinas fazem referência direta ao ensino e aprendizagem de EPAEE, TEA e Altas Habilidades? Em que medida os PPCs incidem sobre ou exigem do professor uma postura de acessibilidade atitudinal ou pedagógica?

Foram estudados os Projetos Pedagógicos Curriculares de 18 (dezoito) Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia, ofertados no *Campus* José Ribeiro Filho – Porto Velho publicados no site da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) (www.unir.br). Os cursos verificados foram: Licenciaturas em Artes Visuais, Teatro, Música, Letras Libras, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Matemática, Química, Educação Física e Pedagogia.

Tomou-se como base para estudo e análise dos PPCs das licenciaturas as resoluções para avaliação e aprovação de funcionamento dos cursos, bem como as bases fundamentais para a Educação Especial no contexto da Inclusão Educacional, ou seja, os documentos legais que definem a clientela e o atendimento educacional de EPAEE, que são: a Resolução do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) nº 2 de 7 de julho de 2015 que define as Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciaturas (BRASIL, 2015c) e que alterou o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) determinou, num prazo de até dois anos a partir da data de sua publicação, que os Cursos de Licenciatura reorganizassem seus projetos pedagógicos.

As categorias foram elencadas considerando que não há currículo que não revele sua concepção, mesmo que não esteja escrita, há elementos que indicam essa concepção de formação de professores, assim como as ementas das disciplinas representam a efetivação dos objetivos propostos.

Assim definiram-se, para esta etapa da pesquisa, as seguintes categorias de coleta de dados:

Categoria 1: Concepção de Curso;

Categoria 2: Disciplinas que abordam a temática;

Categoria 3 Disciplinas que poderiam abordar a temática;

Categoria 4: Indicativos de acessibilidade pedagógica, atitudinal e arquitetônica e comunicacional no PPC.

Esses dados são importantes na elaboração da tese pois, ao serem analisados concomitantemente àqueles oriundos da pesquisa realizada por meio do grupo focal, permitem uma revisão de conceitos e práticas sobre a inclusão nas licenciaturas, trazendo implicações nas ações no processo de ensino nas Licenciaturas.

4.6.2 SEGUNDA ETAPA: O GRUPO FOCAL – UM MÉTODO REFLEXIVO

A coleta de dados por meio da técnica do grupo focal consistiu na realização de seis sessões reflexivas, sendo a primeira, de caráter informativo e complementar ao diagnóstico e tomada de decisões para a continuidade da coleta de dados orais. Para a realização do diagnóstico, necessário para dar continuidade à pesquisa, estabeleceu-se aplicar um questionário aos sete participantes cujo roteiro encontra-se disposto no Apêndice B. O propósito dessa etapa foi estabelecido visando detectar o que os mencionados participantes identificavam como problemas vivenciados na inclusão de alunos com deficiências na Educação Superior, bem como o conhecimento sobre os métodos e recursos aplicados no ensino de EPAEE, TEA e Altas Habilidades.

A primeira sessão, de caráter diagnóstico, foi realizada no dia 23 de agosto de 2016 das 14h às 17h no prédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) *Campus* José Ribeiro Filho (UNIR).

Neste encontro foi apresentada a pesquisa e foram esclarecidos os objetivos.

As análises foram construídas a partir das proposições e reflexões do grupo com vistas às experiências e práticas docentes ao longo da vida profissional.

Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice e uma cópia do mesmo foi entregue para cada um dos participantes.

Foi solicitada a permissão para gravação de áudio das sessões do grupo focal e houve aprovação do grupo.

A exposição da pesquisa e sua importância possibilitou aos participantes fazerem considerações sobre a temática que envolve os EPAEE na atualidade, sobretudo na Educação Superior e falarem sobre a inclusão dos mesmos nos cursos de licenciaturas. Com base nessas falas registraram-se frases e expressões que foram significativas para a escolha do primeiro tema de discussão do grupo focal, ou seja, definiu-se a próxima sessão reflexiva marcada para o mês de setembro de 2016 e que, juntamente com os dados obtidos no questionário, compuseram o diagnóstico inicial desta pesquisa, que serviu como promotor para a definição e planejamento para a discussão sobre a temática.

Os questionários de diagnóstico inicial contribuíram para a definição sobre o primeiro problema a ser estudado e colocado para reflexões do grupo na sessão seguinte. Dois membros do grupo não entregaram o questionário, mas não houve comprometimento da informação, uma vez que durante o encontro inicial as informações foram dadas e o Currículo Lattes⁹ permitiu colher os informes sobre a formação e atuação dos mesmos. Com base, inicialmente no questionário, mais as informações obtidas por meio de consulta à Plataforma Lattes, bem como as falas dos participantes na primeira sessão foi possível fazer o diagnóstico do grupo.

4.6.2.1 Descrição das sessões reflexivas no grupo focal

Na 2ª sessão reflexiva, a primeira questão discutida esteve relacionada ao uso das expressões ou frases referentes aos estudantes com deficiências, ou seja, como os professores têm se dirigido a eles ou como usam e quais são as expressões empregadas em seus discursos e contextos? Essa temática foi tratada com base no texto de Sasaki (2002), selecionado pela pesquisadora. O texto foi lido pelos participantes, dúvidas e indagações foram levantadas e, diante delas, a pesquisadora utilizou-se do texto de referência como orientador para confrontá-los com os questionamentos, ajudando-os a refletir, trazendo também as questões norteadoras da pesquisa oral.

Buscou-se assim promover a reflexão a partir do pensamento dos professores a respeito do uso dessas expressões e como o conhecimento abordado, via texto, e também a partir das contribuições dos colegas do grupo focal e os impactos na forma de agir, ou seja, a mudança de pensamento a partir das reflexões propostas considerando as ações identificadas a partir das experiências vivenciadas. A segunda questão, no entanto, também prevista para essa sessão, mas envolvendo a temática da inclusão de surdos na Educação Superior, foi discutida na terceira sessão em decorrência do tempo esgotado. A sessão durou cerca de 2 horas.

Na 3ª sessão reflexiva, a questão abordada foi sobre a inclusão da pessoa surda (acessibilidade pedagógica e atitudinal) e foi desenvolvida a partir de uma exposição oral pela pesquisadora sobre a história, aspectos teóricos e metodológicos da educação de surdos,

⁹ **Currículo Lattes** é um currículo elaborado nos padrões da Plataforma Lattes, gerida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro do percurso acadêmico de estudantes e pesquisadores do Brasil. Atualmente é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. Todos os dados da Plataforma Lattes estão disponíveis ao público para consulta na Internet.

Libras, a importância do intérprete da Libras e os recursos tecnológicos, subsidiada pelas abordagens teóricas de Sassaki (2002), Gesser (2009), Dallan e Mascia (2010), bem como Legislação pertinente: Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015c), seguida de discussões dos professores participantes em torno da questão norteadora da pesquisa enviada antecipadamente aos mesmos. A questão foi proposta com base nas situações vivenciadas pelos participantes ao longo da prática pedagógica nos cursos de licenciaturas identificadas na sessão anterior. O exercício proposto foi:

Você é professor(a) de um curso de licenciatura que tem duas acadêmicas surdas e sabe que a falta de intérprete da Libras é recorrente. Assim, ao entrar na sala de aula, constata que a intérprete não compareceu e você planejou para esta aula uma revisão da teoria, com a finalidade de preparar a turma para avaliação parcial que acontecerá na semana seguinte. Sei que você deu a aula, então pense nas perguntas que seguem:

Finalizada essa discussão, realizou-se o estudo, orientado pela pesquisadora, sobre Normalização, Integração, Inclusão, a partir dos textos de Omote (1994; 1999) que subsidiaram a discussão.

A 4ª sessão reflexiva teve como tema a inclusão de estudantes com deficiência intelectual (aspectos conceituais, acessibilidade pedagógica e atitudinal) e, para tanto, discutiu-se sobre a presença dos mesmos na Educação Superior, bem como os conteúdos imprescindíveis para a formação de professores. Diante das colocações dos participantes, houve inicialmente exposição oral da pesquisadora sobre o tema. A abordagem teórica foi consolidada a partir dos estudos de Sassaki (2002), Oliveira (2012) e Veltrone e Mendes (2012). Em seguida colocaram-se em discussão os problemas oriundos que emergiram, à luz das questões teóricas.

A 5ª sessão reflexiva esteve relacionada à discussão sobre a presença da pessoa com espectro do autismo, mais especificamente a Síndrome de Asperger, na Educação Superior. A partir de colocações dos participantes, os aspectos conceituais e metodológicos foram realizados utilizando-se da exposição de vídeo sobre o tema, apresentado pela pesquisadora, que foi selecionado por ser considerado relevante e faz parte do Curso Orientações Básicas para a Inclusão do EPAEE no Ensino, módulo: Transtorno Global do Desenvolvimento Superior ofertado pela UNESP - Araraquara. As questões norteadoras da pesquisa oral foram colocadas ao grupo a partir de situações didáticas vivenciadas por um dos professores do grupo, expostas nas sessões anteriores, que foram: Se você já teve ou se vier a ter uma aluna

pessoa com espectro do autismo na Universidade como procederia em relação a ela? Como vocês fariam para atendê-las? O que proceder assim representa?

No quadro apresentado, a seguir, são detalhados os conteúdos das sessões destinadas à coleta de dados.

Quadro 2 - Síntese da programação e planejamento das sessões reflexivas

Sessão	Tema/Pauta
1ª sessão	1 - Apresentação geral do projeto de pesquisa e esclarecimentos sobre a metodologia, 2 - Leitura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido; 3 - Definição do calendário de encontros; 4 - Devolução do questionário para professores: diagnóstico inicial para a pesquisadora; 5 - Indicação do primeiro problema a ser discutido na sessão seguinte.
2ª sessão	1 - Esclarecimentos sobre as expressões utilizadas na era da inclusão e a abordagem nos cursos de licenciaturas (currículo e ensino; aprendizagem e avaliação) 2 - A inclusão da pessoa surda (acessibilidade pedagógica e atitudinal) O que fiz? (descrever as ações); 2ª – O que agir desse modo significa? (relacionar as escolhas feitas com teorias); 3ª – Como cheguei a ser assim? (configuração de um quadro sócio-histórico); 4ª – Como posso agir diferentemente? ((re) construção das ações que delinearão um novo fazer, construído na relação teoria-prática). (MAGALHÃES, 2000) Obs. por gentileza quem já teve contato com alunos surdos tente responder as questões acima.
3ª sessão	A inclusão da pessoa com surdez (acessibilidade pedagógica e atitudinal) Exercício (SIMULAÇÃO) Você é professor(a) de um curso de licenciatura que tem duas acadêmicas surdas e sabe que a falta de intérprete da Libras é recorrente. Assim, ao entrar na sala de aula, constata que a intérprete não compareceu e você planejou para esta aula, uma revisão da teoria com a finalidade de preparar a turma para avaliação parcial que acontecerá na semana seguinte. Sei que você deu a aula, então pense nas perguntas que segue: O que fiz? (descrever as ações); 2ª – O que agir desse modo significa? (relacionar as escolhas feitas com teorias); 3ª – Como cheguei a ser assim? (configuração de um quadro sócio-histórico); 4ª – Como posso agir diferentemente? ((re) construção das ações que delinearão um novo fazer, construído na relação teoria-prática). (MAGALHÃES, 2000) B) Estudo reflexivo sobre Normalização, Integração, Inclusão (OMOTE, 1999) Obs. Textos anexados para aqueles que não estiveram na 2ª sessão
4ª sessão	A inclusão da pessoa com Deficiência intelectual (aspectos conceituais, acessibilidade pedagógica e atitudinal) Exercício (SIMULAÇÃO) Você é professor(a) de um curso de licenciatura que tem uma acadêmica com deficiência intelectual. Quais procedimentos você considera necessários para atuar em prol da aprendizagem desta acadêmica?
5ª sessão	A inclusão da pessoa com Transtornos Globais no Desenvolvimento (aspectos conceituais, acessibilidade pedagógica e atitudinal) Como você lidaria com uma pessoa com Síndrome de asperger na sala de aula? Ao responder pense nas perguntas que seguem: O que fiz? (descrever as ações); 2ª – O que agir desse modo significa? (relacionar as escolhas feitas com teorias); 3ª – Como cheguei a ser assim? (configuração de um quadro sócio-histórico); 4ª – Como posso agir diferentemente? ((re)construção das ações que delinearão um novo fazer, construído na relação teoria-prática). (MAGALHÃES, 2000)

Fonte: Dados da pesquisadora, 2017.

Os dados coletados nas Sessões Reflexivas do grupo focal foram gravados em áudio e transcritos seguindo as regras de transcrição.

4.7 Procedimentos de análise dos dados

O dado obtido na primeira fase, de caráter documental, teve como forma de análise as bases da Análise Documental.

Cellard (2008) afirma que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

A fase de análise dos documentos constou de uma leitura inicial cuja finalidade foi identificar a estrutura textual adotada pela instituição e seus membros na elaboração dos documentos. As categorias de análise definidas *a priori* foram:

Categoria 1: Concepção de Curso;

Categoria 2: Disciplinas que abordam a temática relacionada a Educação Inclusiva

Categoria 3 Disciplinas que poderiam abordar a temática; Educação Inclusiva

Categoria 4: Indicativos de acessibilidade pedagógica, atitudinal e arquitetônica e comunicacional no PPC.

Para tanto construiu-se um organograma (Apêndice) que teve como objetivo dar uma visão geral do curso a partir dos seguintes critérios: Nome do curso, ano de publicação do PPC, a concepção do curso, a legislação citada no PPC para sua elaboração, e parte das disciplinas que compõem o currículo, divididas entre aquelas que já contemplam conteúdo da Educação Especial e educação inclusiva e aquelas que, segundo análise da pesquisadora, poderiam contemplar a temática em si.

Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a fase seguinte envolveu uma leitura mais detalhada dos documentos mediante um processo reflexivo, incluindo as seguintes estratégias: identificação de elementos, sobretudo palavras e ideias que indicassem uma relação direta com as categorias e a literatura pesquisada.

Na categoria 1, para identificar a concepção de cursos levou-se em consideração a abordagem teórica do PPC, sua missão, objetivos e perfil do aluno;

Na categoria 2 considerou-se o uso das expressões Educação Especial e Educação Inclusiva ao longo do PPC; fez-se uma leitura das ementas para verificar o conteúdo abordado, bem como as referências bibliográficas usadas ao longo do curso.

Na categoria 3 segue-se a lógica dos Cursos no sentido de relacionar o objetivo da formação com as dificuldades específicas dos EPAEE. Assim, procedeu-se à avaliação dos PPCs considerando as especificidades de cada Curso:

- a) Curso de Licenciatura em Matemática: disciplinas que poderiam trabalhar conteúdos e estratégias de ensino, materiais didáticos ligados aos problemas com a aprendizagem dos saberes matemáticos e que são observados em algumas pessoas do público alvo da Educação Especial;
- b) Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa: disciplinas que poderiam trabalhar conteúdos ligados aos problemas com a aprendizagem de conhecimentos da leitura e escrita da língua escrita padrão observados em algumas pessoas do público alvo da Educação Especial;
- c) Cursos de Licenciatura em Letras Inglês e em Espanhol: disciplinas que poderiam favorecer o aprendizado da língua estrangeira voltados para EPAEE e TEA.
- d) Curso de Licenciatura em Letras Libras: disciplinas que abordariam a inclusão de EPAEE para além da educação de surdos.
- e) Cursos de Licenciatura em Artes, em Teatro e em Música: disciplinas que relacionassem conteúdos que favorecessem a discussão da arte, do teatro e da música enquanto áreas que potencializam a aprendizagem de EPAEE e se apresentam como elementos imprescindíveis ao movimento da inclusão escolar e social.
- f) Curso de Licenciatura em Informática: disciplinas que poderiam trabalhar o estudo de *softwares* específicos já existentes, bem como a elaboração de outros para o desenvolvimento de conteúdos ligados ao ensino de EPAEE.
- g) Curso de Licenciatura em Geografia: disciplinas que poderiam promover adaptações específicas em materiais didáticos essenciais ao ensino da Geografia: mapas em braille, etc.
- h) Curso de Licenciatura em História: disciplinas que poderiam promover a discussão e o uso de materiais adaptados ao ensino de história, como a construção de vídeos áudios- descritivos para explicar o conteúdo.
- i) Cursos de Licenciaturas em Física, Química e Ciências Biológicas: disciplinas que poderiam trabalhar conteúdos ligados aos problemas com a aprendizagem de conceitos específicos das áreas para elaboração de material didático adaptável, além de propor elaboração de vídeos áudio-descritivos com esses conceitos.

- j) Curso de Licenciatura em Pedagogia: disciplinas que poderiam abordar metodologias específicas com estratégias de ensino e materiais adaptados aplicáveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos do ensino fundamental anos iniciais, ou seja, que colaborem para o processo de escolarização dos EPAEE.
- k) Cursos de Licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais: disciplinas que poderiam abordar os avanços e retrocessos da sociedade brasileira na educação de EPAEE e o movimento da inclusão social e escolar.
- l) Curso de Licenciatura em Educação Física: disciplinas que abordariam os esportes adaptados como modalidades esportivas de inclusão de EPAEE na escola.

Na categoria 4 buscou-se, ao longo do PPC, elementos que indicassem a presença de acessibilidade pedagógica, atitudinal e arquitetônica e comunicacional. Para isso foram considerados: metodologias, estratégias, conteúdos afins e descrição de ações vinculadas, bem como planejamentos, previsão de ações voltados para essa finalidade.

Na análise desses dados, coletados na primeira etapa, observaram-se os referenciais teóricos sobre currículo, formação de professores para EPAEE e a estes vincularam-se também as análises de conteúdo realizadas junto aos dados da segunda etapa, cujos dados obtidos foram analisados a partir das orientações propostas por Bardin (2009) utilizando-se, para tanto, procedimentos de análise de conteúdo.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 42).

Para além da análise de conteúdo, há que se considerar:

Como técnica analítica para os dados de grupo focal, sugere-se a utilização dos conteúdos das discussões, das codificações sistemáticas ou das análises de conteúdo. Se pensarmos no ponto de referência nas comparações, pode-se tentar tomar isoladamente os enunciados dos participantes e compará-los, fazendo um cruzamento com todos os grupos – o que pode ser difícil em função da dinâmica de grupo e do desenvolvimento desigual de cada grupo. Por isso, a segunda alternativa será mais adequada, o que significa dizer tomar-se o grupo isolado como uma unidade e compará-lo com outros grupos já trabalhados anteriormente. A comparação então se concentra nos tópicos mencionados, na variedade de atitudes para com esses tópicos entre os membros no grupo, nas etapas que a discussão examinou e nos resultados da discussão em cada grupo (FLICK, 2009, p. 189).

Sobre a construção de categorias analíticas vale lembrar os seguintes ensinamentos:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Lüdke e André (1986, p. 48) destacam que “O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação de dados.”

A categorização dos dados não é obrigatória na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), mas para esta pesquisa entendemos ser importante pois a coleta de dados resultou num conjunto significativo de elementos de interpretação. Entende-se por categorias as “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo (sic), no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2009, p. 145).

Neste caso, elaboração de categorias descritivas foram importantes para análise dos dados orais para os quais recorreremos ao referencial teórico e ao material de estudo e pesquisa usado no grupo focal, cuja teoria referia-se se ao conteúdo específico sobre inclusão de EPAEE nos cursos de formação de professores. Mas importante se fez selecionar o tipo de Unidade de Contexto e a Unidade de Registro que segundo Ludke e André (1986) trata-se de uma importante decisão para a Unidade de Análise.

Os dados foram então organizados em duas categorias, criadas a partir dos conteúdos oriundos do debate entre os participantes no grupo focal em consonância com os objetivos da pesquisa. São elas:

- Categoria 1: Acessibilidade Atitudinal;
- Categoria 2: Acessibilidade Pedagógica.

Os conteúdos registrados a partir das falas dos participantes evidenciaram várias subcategorias que se destacaram a partir das temáticas constatadas nas Unidades de Registros.

Definidas após a categorização, as Unidades de Análise foram compostas por Unidades de Registo separadas por temáticas e posteriormente pelas Unidades de Contexto.

Essas categorias de análise foram importantes elementos de discussões teóricas e práticas em torno das três Unidades de Registro identificadas para a etapa de análise de dados.

De acordo com Bardin (2009, p. 130) a Unidade de Registro (UR) “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização [...]. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o <<tema>>, por exemplo [...].”

As Unidades de Registro se constituíram como temas que foram discutidos ao longo das sessões do grupo focal: Inclusão de surdos; a presença de pessoas com deficiência intelectual na Universidade e os Desafios da inclusão da pessoa com síndrome de asperger na Educação Superior. Dentro desses temas, novas unidades de registro foram identificadas e levadas a unidade de contexto.

O tema na UR corresponde “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 2009, p. 131). A análise temática compreende a descoberta de núcleos de ideias e compõe-se de recortes que geram a unidade de registro, tendo o tema por base.

As Unidades de Contexto foram organizadas considerando o que os participantes da pesquisa elaboraram e refletiram a partir das discussões nos grupos focais e apresentadas em quadros ou organogramas analisados a luz do referencial teórico.

Para Bardin (2009, p. 133) a Unidade de Contexto (UC) “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento de mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro.”

Na análise dos dados foram consideradas as palavras e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as ideias, a consistência interna, e a extensão dos comentários, a especificidade das respostas, e a importância de identificar grandes ideias tal qual o proposto por Ribeiro e Ruppenthal (2002).

A construção da análise foi composta por citações, com relatos orais dos participantes, ou seja, tendo por base a sistematização codificada exigida na análise de conteúdo.

As duas formas básicas e complementares de análise de grupos focais são o resumo etnográfico e sistemática codificação através da análise de conteúdo. Na abordagem etnográfica são relevantes as citações diretas da discussão do grupo, enquanto que na análise de conteúdo é valorizada a descrição

numérica dos dados. A semelhança entre grupos focais com outros métodos de pesquisa qualitativa fica mais evidente no relatório da pesquisa, em virtude da inexistência de regras rígidas para sua confecção. O relatório é composto por citações, resumo das discussões e tabelas, mapas e esquemas, os quais contém as informações básicas obtidas em cada dos grandes tópicos da discussão (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 11).

Para finalizar cabe observar que a organização é algo imprescindível no método da Análise de Conteúdo. Na sessão que segue, os dados serão devidamente apresentados e analisados a luz do referencial teórico construído, acrescidos conteúdos específicos relativos aos EPAEE e TEA que foram introduzidos pela pesquisadora durante a condução das sessões reflexivas junto ao grupo focal.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 O currículo das licenciaturas: o que expressam e o que omitem na formação de professores para o atendimento educacional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial

A discussão que segue trata especificamente da apresentação dos dados extraídos dos PPCs dos cursos de licenciatura e tem a finalidade de avaliar, em que medida, os cursos de licenciatura da UNIR *Campus* José Ribeiro Filho – Porto Velho contemplam disciplinas e as ementas que expressam os conteúdos específicos que possam contribuir para formar o professor para atuar com as pessoas com deficiência na Educação Básica, ou seja, em que medida os currículos contribuem para essa formação e, por conseguinte, apresentar indicativos de como a situação pode ser repensada.

A formação de professores na UNIR tem avançado no sentido da reorganização dos Cursos de Licenciaturas quanto ao atendimento às Diretrizes para os Cursos de Licenciaturas. Pode-se afirmar que a partir da publicação, em 2002, das Diretrizes para os Cursos de Licenciaturas, ocorreram mudanças significativas nos Projetos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UNIR, impulsionadas pelas exigências das normativas legais do MEC e da própria IFES, bem como pelas evidências apontadas nas Avaliações institucionais realizadas em loco, ou ainda, pela avaliação dos cursos por Comissões Externas a fim de manter, autorizar, credenciar ou recredenciar os cursos.

Sem intenção de efetuar um estudo das matrizes curriculares dos cursos para desqualificá-los, a ideia central desta análise consiste em entender o Currículo desses cursos e questioná-los quanto ao propósito específico de se formar um professor para a Educação Básica sem tratar de maneira mais detalhada o ensino, a aprendizagem e as metodologias destinadas ao atendimento dos EPAEE o que, de maneira direta promoveria, entre o corpo docente e a gestão, a discussão sobre acessibilidade pedagógica e atitudinal, ambas consideradas imprescindíveis para a inclusão dessas pessoas, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira.

Os PPCs analisados correspondem ao registro das intenções dos envolvidos com a proposta de formar professores na UNIR, *Campus* José Ribeiro Filho, expressa nos currículos dos Cursos.

Pacheco (2001, p. 18) esclarece que o currículo “[...] corresponde a um conjunto de intenções, situadas no continuum que vai da máxima generalidade à máxima concretização,

traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos”.

Foram estudados os Projetos Pedagógicos Curriculares de 18 (dezoito) Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia, ofertados no *Campus* José Ribeiro Filho – Porto Velho publicados no site da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) (www.unir.br). Os cursos verificados foram: Licenciaturas em Artes Visuais, Teatro, Música, Letras Libras, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Matemática, Química, Educação Física e Pedagogia.

Os resultados estão organizados a partir das categorias: Categoria 1: Concepção de Curso, Categoria 2: Disciplinas que abordam a temática, Categoria 3: Disciplinas que poderiam abordar a temática, Categoria 4: Indicativos de acessibilidade pedagógica, atitudinal, arquitetônica e comunicacional no PPC e a apresentação dos dados segue a seguinte estrutura textual: Informações que são comuns a todos os PPCs; Respeitando a especificidade de cada curso, são apresentados: Nome do curso, ano de aprovação, seguido da informação da categoria 1 que se refere à concepção de curso; seguido da categoria 2 que se refere às disciplinas que abordam a temática; bem como as disciplinas que poderiam abordar a temática que constituíram a categoria 3 e, por último, num texto complementar, com os dados da categoria 4, na qual foram apresentados indicativos de acessibilidade pedagógica, atitudinal, arquitetônica e comunicacional no Projeto Pedagógico Curricular dos Cursos.

5.1.1 INFORMAÇÕES QUE SÃO COMUNS A TODOS OS PPCS

Os PPCs dos 18 (dezoito) Cursos de Licenciaturas da UNIR, *Campus* José Ribeiro Filho foram elaborados em consonância com a legislação que embasa a formação de professores, as Diretrizes das áreas específicas e as Resoluções Internas da Universidade Federal de Rondônia.

Os PPCs apresentam, em algumas partes, estrutura textual idêntica, sobretudo quando se trata da acessibilidade.

Os projetos curriculares atendem ao dispositivo legal quanto à oferta obrigatória de Libras nos cursos de Licenciaturas e em dois desses Cursos essa disciplina não está contemplada na Matriz Curricular, mas é ofertada por meio de Decretos.

A disciplina de Legislação e Gestão Escolar, em alguns cursos, com outra denominação, é parte das disciplinas pedagógicas e obrigatória a todos, porém em alguns as

ementas são diferentes e nem sempre abordam a LDBEN nº 9394/1996 na qual constam os artigos 58, 59 e 60 que tratam especificamente da temática, por isso em casos pontuais, são apresentadas.

5.1.2 AS ESPECIFICIDADES NOS PPCS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS

A análise dos PPCs foi realizada com a finalidade de identificar os aspectos que evidenciam a preocupação dos Cursos para a formação voltada também para educação de EPAEE.

O Projeto Pedagógico Curricular Licenciatura em Artes Visuais (2013 a) atende ao dispositivo legal quanto à oferta obrigatória de Libras nos cursos de licenciaturas. Essa oferta, no entanto, com carga-horária equivalente a 40 horas, ou seja, um quantitativo de horas pequeno em relação ao contexto de formação e à complexidade da disciplina cuja ementa prevê: “Ementa: Noções básicas dos fundamentos lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com vistas à aquisição e desenvolvimento de habilidades básicas expressivas e receptivas em Libras no âmbito escolar” (UNIR, 2013a, p. 69).

O projeto prevê a oferta de duas outras disciplinas que abordam diretamente o tema: Educação Inclusiva e Arte e Educação Especial, ambas com carga horária de 80 horas.

A ementa da disciplina Educação Inclusiva (80h) discute as relações entre processos de exclusão e inclusão e suas diferentes dimensões: sócio-econômica, política, cultural e educacional. A problemática das relações entre inclusão/exclusão e os processos educacionais e os educadores como agentes sócio-culturais de inclusão (UNIR, 2013a).

Porém, são disciplinas eletivas, ou seja, a oferta está condicionada ao interesse do aluno em cursá-las. Neste contexto, se não houver um discurso e uma prática pedagógica do professor que coloque a temática como importante na formação dos alunos, estes poderão não fazer a opção pelas disciplinas. De forma indireta, apresentando os aspectos da lei nacional, a disciplina de Legislação Educacional traz na sua ementa a discussão da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e, conseqüentemente, dos artigos 58, 59 e 60, que tratam da Educação Especial.

Embora não haja legislação que trate, na organização dos cursos, da obrigatoriedade da oferta de outras disciplinas ligadas à temática seria importante abordar em disciplinas que envolvem as Metodologias, Didática, Práticas de Ensino e Estágios bem como Psicologia da Educação para abordar os diferentes indivíduos, sua condição e sua aprendizagem.

Quanto à acessibilidade, o PPC do curso de Licenciatura em Artes Visuais ressalta a importância de as instalações estarem preparadas para receber a população e faz uma breve discussão do entendimento que o curso tem acerca de acessibilidade e a coloca como item fundamental do projeto, ou seja, assume como necessária e não como item de lei a ser cumprido.

É imprescindível que todas as instalações previstas para o Curso de Artes Visuais (Licenciatura) estejam em coadunação com a construção de espaços para o convívio de uma sociedade igualitária e justa em direitos, acessos e oportunidades. Portanto, junto à preocupação com a qualidade artística e cultural é fundamental também facilitar a inclusão de pessoas que possuem algum tipo de restrição. Ressalta-se que a acessibilidade não se restringe apenas a fatores físico-espaciais, mas também a aspectos políticos, sociais e culturais. Portanto, a acessibilidade, entendida em sentido mais amplo, abarcaria a eliminação ou diminuição de barreiras técnico-sociais com o objetivo de acolher um maior número de pessoas. Enfim, não se deve confundir “deficiência” com “restrição” para pensar a acessibilidade. Se o primeiro termo refere-se à redução, limitação ou inexistência de possibilidades de mobilidade, percepção e/ou utilização, o segundo, é mais abrangente, porque além das limitações do indivíduo engloba também os atributos do meio. Dentro desta linha de pensamento a localização e possibilidade de acesso por meio, por exemplo, de transporte coletivo é fator determinante para pensar a acessibilidade no seu aspecto espacial. Acessibilidade no seu campo ampliado, portanto, é item fundamental dentro do que se defende neste projeto (UNIR, 2013a, p. 125-126).

O PPC de Licenciatura em Teatro foi aprovado em 2013 tem como concepção “[...] o **desenvolvimento espírito crítico para o ensino das habilidades do aluno/artista** considerando os paradigmas da área na contemporaneidade, tendo no laboratório cênico seu principal espaço de formação” (UNIR, 2013h, p. 24, grifo nosso).

O projeto prevê a oferta de uma disciplina que aborda diretamente o tema: Necessidades Educativas Especiais, com carga horária de 80 horas. Porém, é uma disciplina eletiva, ou seja, a oferta está condicionada ao interesse do aluno em cursá-la. De forma indireta, apresentando os aspectos da lei nacional, a disciplina de Legislação Educacional traz em sua ementa a discussão da LDBEN nº 9.394/1996 e, conseqüentemente, dos artigos 58, 59 e 60, que tratam da Educação Especial.

Seria importante que o Curso abordasse a temática em disciplinas que envolvem a Didática e a Psicologia da Educação para discutir os diferentes indivíduos, sua condição e sua aprendizagem bem como nas Práticas de Ensino e Estágios.

Quanto à acessibilidade, o Curso de Licenciatura em Teatro se mostra com disponibilidade para discutir a acessibilidade para além da acessibilidade física e inclui no seu

texto a acessibilidade atitudinal, apresentando uma proposta de ampliação da discussão sobre a temática ao longo do curso, ou seja, com disciplina específica, mas com indicativo de ampliar o conteúdo para outras disciplinas.

Dessa forma, a acessibilidade atitudinal é contemplada de modo mais contundente. Outra maneira de aumentarmos tal acessibilidade é por meio da oferta da disciplina optativa Necessidades Educativas Especiais, cujo conteúdo será trabalhado não somente nesta disciplina específica, mas também de forma transversal e interdisciplinar nas demais disciplinas do curso, em especial as voltadas para a Licenciatura (UNIR, 2013b, p. 36).

É também o curso que faz referência à acessibilidade pedagógica, evidenciando a necessidade de cursos específicos para capacitar os profissionais em suas áreas de atuação, além da elaboração de material didático.

No que concerne à acessibilidade pedagógica, mais especificamente a nível de atuação metodológica docente junto aos discentes, sejam eles novos egressos ou não, há a necessidade de sua implantação, por parte da UNIR, por meio de cursos de capacitação, de elaboração de material didático institucional e com a observação e colocação em prática das leis de capacitação do servidor (UNIR, 2013b, p. 36).

O PPC informa que já existe na UNIR parte das condições materiais para a promoção da inclusão de EPAEE, além de evidenciar a necessidade de eliminação de barreiras que a impedem:

Em termos de acessibilidade de comunicação para os alunos com necessidades especiais, a UNIR possui um núcleo de tradução em Braille e profissionais especializados em língua de sinais. [...]. Outra forma de ampliar a acessibilidade de comunicação é com a eliminação de barreiras na comunicação escrita por meio de publicação de apostilas, jornais, revistas, livros etc. e com a supressão da barreira de comunicação virtual, através de políticas contundentes de acessibilidade digital (UNIR, 2013b, p. 36).

O curso se mostra ativo na questão de eliminação das barreiras por meio da ação efetiva do grupo de pesquisa

O grupo de pesquisa *Paky'Op – Laboratório de pesquisa em Teatro e Transculturalidade: práxis, reflexões e poéticas contemporâneas* trabalhará no intuito de elidir tais barreiras, por meio da produção e publicação de materiais didáticos voltados ao contexto de Rondônia (UNIR, 2013h, p. 36).

Ainda revela que existem as estratégias para ampliação da acessibilidade digital mediante a instalação de espaços exclusivos com programas específicos voltados para essa finalidade.

Encontra-se em processo de instalação, no Departamento de Artes, uma Sala Multimídia (item 5.3.4 do PPC) e um Laboratório de Informática (item 5.3.5). Além dos recursos tecnológicos já existentes, deverá ser implantada uma ilha de edição audiovisual, com programas específicos para este fim, com o objetivo de propiciar aos discentes experimentos com vídeos e trilhas sonoras, elementos cada vez mais presentes nas linguagens teatrais contemporâneas (UNIR, 2013b, p. 36).

O PPC de Licenciatura em Música prevê a oferta de uma disciplina que aborda diretamente o tema: Necessidades Educativas Especiais, com carga horária de 80 horas. Porém, é disciplina eletiva, ou seja, a oferta está condicionada ao interesse do aluno em cursá-la.

Seria importante que o Curso abordasse a temática em disciplinas que envolvem a Didática e a Psicologia da Educação para discutir sobre os diferentes indivíduos, sua condição e sua aprendizagem bem como nas Práticas de Ensino e Estágios.

Não trata sobre a acessibilidade. Faz referência à inclusão social quanto ao atendimento de bolsas permanência (UNIR, 2013c, p. 198).

No PPC de Licenciatura Letras Libras o curso se propõe, exclusivamente, a discutir a formação de professores para a educação de surdos, e todas as disciplinas estão voltadas diretamente para essa abordagem, neste contexto as disciplinas elencadas no organograma como as que contemplam a Educação Especial, na verdade contemplam a especificidade da educação de um grupo pertencente ao público-alvo da Educação Especial: a surdez; e não há nenhuma outra abordagem de conteúdo ou disciplina sobre a Educação Especial e o restante do seu público-alvo, com exceção da disciplina Legislação e Gestão Educacional, que discute a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e seus artigos 58, 59 e 60.

Destacam-se as disciplinas Psicologia Educacional, Projetos de Aprendizagem e a Educação de Jovens e Adultos, que poderiam inserir conteúdos específicos destinados ao ensino e à aprendizagem das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial.

Cabe destacar que o professor que se graduar em Letras Libras deverá atuar junto àqueles que se interessem pela Libras, independentemente de serem pessoas surdas, ou seja podem ser pessoas com Síndrome de Asperger ou pessoas com Síndrome de Down e outros. Nesse sentido, o PPC desconsidera o restante do público-alvo da Educação Especial que, por si só, já revela a posição do grupo de professores quanto ao movimento de inclusão escolar.

O PPC de Letras Libras, por sua especificidade de formação dentro do contexto voltado para o atendimento de uma parte dos EPAEE, observa que, sobre a acessibilidade, existe na Universidade:

1 Plataforma para cadeirantes;
 1 Rampa com barra de apoio;
 1 Banheiro com adaptador 1 Teclado com Braille;
 1 Impressora Braille; 1 Computador com DOS/VOX;
 1 Leitor Autônomo (UNIR, 2014, p. 92).

E acrescenta que: “As instalações que serão construídas para o curso de Letras-Libras irão atender aos padrões de boa acústica, luminosidade, ventilação, acessibilidade e comodidade” (UNIR, 2014, p. 92). Percebe-se que não há outras preocupações e indicativos de proposições iminentes acerca de outros fatores importantes para a inclusão de surdos e de outros estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os Cursos de Licenciatura em Letras Inglês, em Letras Espanhol, em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas, História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Física e Matemática apresentam o mesmo contexto, pois suas disciplinas das áreas pedagógicas possuem ementas semelhantes. Sendo assim foi possível verificar:

- a) A Educação Especial está presente, de forma indireta, nas disciplinas de Mídias para Educação, Legislação e Gestão Educacional;
- b) Com excessão dos PPCs das Licenciaturas em Matemática, Física e Química que já o fazem, as disciplinas Psicologia Educacional nos demais cursos poderiam abordar os diferentes indivíduos, sua condição e sua aprendizagem bem como as disciplinas de Didática e aquelas voltadas para a prática pedagógica e estágios poderiam propor conteúdos e atividades voltadas para a clientela.

Sobre a acessibilidade, os PPCs dos referidos Cursos informam que a acessibilidade se encontra: “Em vias de adequação conforme projeto institucional” (UNIR, 2013c, p. 167; UNIR, 2013d, p. 89), ou seja, não apresentam nenhuma posição sobre o assunto.

Destaca-se que sobre a acessibilidade, o Curso de Licenciatura em Geografia possui espaço específico e exclusivo para suas atividades docentes com acessibilidade física, pois “O prédio do CEGEA, onde funciona o curso de Geografia foi construído com rampas adequadas à acessibilidade, com orientação do setor de engenharia da UNIR” (UNIR, 2015, p. 111).

A referência à acessibilidade no PPC de Licenciatura em Geografia se justifica, pois, no espaço são desenvolvidas as atividades de Graduação, Mestrado e Doutorado em Geografia, ainda que, os dados apresentados não garantem, de fato, a acessibilidade.

De modo geral, apesar de fazer referência à acessibilidade física, o PPC não revela para além do registro oficial que está sendo realizado pela IFES, nenhuma menção a exigências específicas ou projetos específicos construídos pelos docentes do Curso para

melhorar o que existe, faz menção à produção de material pedagógico em Braille, ou seja, indica evidências de acessibilidade pedagógica, porém não há outros registros sobre outras formas de acessibilidade.

Quanto à acessibilidade nos PPCs dos dos Cursos de Licenciaturas em Ciências Sociais e Filosofia não há abordagem sobre o tema.

No curso de Licenciatura em Física, a disciplina Psicologia da Educação aborda o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo e traz para a sala de aula conceitos relacionados, mas estes não se constituem como conteúdo específico de cada deficiência tendo em vista que a carga-horária da disciplina é pequena. As disciplinas de Didática e Instrumentação para o Ensino de Física poderiam abordar conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência direcionando para as investigações e ações desenvolvidas nas Práticas de Ensino.

O curso também não faz referência à acessibilidade.

O Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Matemática atende ao dispositivo legal quanto à oferta obrigatória de Libras nos cursos de licenciaturas, via Resolução Interna da UNIR, embora não apareça na matriz curricular.

A Psicologia da Educação tal como no PPC de Física prevê a discussão da Educação Especial e a disciplina de Didática Geral prevê a discussão dos aspectos psicopedagógicos, mas poderia abordar conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência nas disciplinas de Didática da Matemática, Metodologia da Matemática, Informática no Ensino da Matemática, Resolução de Problemas e nos estágios. A inclusão de conteúdos como discalculia e uso do ábaco, softwares como recursos para ensino de pessoas com deficiência poderiam ser explorados.

Sobre a acessibilidade física no PPC no Curso de Matemática está registrado que é

[...] imprescindível que todas as instalações previstas para o Curso de Licenciatura em Matemática estejam em coadunação com a construção de espaços para o convívio de uma sociedade igualitária e justa em direitos, acesso e oportunas observa o que a UNIR tem feito quanto a acessibilidade arquitetônica e destaca a relevância unidades (UNIR, 2006a. p. 83).

Não faz menção a ações exclusivas do Curso para o atendimento aos aspectos da acessibilidade pedagógica, atitudinal, e informa que para atender a Legislação:

[...] a UNIR para assegurar a acessibilidade, busca condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com

deficiência ou mobilidade reduzida nas atividades acadêmicas, neste propósito dispõe:

Atendimento especializado por profissionais no ensino de Libras;

Implantação de pisos sensoriais e rampas;

Elevador e banheiro adaptados para acesso de cadeirantes;

Softwares específicos (UNIR, 2006a, p. 83).

No PPC de Licenciatura em Química constatou-se que tal como nos PPCs de Matemática e Física, a disciplina Psicologia da Educação aborda o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo e traz conceitos relacionados, mas estes não se constituem como conteúdo específicos sobre os EPAEE e TEA e cabe observar que a carga-horária da disciplina é insuficiente, e há que pensar, também, na formação desses docentes pois nem todos tiveram na sua formação esses mesmos conteúdos que deverão ensinar o que pode indicar a necessidade de se realizar uma formação continuada em serviço. As disciplinas de Didática e Instrumentação para o Ensino de Química poderiam abordar conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, com suas devidas adaptações, direcionando para as investigações e ações desenvolvidas nas Práticas de Ensino. Foi identificado, por meio de entrevista com professora do Curso, a existência de projetos relacionados à acessibilidade pedagógica. Não encontramos informações com relação à acessibilidade física ou outras que não a citada pela professora.

A Licenciatura em Ciências Biológicas apresenta um projeto curricular que atende ao dispositivo legal quanto à oferta obrigatória de Libras nos cursos de licenciaturas com carga-horária de 40 horas, considerada pela professora de Libras como pequena para atender as especificidades da disciplina em si; traz ainda as disciplinas de Política Educacional e Organização da Educação Brasileira e Anatomia Humana com conteúdos relacionados à Educação Especial. A disciplina Psicologia do Adolescente e de grupos poderia abordar, mas os conteúdos e os objetivos previstos na ementa não se constituem como específicos para discussão sobre as EPAEE e TEA, a carga-horária é insuficiente a questão da formação do docente formador deve ser pensada também. A disciplina de Didática e as Metodologias de Ensino poderiam fazer abordagens sobre os temas por meio de conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem do EPAEE, direcionando-as para as investigações e ações desenvolvidas nos Estágios de Docência.

O PPC do Curso de Ciências Biológicas especifica as ações da Universidade na proposição de acessibilidade e descreve o que já está sendo implantado e o que existe e conforme o exposto observa-se a ausência do indicativo da presença intérprete da LIBRAS para as aulas.

Para a acessibilidade às pessoas portadoras de necessidades especiais a UNIR ainda está implementando adequações que possibilitem a eliminação de barreiras arquitetônicas nos espaços de uso coletivo, bem como recursos para apoio a aprendizagem, de modo a assegurar o livre acesso de locomoção e respeito aos estilos e ritmos de aprendizagem do discente. Contudo, já existem iniciativas quanto: 1.1) Aos portadores de deficiência física: Banheiros adaptados ao uso de portadores de deficiência física; Portas com espaço suficiente para permitir acesso de cadeira de rodas; Blocos com rampas e barras de apoio, facilitando a livre circulação de cadeira de rodas; e Plataforma para cadeirante (elevador) no prédio da Biblioteca Central. 1.2) Aos portadores de deficiência visual proporcionará: Leitor autônomo e impressora a Braille; 1.3) Aos portadores de deficiência auditiva oferecerá: **Intérprete de línguas de sinais, para tradução de palestras/conferências e, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação que expressem texto escrito ou quando não tenha expressado o real conhecimento do discente.** 1.4) Para docentes, discentes e servidores portadores de deficiência ou mobilidade reduzida a UNIR dispõe: Comissão de acessibilidade para propor políticas internas que assegurem ajuda técnica, programas de capacitação para a educação inclusiva, informações necessária para promover a inclusão dos servidores com necessidades especiais no seu local de trabalho e dos discentes com necessidades especiais na instituição; Oferta de campanhas de sensibilização e de motivação para aceitação das diferenças. As instalações físicas são espalhadas pelo campus, o que dificulta a integração de professores e alunos, mas apesar destas limitações sua equipe multidisciplinar tem realizado um trabalho que tem se destacado no âmbito institucional e regional, em várias áreas (UNIR, 2013e, p. 50-51, grifo nosso).

A Comissão de Acessibilidade é designada pela Portaria nº 1.039/2012/GR/UNIR de 22 de novembro de 2012 cuja responsabilidade é justamente pensar ações para que os espaços sejam de fato inclusivos.

O PPC de Licenciatura em Informática apresenta o mesmo padrão dos demais quanto a oferta das disciplinas pedagógicas e não há outra disciplina com especificidades voltadas para Educação Especial ou para Educação Inclusiva.

A disciplinas Didática, Teorias da Educação Brasileira e Informática na Educação, Engenharia de Softwares poderiam abordar conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, direcionando para as investigações e ações desenvolvidas nas Práticas de Ensino, bem como poderia desenvolver ou pesquisar programas ou softwares com fins didáticos destinados ao público da Educação Especial.

O PCC de Licenciatura em Educação Física tal como os outros Cursos foi elaborado em consonância com as resoluções internas da Universidade Federal de Rondônia e Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988; porém, é o único Curso que traz a Lei nº 12.764 de dezembro de 2012 que trata do direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Conteúdos voltados para o EPAEE estão presentes nas disciplinas: Atletismo e Diversidade, Educação Física para a diversidade e Psicomotricidade. As disciplinas: Psicologia da aprendizagem e Desenvolvimento e aprendizagem motora trazem conceitos relacionados, mas estes não se constituem como conteúdos específicos de cada deficiência. Mas o curso poderia trazer mais abordagens sobre o assunto nas disciplinas: Educação Física e Saúde, Recreação escolar, Fisiologia Geral, Socorro de emergência; Anatomia Humana, Fisiologia do Esforço Físico; Fundamentos da Ginástica Escolar, Treinamento Desportivo; Futsal, Handbol, Voleibol, Basquete, Natação e Futebol, nas quais poderia incluir as regras e adaptações necessárias para a participação de pessoas com diferentes deficiências, assim como a Didática Geral e as disciplinas específicas do curso poderiam propor conteúdos sobre o tema e encaminhar ações para o Estágio.

Quanto à acessibilidade, o PPC do curso de Licenciatura em Educação Física destaca que no espaço onde as aulas acontecem já existem adaptações físicas necessárias ao acesso, porém, Educação Física não se separa da Unir como um todo e observa que:

Acessibilidade é o ato de tornar fácil o acesso de todas as pessoas a todos os lugares, de forma segura e autônoma, ou seja, cada cidadão pode desfrutar do seu direito de liberdade de locomoção sozinho, sem precisar pedir ajuda a ninguém. A acessibilidade, portanto, apresenta-se como um meio de garantia ao acesso à saúde, ao trabalho, ao lazer e à educação, com total facilidade de deslocamento (UNIR, 2015, p. 149).

O curso encontra-se numa condição melhor que a de outros, pois seu espaço foi recentemente construído e já está dentro das normas exigidas para atender a acessibilidade arquitetônica:

O Departamento de Educação Física e as demais unidades vinculadas a essa unidade acadêmica, atualmente, ressalta a existência de banheiros e vestiários adaptados; bebedouros e lavabos adaptados; entrada e saída com dimensionamento; espaço para atendimento adaptado; mobiliário adaptado; rampa de acesso com corrimão; sinalização tátil; sinalização visual e ambientes desobstruídos que facilitem a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual (UNIR, 2015, p. 149).

Neste contexto, embora contenha acessibilidade arquitetônica no espaço destinado às aulas, o Curso reconhece que: “A questão da acessibilidade ainda constitui-se como o grande desafio para toda a comunidade universitária e a Universidade.” (UNIR, 2015, p. 89), enfatiza o esforço da Instituição para promover as ações necessárias.

[...] ressaltamos que a UNIR tem, ao longo dos últimos anos, implementado medidas para torná-la acessível. Entre as ações desenvolvidas destacam-se: a criação de uma Comissão de Acessibilidade cuja responsabilidade é justamente pensar ações para que os espaços sejam de fato inclusivos; (UNIR, 2015, p. 89).

Reconhece a importância do Programa INCLUIR, coordenado pela UNIR e que vem analisando e propondo ações nesse sentido. Assim, cabe observar que:

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

O PPC destaca, ainda, a necessidade e importância de instituir medidas que ultrapassem a demanda da acessibilidade arquitetônica, ou seja:

A inclusão de medidas para romper barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas e; barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (UNIR, 2015, p. 149).

O PCC de Licenciatura em Pedagogia prevê no perfil do curso as habilidades do professor para “atuar com pessoas com deficiência/ necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;” (UNIR, 2007, p. 34), além das outras habilidades que se somam para atender ao perfil que busca:

[...] aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação, o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como à preparação de pesquisadores, planejadores, com habilidades para o desenvolvimento atividades correlacionadas à avaliação, gestão de sistemas educacionais e escolares, coordenadores pedagógicos ou de ensino, profissionais para atividades educacionais em espaços escolares e não escolares, bem como atividades destinadas à educação do campo, Educação Indígena, Educadores de Jovens e Adultos e Educação Especial (UNIR, 2013f, p. 15).

A carga-horária total do curso é de 3.480 horas. Possui 44 (quarenta e quatro) disciplinas e, destas, sete abordam conteúdos específicos ou relacionados à educação inclusiva ou pessoas com deficiência conforme quadro 3.

Quadro 3 - Elenco das disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia que discutem a Educação Especial e/ou inclusão

Componente Curricular	Expressões utilizadas no Ementário que indicam a relação com inclusão
Fundamentos e Prática da Educação Infantil I - 80 horas – 3º Semestre	[...] Projeto político-pedagógico e seu comprometimento com o desenvolvimento integral das crianças, com a prática inclusiva e com a valorização da diversidade sócio-cultural no cotidiano de creches e pré-escolas: subsídios para sua elaboração e revisão. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e demais documentos orientadores de políticas de educação infantil. A educação infantil no contexto local: história, concepções e situação do atendimento (UNIR, 2013, p. 66).
Educação Especial - 80 horas – 4º Semestre	Aspectos históricos, legais e políticos da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Os novos paradigmas da educação inclusiva. A inclusão nos diversos segmentos sociais: trabalho, esporte, turismo, lazer, artes, cultura e religião. Educação inclusiva e os parâmetros curriculares nacionais. Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. Modalidades alternativas e abordagens educacionais na escola especial e regular; Educação Especial e preparação para o trabalho interdisciplinar. O fazer pedagógico com educandos surdos, cegos e deficientes mentais. (UNIR, 2013, p. 76).
Fundamentos Prática da Alfabetização I – 80 horas – 5º Semestre	[...] Material didático; Alfabetização na perspectiva da educação inclusiva. (UNIR, 2013, p. 84).
Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática - 80 horas – 5º semestre	[...] O ensino de matemática na perspectiva da educação inclusiva. (UNIR, 2013, p. 87).
Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental – 80 horas – 6º semestre	[...] O ensino de ciências na educação inclusiva. (UNIR, 2013, p. 95).
Fundamentos Prática do Ensino da Geografia – 80 horas – 7º Semestre	[...] O ensino de Geografia na educação inclusiva. (UNIR, 2013, p. 103).
Língua Brasileira de Sinais (Libras) – 80 horas – 8º semestre	Aquisição de um novo comportamento linguístico: a Libras - Língua Brasileira de Sinais. (UNIR, 2013, p. 109).

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Quadro elaborado por Rodrigues, 2016.

De acordo com os dados apresentados ao longo do PPC do Curso os conteúdos apresentados nas disciplinas que discutem as metodologias revelam-se generalistas com as expressões “práticas inclusivas” e educação inclusiva, porém representam um avanço significativo já que se propõem a discutir as metodologias e o ensino, incluindo outros sujeitos que até então não estavam contemplados no corpo discente da escola.

As disciplinas Didática, Avaliação, Tecnologia aplicada à Educação, Currículo e Educação Básica, Fundamentos e Práticas da Recreação e Jogos, Fundamentos e Práticas das Múltiplas Expressões Artísticas, Fundamentos e Práticas do ensino da Língua Portuguesa e da Alfabetização II poderiam fazer abordagens mais específicas sobre áreas relacionadas e pertinentes.

O Departamento de Ciências da Educação, que mantém o Curso de Licenciatura em Pedagogia, é responsável pela formação pedagógica nos demais cursos de licenciatura e no corpo do PPC aponta que a Instituição tem implementado medidas de acessibilidade, além de chamar atenção para importância da Comissão de Acessibilidade.

A questão da acessibilidade no Curso de Pedagogia ainda constitui-se como o grande desafio para toda a comunidade universitária e para a Universidade. No entanto, ressalta-se que a UNIR tem, ao longo dos últimos anos, implementado medidas para torná-la acessível. Entre as ações desenvolvidas destacam-se: a) a criação de uma Comissão de Acessibilidade cuja responsabilidade é justamente pensar ações para que os espaços sejam de fato inclusivos; b) o desenvolvimento do projeto INCLUIR, coordenado pela UNIR e que vem analisando e propondo ações nesse sentido (UNIR, 2013f, p. 136).

5.1.3 CATEGORIA 1 – A CONCEPÇÃO DE CURSO NOS PPC

O currículo é parte importante para compreender as diferentes concepções de cursos de formação de professores que há nas instituições formadoras. Os Projetos Pedagógicos Curriculares dos referidos cursos não são uniformes, embora sigam uma orientação específica ou Diretrizes elaboradas pelos órgãos regulamentadores da formação/profissão pretendida e ainda contem, na sua elaboração, com a participação de diversos autores que se constituem como atores imprescindíveis para a sua consolidação. Esses atores, ao mesmo tempo em que têm objetivos individuais, valores construídos ao longo de existência pela família, escola, religiões ou ausência destas religiões, ideologias, carregam consigo a tarefa de construir um documento formal que atenda aos preceitos legais, ditames da formação de professores bem

como precisam conciliar as divergências de pensamento existentes no grupo para que a execução do currículo seja plena e viável no contexto sócio educacional.

No contexto geral verifica-se que, embora os PPCs apresentem textos que abordam o currículo numa perspectiva humanista, voltados para uma formação crítica, com habilidades e competências para atuar, em sua maioria, na Educação Básica com conhecimentos cada vez mais específicos nas áreas formadoras foi possível constatar que, com exceção do Curso de Ciências Biológicas e Educação Física, ainda que, ambos estejam organizados no formato de disciplinas, são os únicos a apresentarem os eixos de formação indicados nas diretrizes de formação de professores. É importante lembrar que:

O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma experiência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. (PACHECO, 2001, p. 18).

Considerando o exposto cabe questionar: é possível explicar ou justificar a ausência de disciplinas e conteúdos para o atendimento escolar do EPAEE distribuídos ao longo dos cursos em análise já que a inclusão dos EPAEE é um movimento que, apesar de ter legislação pertinente, ainda assim encontra limitações para ser incorporado às práticas institucionais?

O reconhecimento da Educação Especial como modalidade da Educação Escolar foi aprovado com a atualização da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que a define como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Pode-se então compreender, mas não aceitar, a ausência de elementos no currículo que instituem uma base mínima formadora para que o público em questão não estivesse presente nos PPCs anteriores à LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), uma vez que no contexto social as ideias vigentes ainda remetiam à educação específica, mas não inclusiva. Destaca-se que estes PPCs foram reorganizados após a aprovação da LDBEN nº 9394/1996. Assim, pode-se explicar que, trata-se de um processo cultural que dominava na época em que a formação de professores para a Educação Especial deveria acontecer em cursos com finalidade específica, porém

No bojo dessas reflexões sobre inclusão escolar, é essencial que a realidade de nossas escolas, especialmente as públicas, seja conhecida e avaliada sob os valores e princípios que as fundamentam. Condições efetivas para o

sucesso do trabalho escolar devem ser avaliadas e asseguradas. Aí está um importante e inevitável **papel das universidades trazendo elementos para o aprimoramento do que já se encontra instalado**, assim como subsídios para a melhor implantação de novas propostas políticas, administrativas e pedagógicas nos vários níveis da administração educacional (MAZZOTTA, 2010, p. 81, grifo nosso).

Mas como cumprir com esse papel tão importante quando os PPCs dos cursos de formação de professores não contemplam elementos específicos necessários para a formação cuja demanda remete à Educação Especial numa perspectiva Inclusiva?

Outro aspecto importante a destacar sobre os dados da categoria concepção de curso é a questão das disputas por espaço nas matrizes curriculares, instituídas para diferentes concepções dos professores responsáveis pela formulação do currículo. Se para os professores, a inclusão e a escolarização de EPAEE e TEA não deve ocorrer, porque eles defenderiam maior presença desse conteúdo nas disciplinas em que atuam? Observou-se que nas disciplinas específicas há conteúdo para esta finalidade, porém quando é uma disciplina geral, que poderia contemplar, isso não acontece. Então as pessoas cumprem estritamente o que está na lei e da qual não podem fugir. Mas não alteram por iniciativa própria, aquilo que poderiam.

5.1.4 CATEGORIA 2 - DISCIPLINAS COM CONTEÚDO VOLTADO A EPAEE

A identificação de disciplinas que contemplam conteúdos destinados ao processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE, bem como aquelas que discutem ou abordam a Educação Especial não significa que, de fato, prepare-se para a inclusão, ou seja, é preciso que essa formação voltada também para o atendimento do EPAEE seja uma decisão coletiva e sua identificação deve servir como elemento de reflexão para os docentes dos Cursos.

Neste sentido apresentam-se os quadros com os dados coletados dos PPC dos Cursos em análise:

Quadro 4 - Disciplinas que Contemplam o Conteúdo de Educação Especial e Inclusiva no PPC

CURSOS						
Outras disciplinas e disciplinas optativas	Didática	Psicologia Educacional	Legislação Educacional	Ed. Especial e inclusiva	Libras	Disciplinas
Educação Inclusiva; Arte e Educação Especial	NC	NC	CP	NC	C	Artes Visuais
Necessidades educativas especiais	NC	NC	CP	NC	C	Teatro
Necessidades educativas especiais	NC	NC	CP	NC	C	Música
07 disciplinas são específicas para surdos	C - apenas para surdos	C - apenas para surdos	C - apenas para surdos	NC	C	Letras Libras
Mídias para Educação	NC	NC	CP	NC	C	Letras Inglês
Mídias para Educação	NC	NC	CP	NC	C	Letras Espanhol
Mídias para Educação	NC	NC	CP	NC	C	Letras Vernáculos
NC	NC	NC	CP	NC	C	História
NC	NC	NC	CP	NC	C	Geografia
NC	NC	NC	CP	NC	C	Ciências Sociais
NC	NC	NC	CP	NC	C	Filosofia
NC	NC	C	CP	NC	C	Física
Libras (Não está na matriz, mas a ofertada está garantida por Decreto)	C	C	CP	NC	C	Matemática
NC	NC	C	NC	NC	C	Química
Política Educacional e Organização da Educação Brasileira; Anatomia Humana	NC	NC	NC	NC	C	Ciências Biológicas
NC	NC	NC	NC	NC	C	Informática
Atletismo e Diversidade; Educação Física para a Diversidade; Psicomotricidade; Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento	NC	NC	NC	C	C	Educação Física
Fundamentos e Práticas do Ensino da Alfabetização; Matemática; Ciências; Educação Ambiental; Geografia, Educação Infantil 1 e 2; Psicomotricidade e Estágios	NC	NC	NC	C	C	Pedagogia

Legenda: C – Contempla; NC – Não Contempla; CP – Contempla Parcialmente.
Quadro elaborado por Rodrigues, 2017.

Quadro 5 - Disciplinas que poderiam Contemplar o Conteúdo da Educação Especial e Inclusiva

CURSOS				
Pedagogia	-	DC	DC	Didática, Avaliação, Tecnologia aplicada à Educação, Currículo e Educação Básica, Fundamentos e Práticas da Recreação e Jogos, Fundamentos e Práticas das Múltiplas Expressões Artísticas, Fundamentos e Práticas do ensino da Língua Portuguesa e da Alfabetização II
Educação Física	-	DC	DC	Educação Física e Saúde, Recreação escolar, Fisiologia Geral, Socorro de emergência; Anatomia Humana, Fisiologia do esforço Físico; fundamentos da Ginástica Escolar, Treinamento Desportivo; Futsal, handbol, voleibol, basquete, natação e futebol deveria incluir as regras e adaptações necessárias para a participação de pessoas com diferentes deficiências, assim como a didática geral e as disciplinas específicas do curso poderiam propor conteúdos sobre o tema e encaminhar ações para o estágio docente.
Informática	-	DC	DC	Teorias da Educação Brasileira: Informática na Educação; Engenharia de Softwares e práticas de ensino.
Ciências Biológicas	-	DC	DC	Psicologia do adolescente e de grupos; Didáticas e Metodologias; Estágios
Química	-	AC	DC	Didática e instrumentação para o ensino de química; Práticas de ensino e Estágios
Matemática	-	AC	DC	Didática da Matemática, Metodologia da Matemática, Informática no Ensino da Matemática, Resolução de Problemas e nos Estágios.
Física	-	AC	DC	Metodologias e Estágios
Filosofia	-	DC	DC	Metodologias, Ensino de Filosofia e as Novas Tecnologias, Estágios
Ciências Sociais	-	DC	DC	Metodologias e Estágios
Geografia	-	DC	DC	Metodologias, Prática de Ensino e Estágios
História	-	DC	DC	Metodologias e Estágios
Letras Vernáculos	-	DC	DC	Metodologias e Estágios
Letras Espanhol	-	DC	DC	Metodologias e Estágios
Letras Inglês	-	DC	DC	Metodologias e Estágios
Letras Libras	DC	DC	DC	Projetos de Aprendizagem e EJA
Música	-	DC	DC	Didática; Psicologia da Educação; Práticas de Ensino e Estágios
Teatro	-	DC	DC	Didática; Psicologia da Educação; Práticas de Ensino e Estágios
Artes Visuais	-	DC	DC	Teoria e Prática da Arte na Educação; Estágio Supervisionado I, II, III; Metodologia do Ensino da Arte
Disciplinas	Legislação Educacional	Psicologia Educacional	Didática	Outras e optativas

Legenda: DC – Deveriam Contemplar; AC – Ampliar Conteúdo. Quadro elaborado por Rodrigues, 2017.

Cabe destacar que os quadros reúnem informações de cada curso de Licenciatura pesquisado, identificando as disciplinas com conteúdos voltados para a Educação Especial e Inclusiva, bem como aquelas que não contemplam, mas que poderiam fazê-lo.

Todos os Cursos de licenciaturas do *Campus* José Ribeiro Filho ofertam a disciplina de Libras, em razão do atendimento ao disposto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Ainda que a oferta esteja assegurada cabe observar que alguns cursos estabelecem carga horária que variam entre 40, 60 e 80 horas para disciplina, o que compromete muito a qualidade da oferta do conteúdo, observando que por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Libras, e em seu Art. 1º diz que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”, ou seja quanto maior for o tempo destinado à oferta da disciplina maior será a chance de ampliar os conhecimentos dos professores pois é preciso que se assegure, na sala de aula, o contato entre professor e aluno surdo, e ainda, que ele, o professor, possa compreender as especificidades da produção textual do aluno para encaminhar as ações didático pedagógicas inerentes as especificidade que a situação exige.

É obrigatória a presença do intérprete da Libras na sala de aula caso haja estudante surdo ou com deficiência auditiva e não há exigência legal para o que professor da Educação Básica ou da Educação Superior domine a Libras, mas é preciso que ambos tenham conhecimentos básicos sobre a língua, o aprendizado da escrita pelo surdo, levando em consideração L1¹⁰ e a L2¹¹ e, sobre a metodologia de ensino, bem como a cultura surda e os aspectos básicos da comunicação.

Cabe destacar que o intérprete não substituiu o professor, sendo que cabe a ele a organização das atividades, quando necessário, com a contribuição do intérprete. Porém, a responsabilidade do ensino é, de fato, do professor. Daí a importância da disciplina na formação dos professores. (CARNEIRO, 2014).

As disciplinas oferecidas pelos cursos que abordam temas relacionados às leis da educação brasileira e a organização do ensino também estão presentes em todos os Cursos, pois fazem parte das disciplinas pedagógicas, ou seja, aquelas consideradas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

¹⁰ L1: Língua Brasileira de Sinais.

¹¹ L2: Língua Portuguesa.

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, como parte do

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos, **organizacionais e de gestão na área educacional**; b) **avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira**; c) **pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo**. d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso).

Embora obrigatórias, não há exigência explícita em colocar nas ementas das disciplinas os conteúdos relacionados à Educação Especial, mas não se pode negar que as demandas por esse conhecimento têm aumentado bastante com a inclusão dos EPAEE, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Nesse sentido a resolução estabelece no Art. 1

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

De maneira articulada, e em atendimento às especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação escolar, não se pode negar que as instituições formadoras devem abrir espaço para melhorar a formação pensando também na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a opção pela inclusão nos espaços escolares.

Pelas informações obtidas e analisadas pode-se constatar que os cursos não apresentam um quantitativo de disciplinas que possam ser consideradas suficientes a uma formação, mesmo que generalista, em prol do atendimento educacional dos EPAEE. Apenas três disciplinas, considerando todos os cursos, apresentam conteúdos que se propõem a

discutir o EPAEE, abordar os aspectos metodológicos do atendimento educacional e, ainda, discutir os aspectos sócio filosóficos da inclusão escolar.

Os cursos colocam-se como promotores da formação em consonância com a realidade da Educação Básica, mas não colocam como meta também a formação para o atendimento da clientela especificada.

No curso de Licenciatura em Teatro, no elenco das disciplinas optativas, está prevista uma destinada a discutir os aspectos relativos à inclusão. A carga horária de 40 horas é considerada suficiente apenas como caráter introdutório.

A disciplina Necessidades Educativas Especiais (40h) ofertada no curso de Licenciatura em Teatro traz na sua ementa os conteúdos:

A polissemia do termo inclusão; As relações entre processos de exclusão e inclusão e suas diferentes dimensões: socioeconômica, política, cultural e educacional, que tem como objetivo abordar a problemática das relações entre inclusão/exclusão e os processos educacionais; O papel da escola na promoção de uma sociedade democrática, inclusiva e justa; Os educadores como agentes socioculturais de inclusão; Processos e projetos em artes inclusivos. (UNIR, 2013h, p. 89).

No PPC do curso de Ciências Biológicas chamou a atenção o espaço destinado à formação de professores com vistas a inclusão, pois não há registro na maioria dos PPCs analisados, exceto Pedagogia e Educação Física, para ações que extrapolem, do contexto das disciplinas obrigatórias por lei, para outras disciplinas que possam fazer parte de um eixo integrador como elemento em destaque, assim como a existência de espaço reservado com essa finalidade dentro da disciplina de Didática de Ciências. Organizado em eixos que reúnem conjuntos de disciplinas e conteúdos voltados para discutir temáticas específicas, o curso dedica especial atenção à inclusão na Educação Básica e Superior, sendo que as atividades integradoras 3, do terceiro período, eixo temático Terra/Universo/Vida e Ambiente e Diversidade prevem na ementa:

EMENTA: As atividades Integradoras 3 terão caráter interdisciplinar, ao estabelecer relações entre as políticas de inclusão e a organização do sistema educacional brasileiro com práticas de exclusão. Investigação da política de inclusão na Educação Básica e no ensino superior (UNIR) nos contextos de: elaboração das políticas, do discurso dos documentos oficiais e da prática. Devem priorizar ações, registros e reflexões sobre os três níveis de elaboração e implantação de políticas públicas (UNIR, 2013a, p. 76).

O curso, assim como Teatro e Artes Visuais, prevê algumas atribuições ao coordenador do estágio que indica a existência de atividades voltadas para EPAEE, porém há uma seletividade voltada para deficiência visual e auditiva, não mencionando os demais: “IX – Organizar, em conjunto com os orientadores, cursos e oficinas que contemplem as novas tecnologias e a inclusão de portadores de deficiência visual e auditiva, visando a promover uma formação diversificada do estagiário” (UNIR, 2013h, p. 106).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferta a disciplina Anatomia Humana que discute indiretamente a condição do público alvo da Educação Especial. No grupo de disciplinas obrigatórias estão aquelas consideradas fundamentais para a formação pedagógica: Didática, Legislação e Gestão Educacional e Psicologia da Educação.

O PPC dá atenção à inclusão em duas dessas disciplinas: Política Educacional e Organização da Educação Brasileira e Didática das Ciências, cujas ementas trazem:

EMENTA: Contextos de políticas públicas. Políticas públicas em educação: visão histórica das reformas educacionais brasileira. Análise da realidade escolar no município, pesquisando e refletindo sobre a organização e gestão do sistema de Educação Básica na comunidade, incluindo as várias modalidades (ensino regular, educação de jovens e adultos, educação indígena, ensino especial, tecnologia educacional etc.) e níveis de ensino. Políticas de inclusão X Exclusão. (UNIR, 2013a, p. 81).

E na disciplina de Didática das Ciências:

EMENTA: Fases e tendências no ensino de ciências. Conhecimento escolar e conhecimento científico. Transposição didática / transformação deliberativa. Seleção e organização do conhecimento. Alfabetização científica e multiletramento. Parâmetros Curriculares Nacionais na área de ciências naturais. Contextualização, interdisciplinaridade, cultura e currículo. Avaliação. Professor pesquisador. Introdução a pesquisa em Educação Científica. Planejamento de situações de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais com aplicação de métodos, técnicas e material didático como mediadores das propostas curriculares da área no Ensino Fundamental, bem como na Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial e Educação Indígena. (UNIR, 2013a, p. 104).

A oferta de disciplinas e conteúdos específicos voltados para a formação de um professor com as condições mínimas para atuar com o EPAEE na Educação Básica deveria ser uma das preocupações dos cursos de formação de professores. Inclusive a falta de preparo para lidar com esse público no contexto da sala de aula tem sido uma das grandes dificuldades dos professores e frequente reclamação dos mesmos quando estão no exercício da docência.

Diante do contexto da escola inclusiva no qual o professor trabalha com a diversidade dos educandos, o discurso da falta de preparo para lidar com essa realidade tem sido comum entre professores que acreditam serem necessários métodos e técnicas de ensino diferenciados (CARNEIRO, 2012, p. 10).

Tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior a ideia de uma formação em serviço poderia representar um ganho significativo na luta em prol dos EPAEE e TEA.

Cabe pensar também que, apesar das recomendações legais para compor o currículo dos Cursos de Licenciaturas:

[...] os cursos de formação de professores vêm incrementando seus projetos com a inserção de uma disciplina ou de conteúdos sobre a educação inclusiva e o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, Fundamentos da Educação Inclusiva ou Fundamentos da Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, a implementação desses espaços formativos não está ocorrendo na totalidade dos cursos (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43).

5.1.5 CATEGORIA 3 – INDICATIVOS DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA, ATITUDINAL, ARQUITETÔNICA E COMUNICACIONAL NOS PPCS

Quando se define a acessibilidade como categoria de análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) das licenciaturas levou-se em consideração o conceito de acessibilidade, nas suas formas especificadas pelo proposto no art. 8º, Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) e Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), em que as Instituições de Educação Superior deverão promover formas de acessibilidade às pessoas com deficiências, que se constituem como exigência na avaliação dos Cursos:

- A acessibilidade arquitetônica entendida como:
- Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Acessibilidade atitudinal que refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.
- Acessibilidade pedagógica:
- Está relacionada à ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: à forma como os professores concebem

conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.

- Acessibilidade nas comunicações:
- Eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em Braille, grafia ampliada, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
- Acessibilidade digital:
- Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de tecnologias assistivas, compreendendo equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos (BRASIL, 2015, sp).

Ao analisar os PPCs dos Cursos de Licenciatura, verifica-se que, neles, há referência à acessibilidade arquitetônica e que dos 18 (dezoito) PPCs estudados, quatro deles: História, Música, Física e Filosofia não fizeram referência à acessibilidade arquitetônica-física.

Verifica-se, também, que a maioria dos projetos pedagógicos curriculares faz menção à acessibilidade arquitetônica no espaço do *Campus* José Ribeiro Filho, da Universidade Federal de Rondônia como forma de promoção do acesso e permanência, ou seja, apenas como item a ser contemplado como exigência da Lei no sentido de atender aos aspectos arquitetônicos. A acessibilidade está descrita, na verdade, para cumprir as exigências da Portaria nº 3284 de 07 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que indica os requisitos básicos de acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, considerando que estes devem estar presentes nos processos de autorização, reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de ensino.

Com exceção de duas disciplinas, uma no curso de Licenciatura em Teatro e outra no Curso de Pedagogia, ambas chamadas de Educação de Pessoas com Necessidades Especiais não há registro nas ementas dos cursos, de conteúdos relacionados à acessibilidade atitudinal, pedagógica, comunicacional, arquitetônica como forma de nortear as ações dos futuros professores.

Cabe observar que conhecimentos gerais para o exercício da docência remetem, necessariamente, a conteúdos que promovam não apenas o entendimento do que significa cada uma delas mas, sobretudo, que possibilitem, na formação de professores, conhecimento que indiquem as suas mais variadas formas de contemplá-los no contexto da sala de aula, ou seja, é preciso que o professor seja capaz de produzir, selecionar materiais, adequar materiais pedagógicos para EPAEE, que indique ser capaz desenvolver ações que promovam acessibilidade pedagógica, atitudinal e outras.

Mas para que isso aconteça é preciso que os docentes formadores tenham esse conhecimento e neste sentido cabe indagar sobre algumas questões: terá o professor formador esses conhecimentos e habilidades para realizar o que está posto? Há interesse por parte desses docentes para aprender e aprender novos conteúdos? A Universidade tem investido na formação continuada de seus docentes? Como enfrentar os desafios postos pelas condições sócio-política e econômica em que faltam os elementos essenciais para o funcionamento da IFES?

Quando se trata da acessibilidade verifica-se que esta não está colocada no corpo da maioria dos projetos de Licenciatura da UNIR - *Campus* José Ribeiro Filho com a importância que tem para a formação de professores no sentido de prepará-los para o atendimento pedagógico junto aos EPAEE.

Mais especificamente a partir dos dados apresentados constata-se que os Cursos, com exceção de Artes, Ciências Biológicas e Educação Física, fazem referência à Acessibilidade Arquitetônica como forma de cumprir uma exigência da legislação para autorização, reconhecimento ou credenciamento dos Cursos, mas não apresentam nenhuma reflexão sobre as outras formas de acessibilidade. Neste sentido fica o seguinte entendimento:

- a) Acessibilidade Arquitetônica como responsabilidade da Instituição;
- b) Acessibilidade Atitudinal ainda não está presente no pensamento da maioria dos profissionais em educação;
- c) Acessibilidade Pedagógica não faz parte das ações educativas da maioria dos professores como estabelecimento de metas a serem atingidas;
- d) Acessibilidade só é pensada se for posta como exigência legal.

Os cursos de licenciaturas não apresentam um currículo que introduz o pensar sobre inclusão e exclusão, diferença e igualdade embora falem do atendimento à diversidade justificando com isso a criticidade e atualidade do curso.

5.2 A intervenção: Categorias Temáticas

Os dados apresentados são provenientes da segunda etapa da pesquisa, que teve por finalidade a análise dos conhecimentos por meio de reflexões sobre as práticas dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas, junto aos EPAEE, nos cursos de licenciaturas a fim de identificar os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinadas à formação de professores.

A organização dos dados dispostos sob a forma de categorias temáticas surgiu naturalmente, ou seja, a própria dinâmica da pesquisa oral possibilitou apresentar os dados na mesma sequência em que as construções reflexivas se deram e em consonância com a forma que os conteúdos foram surgindo durante os encontros, já que os temas são resultantes das problemáticas indicadas pelos participantes a cada sessão do grupo focal. Cabe observar que os conteúdos discutidos nas sessões, por vezes reaparecem nos debates sobre outra temática, de maneira a complementar uma informação e, sobretudo como forma de demonstração de elaboração de conhecimento anteriormente discutido nos encontros.

Neste sentido, a forma como a categorização está apresentada possibilita, no contexto geral, identificar a evolução ou a construção do pensamento pedagógico dos professores no processo da pesquisa oral, desde o pensamento inicial sobre o assunto bem como a revisão dos mesmos e, quando for o caso, revisitar suas práticas.

5.2.1 PRIMEIRA SESSÃO: CONHECENDO OS PARTICIPANTES

A primeira sessão teve como objetivo esclarecer a finalidade da pesquisa, recolher os questionários e discutir as respostas apresentadas com vistas a elaboração do diagnóstico sobre os professores e sua visão sobre os EPAEE nos aspectos que envolvem a acessibilidade pedagógica e atitudinal no contexto da inclusão a partir dos elementos:

- a) Experiência com EPAEE;
- b) Prática pedagógica vivenciada pelos professores;
- c) Os desafios da inclusão na Educação Superior;
- d) Métodos e recursos específicos na área de Educação Especial;
- e) Problemas enfrentados na sala de aula para inclusão dos EPAEE na Educação Superior.

O questionário foi lido pela pesquisadora possibilitando aos participantes do grupo de pesquisa oral o contato com suas respostas e dos outros participantes, inclusive daqueles que não o tinham devolvido, mas que foram respondendo-o oralmente.

Esse contato entre os participantes foi muito importante pois permitiu saber o que fazem, como fazem e o que pensam sobre as questões propostas e neste sentido confirmou as ideias de Kitzinger (2000) e Morgan (1979) sobre as pesquisas com grupo focal uma vez que estas criam as condições favoráveis à reflexão, à transformação da prática educativa, de um fazer espontâneo para um saber fazer consciente e conscientizado, com vistas à superação de problemas, à autorreflexão, à produção do conhecimento científico.

Neste sentido a partir dos dados coletados foi possível compreender as interfaces da atuação docente no contexto da inclusão de EPAEE na Educação Superior a partir da análise dos conhecimentos e experiências por meio de reflexões sobre a prática dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos.

Essa reflexão viabilizada por meio do grupo focal, sobre a prática docente junto aos EPAEE na Educação Superior é significativa, pois implica também numa revisão sobre a atuação nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, pensar se a forma como pensa e age contribui para formar professores com referenciais de acessibilidade atitudinal e pedagógica.

Para tanto os participantes da pesquisa foram convidados a revisitar suas memórias para falar sobre suas experiências com EPAEE e TEA considerando se haviam atendido-os em contexto educacional, que tipo de deficiência se tratava e quais as características do estudante para, dessa maneira, inicialmente conhecer os participantes do grupo focal.

Dos sete participantes do grupo focal, seis atuam nos 18 (dezoito) Cursos de licenciaturas do *Campus* José Ribeiro Filho, em semestres diferentes, com as disciplinas das áreas pedagógicas: Didática Geral, Legislação Educacional, Psicologia da Educação, e uma ministra a disciplina de Libras nos mesmos cursos.

Para conhecer os participantes a apresentação dos dados seguiu a ordem em que as perguntas foram dispostas no questionário inicial.

Rita não entregou o questionário, no entanto respondeu as questões propostas oralmente. Afirmou que já havia trabalhado com EPAEE, que tinha dúvidas quanto ao tipo de deficiência do estudante. Não soube dizer se era Deficiência Intelectual ou Dislexia pois as características se aproximavam muito do normal e que a dificuldade do estudante apareceu na elaboração do TCC.

Ao relatar sobre a prática docente disse que a comunicação entre eles era excelente, que utilizou o trabalho em grupo como método de ensino o que, provavelmente, não ajudou o estudante a construir os conhecimentos necessários para elaborar o TCC. Disse que os conteúdos e a forma de avaliação eram iguais para toda turma e que a relação professor e aluno também era excelente.

Quanto aos desafios da Inclusão na Educação Superior cita a atitude do professor diante do estudante. Considera necessária a aceitação e superação do discurso da não inclusão. E quanto aos problemas enfrentados na sala de aula para inclusão dos EPAEE na Educação Superior destaca a atitude dos professores e a falta de acessibilidade.

Lucy não atendeu EPAEE, mas teve contato com surdo em outra situação não especificada, e o fato dele usar a Libras foi citado como fator de identificação da deficiência. A comunicação entre eles era considerada boa. Quanto aos métodos de ensino citou o uso de leitura em português normal, e relata que fez leitura para cego, mas essa experiência foi realizada fora da UNIR. Não houve situação que envolvesse avaliação, ou seja, não realizou. E a relação professor e aluno era considerada ótima. Cita a atitude dos professores em decorrência da falta de conhecimento sobre EPAEE e TEA, como o grande desafio para inclusão.

Angel já atendeu estudante com problemas na comunicação, e citou como características a movimentação excessiva, a repetitividade nas perguntas sobre o conteúdo para o professor e a falta das condições necessárias para atender como um dos maiores desafios para inclusão na Educação Superior. Destacou que a comunicação era bem comprometida e que no contexto da sala de aula, por vezes, o estudante fazia a mesma pergunta várias vezes e depois saía da sala; às vezes andava de um lado para o outro e que adotou como procedimento didático responder as perguntas sempre e que não sabia como lidar. Quanto ao conteúdos e avaliações eram os mesmos para todos e a relação entre professor e aluno era distante. Reconhece que a aprendizagem acontecia, mas sem orientação do professor e destaca que o maior problema enfrentado na inclusão é justamente a falta de orientação para o professor.

Eu mesma procurei a coordenação e não obtive ajuda. (Angel)

Nicolas atendeu estudante com Deficiência Linguística, cuja característica era a extrema dificuldade para expressar-se. A prática docente se deu a partir da destinação de mais atenção na exposição do conteúdo, o uso de fala mais pausada e da criação de um diálogo com a estudante. Adotou como procedimento pedagógico uma aproximação mais áudio-visual, falando devagar. Quanto ao conteúdo e avaliação são trabalhados de acordo com as condições do estudante. A relação professor e aluno está avançando por meio do diálogo estabelecido entre ambos. Para Nicolas o desafio da inclusão é justamente:

Estar atento ao lugar do outro. O próprio indivíduo se perguntar sempre: Estou me fazendo entender? Em que posso melhorar? (Nicolas)

Cita que o problema a ser enfrentado na inclusão de EPAEE é a estrutura ruim para atender bem.

John não entregou o questionário e afirmou que já teve experiência com EPAEE, mas fora da Universidade, em outra situação. Não descreveu as características e também não citou exemplo de prática docente. Quanto aos maiores desafios da inclusão de EPAEE citou a atitude do professor e o envolvimento da instituição para criar as condições para o ensino e a aprendizagem do estudante.

Mara citou, oralmente, que já teve experiência com EPAEE com duas acadêmicas: uma com Deficiência Neurológica Adquirida e a outra, Pessoa Surda. Ambas apresentavam como característica a dificuldade para compreender o conteúdo, sendo que a primeira necessitava de apoio, que era feito pela mãe, e a segunda necessitava de intérprete. Sobre a prática docente destacou a comunicação como importante nesse processo e entende que essa prática pedagógica se fez como via de mão dupla e explicou que:

O aluno aceitou o desafio de superar-se e enquanto docente realizei atendimento individual fora do turno de aula junto a pessoa com deficiência neurológica adquirida. Os conteúdos e avaliação eram os mesmos, mas o tempo ampliado (MARA).

De acordo com as informações de Mara, a acadêmica com deficiência neurológica adquirida levou 2 semestres para concluir a disciplina. A relação professora e aluna foi um aprendizado. Considera a falta de acessibilidade como um dos maiores desafios para inclusão na Educação Superior. E cita o ensino meritocrático ou pseudo-afetivo como um dos problemas enfrentados na sala de aula para inclusão.

Marina já teve experiência docente com pessoa Surda e citou como característica a deficiência na leitura e na escrita. Quanto a prática docente citou o Bimodalismo e a Libras para efetivar a comunicação, fez uso de slides: recursos visuais para promover o ensino. Sobre o conteúdo e a forma de avaliação permitia que escolhesse o modo mais adequado para realizar as atividades acadêmicas, ou seja na forma escrita ou em Libras. Disse que a relação professora e aluna era tranquila e sem conflitos. Considera, como grande desafio para Inclusão na Educação Superior, a contatação de intérpretes comprometidos com a instituição e com os estudantes, bem como, a superação das dificuldades de leitura e escrita dos estudantes surdos quando chegam na UNIR. Cita a falta de orientação pedagógica; a ausência de apoio pedagógico, bem como a falta de projetos de extensão para esses alunos como os principais problemas para inclusão dos EPAEE.

As questões seguintes buscaram identificar os cursos voltados à consolidação da formação de professores para lidar com EPAEE na Educação Superior ou outros cursos que

contribuíssem para qualificar a prática docente, no sentido de formar o estudante das Licenciaturas para atuar na Educação Básica. Os dados revelaram a inexistência desses cursos, ou seja, há uma escassez de ações destinadas à formação quando se trata do PAEE, o que é um agravante para a inclusão e para formação em prol da inclusão. Dos sete participantes, apenas um já fez curso específico e não foi ofertado pela IFES. Destes sete, nenhum recebeu orientação da IFES para atuar com EPAEE.

Quanto aos métodos e recursos específicos que conhecem e utilizam na sala de aula para atender EPAEE verifica-se que: dos sete participantes, quatro relatam que conhecem, mas não dominam, dois não conhecem e apenas um, conhece e domina o Bilinguismo. Sobre o conhecimento e domínio de Libras, dos 7, apenas Marina domina e disse que fez os cursos por sua conta. Os demais conhecem, mas não dominam. Quanto ao Braille todos sete conhecem, mas não dominam. Com exceção de Marina, os outros seis participantes não fizeram nenhum curso a respeito.

Sobre a experiência com EPAEE foi possível identificar que apenas um docente não relatou ter experiência com EPAEE. Não é objetivo aqui, discutir a profundidade dessa experiência, mas fazer algumas análises sobre a importância dela, para posteriormente explorar e aprofundar os conhecimentos.

Inicialmente, cabe considerar que a presença dos EPAEE no cotidiano universitário provoca diferentes reações ao professor formador e as dificuldades enfrentadas por Angel com o estudante Síndrome de Asperger trouxe, segundo a participante, insegurança, angústia e uma sensação de impotência. Essa sensação e esses sentimentos também foram identificadas em outros professores universitários que participaram da pesquisa realizada em duas universidades localizadas no município de Chapecó (SC), uma pública e uma comunitária. Sobre esses sentimentos cabe observar que:

Os professores universitários reagem de distintas maneiras em relação aos estudantes com deficiência. Constatamos que muitos ficam surpresos e outros naturalizam essa presença de forma romantizada e superficial. Alguns termos sintetizam os sentimentos docentes: angústia; desconforto; curiosidade; aprendizagem; desamparo; dificuldades; estímulo; felicidade; surpresa; desconstrução; mudança; estranhamento; impotência; mobilização, dentre outros (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2015, p. 12).

A experiência docente com EPAEE pode provocar a necessidade de buscar ajuda implicando no enfrentando de antigos tabus e na revisão conceitual de ideias que circulam no meio universitário, entre elas:

- a) O professor como aquele que detém todo o conhecimento;
- b) A universidade como um espaço para pessoas comuns.

Para muitos professores universitários essas crenças podem ser modificadas quando se deparam com EPAEE na universidade e podem desmistificar a ideia de que a universidade é um espaço para pessoas que possuem inteligência acima da média ou consideradas normais. Assim, embora Rita não tenha revelado nenhum aspecto que remeta a discriminação quando citou que a EPAEE “parecia normal”, cabe uma reflexão sobre a expressão.

As duas ideias serão discutidas em separado. A primeira ideia implica diretamente na formação dos professores universitários que, segundo Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 3)

Quando os professores atuam na Educação Básica, a formação está direcionada para a docência por meio de cursos de licenciatura. Diferentemente, na educação superior, muitos se tornam professores da noite para o dia, reconhecidos pelo conhecimento específico da área. Normalmente, para estes, a busca pelos saberes da docência acontece quando enfrentam os **desafios da prática** e descobrem a diferença entre exercer a profissão para a qual foram formados e exercer o ofício de professor. Esses desafios são potencializados quando o professor se depara com o público da Educação Especial, que difere dos padrões de normalização convencionados socialmente (grifo nosso).

Ao contrário do que está posto inicialmente, os professores participantes desta pesquisa não se tornaram professores do dia para noite, eles possuem experiência na Educação Básica, porém os desafios da prática citados pelas autoras estão sendo vivenciados pelos professores participantes do grupo focal. Pode-se dizer que a formação em todos os níveis de ensino deve ser contínua e em todos os casos, em serviço.

Não existe receita pronta para ensinar a lidar com os EPAEE. As experiências vivenciadas são individuais, únicas e uma mesma abordagem didática pode não funcionar para diferentes professores e estudantes. Os professores são diferentes, os EPAEE embora possam ter a mesma condição ou deficiência, são diferentes entre si.

Cada experiência é única para cada professor. Ela é constituída de um saber também particular que segundo Larrosa (2002, p. 27), “[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”.

Daí a importância da participação destes professores universitários, com o objetivo de pensar sobre inclusão de EPAEE, neste caso específico, discutir a experiência deles no contexto da sala de aula na universidade. O autor considera que a tomada de contato com experiência dimensiona a

[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Sendo assim o que diferencia cada professor é também a forma como eles buscam as alternativas para enfrentar os desafios postos pela inclusão dos EPAEE, nesse sentido é possível evidenciar que a atitude dos mesmos mostra disponibilidade para enfrentá-los, ou seja, a exposição sobre a prática adotada mediante o grupo focal revela abertura para falar sobre o que acontece, refletir e conhecer sobre suas formas de agir no contexto da sala de aula.

A experiência apontada pelos participantes do grupo focal implica na leitura da prática docente enquanto objeto de estudo e reflexão, com a possibilidade de transformação das ações educativas a partir de novas descobertas e soluções para os problemas do trabalho docente, ou seja, remete a investigação da prática como atividade permanente de reconstrução do saber, entre outras características.

É importante compreender que

[...] a investigação da prática toma lugar de destaque como atividade permanente de construção e reconstrução do saber, do saber fazer e de refazer conhecimentos, o que conduzirá o educador à aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, pensar com criatividade, saber tomar decisões e aprender a aprender (OLIVEIRA, 2012, p. 19).

Na Educação Superior a experiência com EPAEE revela os desafios postos pela formação do professor universitário e esses se parecem com os desafios da formação dos professores da Educação Básica. Neste sentido, Mendes (2002) chama atenção para as lacunas nos cursos de formação inicial quando se trata da Educação Especial. Segundo Vitaliano (2007) a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente dentro das exigências do contexto atual.

Segundo Nóvoa (2012) essa questão da experiência está relacionada ao processo de reflexão que o profissional faz em torno da ação docente, ou seja, não são os anos de trabalho que justificam a afirmação de se ter anos de experiência, mas que a experiência acontece, apenas, quando se reflete sobre a prática. Deste modo, um professor com vinte, trinta anos de experiência profissional pode não ter “experiência” se não conseguiu refletir sobre alguma de suas experiências de prática profissional.

Neste sentido, as experiências junto aos EPAEE vividas pelos professores participantes da pesquisa são relevantes, pois são objetos de reflexão contribuindo para uma possível transformação profissional.

Para isso, os professores necessitam de preparo que vai além do conhecimento científico, visto que, no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, há singularidades e conflitos de valores que são descobertos no processo reflexivo.

Assim, mesmo que a legislação assegure a inclusão em todos os níveis de ensino e garanta educação de qualidade a todos, no que diz respeito aos EPAEE na Educação Superior ainda há muito a se fazer para que esses direitos se consolidem, sobretudo nos aspectos que remetem a experiência e vinculação direta com a prática docente relacionada com a concepção que os professores têm sobre o EPAEE na universidade.

A segunda questão está diretamente ligada a concepção que o professor universitário tem sobre a deficiência em si, pois embora esteja expresso na legislação LDBEN nº 9.394/1996 que o espaço universitário deve ser aberto às diferenças e de cunho democrático, o modo como são vistas essas pessoas revelam o quanto é importante que os profissionais reflitam para propiciar que seja, de fato, um espaço democrático e livre de demagogias ou preconceitos. Vincular universidade como espaço para os normais quando se está falando de EPAEE é, por vezes, vinculá-los a anormalidade, ainda que não seja essa a intenção do professor.

Assim, é importante e necessário pensar sobre a força que incide o discurso e suas ideologias a partir do contexto histórico no qual está inserido. A exemplo, destaca-se a própria história da deficiência no mundo que se inicia pelo processo de extinção e segregação destas pessoas, pois eram consideradas anormais (MAZZOTTA, 1998).

O conceito sobre anormalidade modificou-se radicalmente nos aspectos conceituais, porém a incorporação destes conceitos para os indivíduos ainda prescinde de estudos e elaboração interna para ser vivenciado. Pohlmann (2011) diz que normal e anormal ainda figuram no campo do ideal dentro da norma, criando um ideal normalizador.

Portanto, há muito que avançar no sentido de alcançar o entendimento de que as pessoas devem ser vistas na sua totalidade, pois insere-se a questão da influência da condição física e sensorial sobrepondo, inicialmente, a condição intelectual que se evidencia nas respostas dos professores.

Mas, ainda há alguns conhecimentos que precisam ser dominados pelos professores e estão relacionados a produção de conhecimento sobre os EPAEE.

Neste contexto o que se observou é que a aparência física, sensorial e o comportamento diferente auxiliam o professor a identificar o EPAEE. Dos sete participantes entre os seis que responderam à questão sobre o tipo de deficiência verificamos que Lucy, Mara e Marina identificaram o Surdo e, a Deficiência Neurológica Adquirida foi citada apenas por Mara, ambas em função das evidências, e os outros tiveram dúvidas.

Entender a condição dos EPAEE, para além conceitos que modelam, enquadram e os engessam implica em conhecê-los e apoiar-se em conhecimentos já construídos sobre eles, suas características e concomitante atender as demandas de sua condição e necessidade para sua aprendizagem.

5.2.1.1 As práticas docentes e as experiências

Para exemplificar as práticas docentes que subsidiaram as experiências citadas no questionário foram considerados os aspectos relacionados a comunicação entre professor e EPAEE, os métodos de ensino usados, o conteúdo e forma de avaliação e a qualidade da relação professor e estudante.

Embora os EPAEE e TEA apresentassem características diferenciadas apenas Angel citou que a comunicação era comprometida, e de fato ao considerar que o estudante tem Síndrome de Asperger cuja característica implica no comprometimento da comunicação e este fato constitui-se num desafio a ser enfrentado ao longo do processo educacional.

Dos professores que citaram os estudantes surdos cabe observar que apenas Marina se utilizou do bimodalismo. O Bimodalismo ou Comunicação Total permite o uso da língua de sinais e a oralidade ao mesmo tempo e o objetivo principal é o ensino da Língua Portuguesa e da Libras na comunicação.

Há muitas críticas sobre o uso do bimodalismo no processo de alfabetização de surdos, pois existe uma impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. Ferreira Brito (1993) salienta que as expressões faciais e movimentos utilizados na língua de sinais nem sempre são possíveis de serem usados concomitantemente com a fala, pois existem

sinais que são feitos na boca. Nesse caso, como sinalizar e falar ao mesmo tempo? Não é possível, provando assim que o bimodalismo é inviável.

Mas o caso das acadêmicas surdas se diferencia, pois já estão alfabetizadas, porém é preciso cuidar, pois:

Não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra, ou frase por frase, as estruturas são essencialmente diferentes [...] e, no entanto, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos [...] que não podem ouvir (SACKS, 1990, p. 47).

Pode-se afirmar que o diferencial no emprego dos recursos de comunicação usados por Marina está no domínio que ela tem sobre a Libras pois a comunicação, de fato, se estabelece e há todo um conjunto de valores culturais que são trazidos da comunidade surda por meio da constituição da língua e o desenvolvimento da linguagem.

Almeida (2000) diz que a aquisição da cultura é decorrente do desenvolvimento da linguagem e isso significa a aprendizagem de sua língua natural. No Brasil, seria a aprendizagem da Libras, que é adquirida através da convivência entre os surdos. Eles precisam ter acesso a essa língua para que desenvolvam naturalmente sua fluência. Assim quando refere -se à cultura pode-se afirmar que:

[...] é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras (STROBEL, 2008, p. 30-31).

Ao utilizar a Libras em suas aulas, Marina se mostra para as acadêmicas surdas como conhecedora da cultura surda e gera um fator de aproximação que é positivo para os processos de ensino e de aprendizagem.

Lucy e Mara que tiveram estudantes surdos também relataram que não tiveram problemas com a comunicação embora não tivessem o domínio da Libras e Rita disse que não teve problemas na comunicação com a estudante com Deficiência Intelectual.

O domínio dos recursos pode facilitar a comunicação entre as partes e sem ela, há o comprometimento dos processos de ensino e de aprendizagem, assim, ainda que as professoras não tenham identificado dificuldade na comunicação, questiona-se sobre a situação das acadêmicas surdas: será que elas não tiveram dificuldades na comunicação já que os professores não dominavam a Libras ou outro recurso de comunicação específico? Qual a

qualidade dessa comunicação já que os professores não tinham o conhecimento sobre a língua das acadêmicas?

Essa “problemática” da comunicação entre professoras e acadêmicas surdas se acentua devido a falta dos intérpretes da Libras no processo educacional da surdidade, termo usado por Padd Lad (2003) para referir-se ao SER SURDO.

Gesser (2009), Dallan e Mascia (2010) afirmam que a Libras é fundamental assim como a presença do intérprete da Libras, que segundo a Lei nº 13.146/2015 em seu artigo 28 o tradutor/ intérprete da Libras deve possuir uma formação para esse trabalho em sala de aula:

- I – Os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na Educação Básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
- II - Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015, p.6).

Considerando as condições postas pela realidade da universidade em si, convém lembrar que a capacidade de se relacionar e comunicar com alunos e colegas de profissão, saber conduzir seus alunos em busca do conhecimento, ou seja, ter tato pedagógico é considerado como característica necessária ao professor desta sociedade (TARDIF, 2014) e neste caso específico implica no domínio de uma outra língua ou do apoio de um outro profissional (intérprete) que não deve ser visto como substituto do professor.

No sentido de identificar as formas usadas para promoção do ensino, destaca-se a importância do método de ensino, pois, o fazer pedagógico pode ser estruturado em atendimento também as especificidades da pessoa público alvo da Educação Especial, sem que isso implique em um fazer pedagógico separado e exclusivo para o indivíduo caracterizando um ensino nos moldes daquele produzido nas salas especiais e ou integradoras. As salas especiais foram consideradas segregadoras e fizeram parte da educação dos EPAEE.

No modelo segregacionista, a Educação Especial se configurava um sistema de ensino paralelo, substitutivo ao regular. Fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, a segregação, como o próprio nome sugere, previa a separação física entre alunos com e sem deficiência no contexto educacional. Essa organização determinava que o processo de escolarização das pessoas com deficiência fosse restrito a escolas ou classes especiais, cujas práticas, fortemente ancoradas nos testes psicométricos, nos laudos diagnósticos e na ideia de que algumas pessoas não eram capazes de aprender, configuravam mais como clínico-terapêuticas e assistencialistas do que educacionais. Historicamente, o modelo segregacionista representa o

primeiro dos três principais períodos quanto ao atendimento a pessoas com deficiência no contexto educacional: segregação, integração e inclusão. Até os anos 60, era o modelo preponderante no Brasil (SASSAKI, 2016, p. 1).

Cuidar para que a inclusão ocorra de fato, sem o risco de repetir os erros do modelo que segregava, remete entre outras ações, às escolhas dos métodos e aos recursos adequados às exigências e demandas do público alvo da Educação Especial.

5.2.1.2 Os métodos de ensino e Recursos específicos usados nas práticas

Sobre os métodos utilizados os docentes citaram: o trabalho em grupo, observando os riscos, pois este procedimento mascarou as dificuldades do EPAEE; o diálogo como ferramenta de aproximação, a linguagem moderada e recursos áudio visuais.

Nesta categoria, destacou-se o procedimento adotado por Mara que realizou atendimento individual fora do turno da aula junto a acadêmica com deficiência neurológica adquirida. O atendimento individual realizado pela docente é parte de seu compromisso profissional e pessoal com a acadêmica, remetendo a acessibilidade atitudinal e pedagógica suas ações pois, evidenciam a percepção que ela tem da acadêmica e suas necessidades sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. São atitudes como a de Mara, que impulsionam a remoção de barreiras sobretudo as pedagógicas, ou seja, através da promoção de metodologias e técnicas de estudo que estimulem o conhecimento, aprendizagem, avaliação. (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) assegura o AEE em turno contrário, mas a Universidade não disponibiliza esse serviço, e as ações realizadas pela docente, incluindo a ampliação do tempo curricular que neste caso, foram dois semestres para conclusão das atividades propostas, foram necessárias ao processo de aprendizagem dos EPAEE, caracterizando uma efetivação da acessibilidade atitudinal e pedagógica.

Embora a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) oriente no Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – **currículos**, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades, falta para muitos professores o entendimento de que o currículo pode ter seu tempo aumentado quando for para favorecer a aprendizagem dos EPAEE.

O procedimento de Marina também revela conhecimento específico para lidar com a educação de surdos, cita o bimodalismo, o uso de slides e recursos visuais, ainda permite ao estudante surdo escolher se o conteúdo será ofertado na forma escrita ou na Libras, e essa

ação docente se constitui numa prática só se efetiva quando o professor tem domínio da Libras e seu uso na forma de linguagem viso-manual, bem como o domínio da caracterização da escrita dos surdos em decorrência da Libras.

Gesser (2009, p. 81) aponta que:

As línguas de sinais também não são mímicas ou pantomimas, pois exprimem ideias abstratas e apresentam todas as propriedades linguísticas presentes nas línguas humanas orais. Ela tampouco é um código secreto dos surdos; não nos expressamos pelo alfabeto manual e os significantes da língua de sinais não são exclusivamente icônicos. Pode-se dizer que as línguas de sinais são autônomas e não se originaram nem dependem das línguas orais para existirem, mas nem por isso seus falantes deixam de incorporar termos e fazer empréstimos linguísticos em seu repertório discursivo de uso. Como todas as línguas faladas, a Libras também varia no território brasileiro, apresentando regionalismos, variedades e “sotaques”, de norte a sul.

O domínio da Libras é um importante aliado na condução da sala de aula ainda que haja a presença de intérprete que, deve ser motivo de análise e reflexão pelo professor, pois,

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo construído (QUADROS, 2004, p. 60).

Outro aspecto importante para a efetivação da inclusão refere-se aos conteúdos, formas de avaliação e, neste sentido, as respostas indicam que os participantes ofertam o mesmo conteúdo e a mesma avaliação para todos.

No contexto específico da educação do surdo, o uso da Libras por Marina; e o caso da aluna com dificuldades na linguística, acadêmica citada por Nicolas, algumas adequações se fizeram necessárias, entre elas, a explicação do conteúdo numa fala mais pausada, mais lenta; e conseqüentemente a ampliação do tempo para a exposição do conteúdo, sem que essas ações trouxessem implicações negativas para o desenvolvimento da turma. Ao contrário, trouxe a ampliação do conhecimento ao currículo da turma a partir do que os licenciandos viram na prática docente.

Esse atendimento, com essas demandas didáticas, deve ser feito e não prejudica a turma. Cabe lembrar que esse conteúdo, a forma como a prática se efetivou, não está expresso nas ementas dos cursos de licenciaturas em si, mas acabou por fazer parte da formação destes professores por meio das possibilidades da existência do currículo oculto.

Ainda que hajam controvérsias teóricas sobre a necessidade de se fazer adaptações curriculares para a inclusão, cabe ao professor formador permitir ao licenciando verificar o que é importante para os processos de ensino e de aprendizagem do EPAEE.

Neste contexto, não há contradições teóricas, há saberes que se sobrepõem na prática educativa, ou seja, o que interessa é fazer uso do recurso que melhor atenda ao EPAEE e ao TEA. Em muitos casos, não há necessidade de se fazer adaptações, e às vezes a organização do ambiente é suficiente, mas em outros casos algumas adequações curriculares são apontadas como necessárias.

Assim, é importante que a instituição, através de seus Departamentos, promova as condições para que haja uma reflexão sobre o que representam as adaptações na educação das pessoas surdas.

[...] destacamos alguns aspectos importantes os quais irão nos direcionar para uma se não melhor, mais justa avaliação, sendo eles: destacar a importância das adaptações curriculares, com ênfase na avaliação da aprendizagem escolar, no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos; contribuir para a reflexão da prática avaliativa do professor em sala de aula com o aluno surdo; repensar sobre a importância da educação inclusiva, no combate a atitudes discriminatórias e preconceituosas, na criação de comunidades acolhedoras e no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva (BOLSANELLO, 2005, p. 35).

A inclusão de EPAEE e TEA nas licenciaturas traz benefícios ao contexto da sala de aula e pode representar um ganho na formação que, com as experiências, reafirmam ideias, questionam teorias já postas e redimensionam a prática educativa.

5.2.1.3 A relação distante entre professor e estudante

Com exceção de Angel que citou a relação professor e estudante como distante e Mara que indicou a relação com a estudante com deficiência neurológica como um aprendizado, os outros disseram que a relação foi ótima.

A forma como Angel vê a relação com EPAEE, ou seja, com estudante com Síndrome de Asperger, é resultado da dificuldade de estabelecer o contato com o estudante que, pela sua

condição, indica a necessidade de uma orientação especializada para o professor, quanto à sua forma de ver o mundo e as pessoas, para que, assim, o professor possa construir uma relação segura, pautada na conquista de uma autonomia pedagógica, que se consolida a partir do conhecimento e eliminação das barreiras. Daí a importância de se conhecer os EPAEE, como pensam, como aprendem, suas características físicas e comportamentais.

Sem esse conhecimento as relações ficam comprometidas pois os professores ficam sujeitos a decisões pedagógicas que não correspondem as exigências e demandas dos EPAEE. Isso pode, por vezes, gerar conflitos e situações desagradáveis quando são ações inapropriadas ao sujeito e desnecessárias para ambos, tanto para o professor formador como para o licenciando com ou sem deficiência.

Moreira (2008) afirma que um dos problemas apontados por professores e alunos é a necessidade dos professores universitários conhecerem melhor a temática das necessidades educacionais especiais indicando necessidade de investimentos na formação continuada.

Neste caso, para melhorar a qualidade do atendimento com base nas relações didáticas e pedagógicas, remete inicialmente à orientação aos professores sobre os EPAEE e TEA, a promoção de uma reflexão sobre a prática docente, bem como consolidar a oferta de atendimento especializado aos mesmos.

5.2.1.4 O conhecimento e o domínio de métodos e recursos da educação especial

Para identificar os métodos e recursos específicos da área da Educação Especial que são conhecidos pelos docentes, perguntou-se: conhece métodos específicos? Conhece e domina Libras e Braille? Conhece intérprete da Libras? E ainda, perguntou-se: fez curso na área e quem os ofertou?

Sobre os métodos específicos, somente o Bilinguismo foi citado por uma participante, que tem curso específico para o tema. Angel e Mara dizem não conhecer. Os demais, embora os conheçam, não os citam.

Quanto ao domínio da Libras e do Braille, Rita, Nicolas, Lucy e John conhecem, mas não os dominam. Angel e Mara não conhecem. Com exceção de Marina que conhece e domina a Libras todos os participantes conhecem, mas não a dominam, e sobre o Braille todos conhecem, mas não dominam e com exceção de Marina os outros participantes não fizeram curso na área. A instituição não ofertou nenhum curso. É importante ressaltar que o professor não tem o dever de dominar a Libras e o Braille, mas esse conhecimento torna-se um diferencial na sua prática docente.

As respostas evidenciam a necessidade de uma formação continuada ou formação continuada em serviço voltada para o desenvolvimento de conhecimentos específicos relacionados a Educação Especial para que a inclusão possa ser de fato realizada. Segundo Salles, (2004, p.5) “A formação continuada em serviço diz respeito a valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica no processo de aquisição de competências escolares”. Caramori (2014, p. 47) esclarece “[...] toda formação continuada, executada dentro da escola pode ser considerada em serviço”.

Quando perguntado sobre os problemas enfrentados na sala de aula para efetivar a inclusão na educação foram citados: atitude de professores (2x), falta de acessibilidade (1x), Falta de orientação e apoio para o professor (3x), falta de apoio da gestão (1x), falta de estrutura (2x), falta de intérpretes comprometidos (1x), o ensino meritocrático (1x) ou ensino pseudo-afetivo (1x), falta de apoio pedagógico para os EPAEE em outro turno (1x), falta de projetos de extensão para os EPAEE (1x). Cada participante indicou mais de dois problemas.

Apontam a falta de apoio e orientação ao professor, mas a falta de conhecimento específico para educação de EPAEE não foi citada pelos participantes, portanto cabe esse problematizar esse dado já que os currículos dos cursos analisados também não fazem, em sua maioria, referência a esses conteúdos, especialmente nas ementas das disciplinas pedagógicas onde estes professores atuam, a não ser em disciplinas específicas. Então, o que isso pode significar? Existe alguma relação entre a ausência do conteúdo na formação de professores e ausência de conhecimento específico nos docentes da Educação Superior sobre a temática? Isto representa um problema para inclusão?

Essa experiência da docência junto aos EPAEE, revelando algumas dificuldades dos docentes pode levar a transformação de sua ação nos cursos de formação de professores, quando se dispõe a pensar sobre o estudante e as condições para o ensino e a aprendizagem deles.

Cabe observar que apenas um professor aponta a forma do ensino meritocrático ou o ensino pseudo-afetivo como um dos problemas para a inclusão.

O debate em torno deste problema apontado por Mara, levou o grupo ao entendimento de que o ensino pseudo-afetivo é aquele que o professor é mais um amigo do que realmente um professor, ou seja, aquele professor que deixa o EPAEE fazer somente o que quer ou sabe, resultando em uma mistura de improvisação e permissividade sem atingir o sucesso na aprendizagem, tendo na aprovação automática uma aliada do professor e da Instituição para eximirem se da culpa da reprovação.

Ainda sobre o grupo chamou atenção para o ensino meritocrático como uma organização didática que valoriza a produção individual do conhecimento por mérito e punir os insucessos escolares daqueles que precisam de atendimentos mais específicos, ou de orientação na aprendizagem.

Neste sentido embora os participantes tenham chamado atenção para a necessidade das instituições de ensino se reorganizarem para atender a todos, eles não viram, inicialmente, a excessão de Mara, essa organização didática como um problema para a inclusão de EPAEE.

5.2.1.5 A fala dos professores como elemento de reflexão para a inclusão

Os participantes do grupo focal usaram várias expressões para referir-se aos EPAEE e à inclusão em si. Essas expressões foram consideradas importantes para diagnóstico pois a linguagem é um instrumento de poder e constitui-se como objeto de reflexão necessário ao processo de inclusão nas licenciaturas. O que se fala e como se fala pode ser determinante para promoção de mudanças no contexto da formação de professores, afinal os participantes são formadores de opinião em larga escala. Sendo assim verificou-se que:

- a) Que um dos participantes utilizou equivocadamente os conceitos de inclusão e integração como sinônimos;
- b) Seis participantes utilizaram as expressões “ditos normais”, “dita inclusão”;
- c) Um participante usou anormalidade para referir-se à pessoa com deficiência;
- d) Um participante usou Deficiente Mental;
- e) Dois participantes usaram o termo Deficiente Físico;
- f) Dois participantes usaram a expressão surdo-mudo;
- g) Quatro fizeram referência a escola normal e escola inclusiva;
- h) Dois participantes usaram a expressão intérprete de Libras;
- i) Dois participantes usaram a expressão pessoas portadoras de deficiência.

A linguagem tem grande relevância na formação de professores e a necessidade de acompanhar as mudanças nos rumos da Educação Especial em si, é um fator que deve ser sempre objeto de reflexão docente com vistas ao desenvolvimento de uma prática docente inclusiva. Houve mudanças de paradigmas no contexto da Educação Especial que provocaram alterações nas formas como a sociedade vê, compreende e se relaciona com os EPAEE.

Considerando os dados discutidos foi possível verificar que se trata de um grupo heterogêneo, estudioso, com disposição para refletir sobre suas práticas e aprender sobre a inclusão de EPAEE. Apresentam problemas conceituais sobre a temática, pouco domínio

significativo sobre os conteúdos, métodos e recursos relacionados aos EPAEE, apresentam falas complexas e as vezes contraditórias, bem como ações que indicam as limitações técnicas e pedagógicas, porém apresentam características de professores abertos aos novos paradigmas em torno da Educação Inclusiva, bem como abertos ao debate com disposição para aprender e promover a acessibilidade pedagógica e atitudinal.

A primeira categoria temática, apresentada na sessão seguinte, foi constituída a partir do estudo realizado pela pesquisadora com objetivo de promover, junto ao grupo de professores, uma reflexão quanto às terminologias adequadas ao contexto atual da inclusão, sobre os EPAEE e as implicações do uso equivocado dessas expressões na formação de professores.

5.2.2 SEGUNDA SESSÃO: O USO DA PALAVRA - SOBRE AS EXPRESSÕES E IDENTIFICAÇÕES

Pode se dizer que o texto de Certeau (2002) representa a relevância que tem a discussão sobre o uso da palavra, neste caso específico, que discute as variadas expressões e identificações usadas para referir-se aos processos inerentes à inclusão de EPAEE. É importante que todo professor em especial, da Educação Superior, tenha consciência que:

A ideologia dominante se muda em técnica, tendo por programa essencial fazer uma linguagem e não mais lê-la. [...] Isso implica um afastamento do corpo vivido (tradicional e individual) e, portanto, também de tudo aquilo que, no povo, continua ligado à terra, ao lugar, à oralidade ou às tarefas não verbais. O domínio da linguagem garante e isola um novo poder. [...] Esse poder, essencialmente escriturístico [...] define o código da promoção sócio-econômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem. A escritura se torna um princípio de hierarquização social [...]. Ela funciona como uma lei de uma educação organizada pelas classes dominantes que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção (CERTEAU, 2002, p. 230).

A sessão foi iniciada com a exposição oral da pesquisadora sobre a pauta do encontro reflexivo que versava sobre expressões e terminologias relacionadas à inclusão e aos EPAEE, usadas pelo grupo de professores e identificadas na primeira sessão do grupo focal. Buscou-se, então, fomentar o estudo e a reflexão sobre: o que o uso dessas expressões e terminologias representam para formação de professores? Que implicações o uso dessas expressões exerce nos cursos de licenciaturas? Para subsidiar teoricamente o debate e consequentemente as

reflexões encaminhou-se, com 7 dias de antecedência, para o e-mail dos participantes dois textos.

O texto 1, de autoria de Sasaki (2002) intitulado “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”, foi apresentado a partir de exposição oral pela pesquisadora que, por vezes, se apropriou do texto impresso para subsidiar as explicações e discussões. O texto 2, “Normalização, integração e inclusão”, escrito por Omote (1999) foi citado oralmente pela pesquisadora para esclarecer dúvidas e conflitos apresentados pelos participantes no processo reflexivo em torno dos conceitos e dos paradigmas constituídos ao longo do processo histórico da Educação Especial.

O segundo item da pauta prévia o estudo inicial sobre pessoas surdas e o estímulo para a promoção de debates sobre os conceitos relativos ao tema e aos aspectos pertinentes a acessibilidade pedagógica e atitudinal para pessoa surda, bem como, o estímulo das reflexões sobre as experiências dos professores na inclusão deles na Educação Superior. O tema Surdo foi apontado, no diagnóstico inicial.

O grupo foi composto por Lucy, Rita, Angel, Marina e Mara. Não há alusão a nenhuma manifestação de Nicolas e John, pois ambos estavam viajando e justificaram sua ausência por e-mail.

Foi dada aos participantes a liberdade para fazer as interrupções durante a exposição da pesquisadora. Essas interrupções foram feitas à medida que tomaram contato com a sua fala ou com suas práticas docentes e isto potencializou debates e permitiu ao grupo reflexões em torno do que isso representava para sua atuação nas licenciaturas.

A exposição oral sobre o texto 1 iniciou-se com os esclarecimentos da pesquisadora sobre os estudos de Sasaki (2002) sobre o fato de que, o uso de termos técnicos corretos não é apenas uma questão semântica quando se refere à fala e à escrita na era inclusiva, sobretudo quando se trata, especialmente, de assuntos carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso da inclusão das pessoas com deficiências. Cabe destacar que as expressões e terminologias são consideradas corretas em função de valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época.

De acordo com o autor, esses termos se tornam incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras e, ainda que, elas já existam oficialmente na língua falada e na escrita, passam a ter novos significados ou então, são construídas para designar conceitos novos. Trata-se de entender a linguagem como forte instrumento de acentuação ou eliminação do preconceito e de atitudes discriminatórias contra as pessoas com deficiência.

A linguagem é, sem sombras de dúvidas, a grande ponte que liga o “eu” ao “tu”, o “eu” ao “diferente de mim” (ao outro). Um forte e poderoso instrumento para os que acreditam num mundo mais harmônico, melhor para todos, sem distinções. Porém, para que isso ocorra, reiteramos, é necessário entendê-la, reconhecer o seu poder nas relações sociais e observá-la em toda sua plenitude. E que isso não fique restrito a alguns profissionais, mas seja parte da bagagem cultural de todos os que trabalham com educação, inclusive dos nossos educandos (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 47).

Neste sentido foi solicitado ao grupo que eles refletissem sobre o que entendem ser o maior problema decorrente do uso de termos considerados obsoletos? Para Sasaki (2002) reside no fato de que os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas vão sendo reforçados e perpetuados.

Foi solicitado que fizessem uma retrospectiva para pensar sobre os termos usados no cotidiano da sala de aula e que diante do que foi posto durante a exposição da pesquisadora fossem apontando suas reflexões e considerações a respeito do que significava o estudo desse tema e, o que a reflexão sobre suas falas representava para cada um deles.

Diante da solicitação Rita, Lucy e Marina se manifestaram dizendo:

[...] usamos mesmo algumas expressões equivocadas e ainda com a conotação errada. Às vezes nos referimos a eles achando que estamos acertando, trazendo uma certa leveza para a condição dele mas acabamos cometendo muitas gafes, por exemplo a expressão surdo-mudo agora, depois da sua explicação sobre o texto, entendo que o certo é surdo. Aprendemos assim e continuar a dizer da mesma forma representa ou indica o tempo em que estamos, quando se trata da questão (Rita).

Exatamente. Daí a importância de se estudar e acompanhar os avanços sociais e educacionais sobre a questão da inclusão das pessoas com deficiência para compreendermos como podemos levar isso para o contexto das licenciaturas, da sala de aula sem que isso implique uma aula sobre isso como disse a Marlene. Que é o uso, naturalmente no meu discurso, dessas terminologias em nosso cotidiano sem falar sobre o uso delas e da inclusão, já representa um avanço significativo (Lucy).

Porque, na verdade, desde quando nós começamos a trabalhar com Libras a nomenclatura não é algo estável, é algo dinâmico. Conforme os estudos vão crescendo na área, as nomenclaturas também vão se modificando (Marina).

Sasaki (2002) esclarece que a sociedade vai se organizando em torno dos conceitos e passa a tratar de maneira diferente, implicando numa postura e tomada de posição diferente quanto a pessoa com deficiência, longe ou perto dela. A expressão vai se modificando a partir do momento que a sociedade vai tomando consciência daquilo que fala.

Observa-se que à medida que o grupo verbalizava as expressões que lhes eram habituais e sempre entenderam como adequadas, porém com a partir dos estudos e das reflexões, o que falavam de forma equivocada, causava-lhes certo incômodo, ao ponto de se auto corrigirem.

De acordo com a abordagem discursiva, o equívoco ‘desnuda’ a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle. Essa falha materializada na/pela língua não pode ser recoberta, possibilitando a produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem, bem como as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir determinados sentidos. Nesse prisma, não é o sujeito que fala a língua, mas, sim, a língua que fala a verdade do sujeito, uma vez que aponta para as suas formações ideológicas e para os vários discursos que legitimam seu dizer (CAVALLARI, 2010, p. 699).

À exemplo, chamar ou referir-se a uma pessoa com deficiência, especialmente, um acadêmico na licenciatura como mudinho ou surdo-mudo foi citado por Marina e explicado, por ela mesma, dentro do contexto da literatura sobre educação do surdo:

- Surdo mudo era um termo muito usado. Certa época virou moda falar surdo-mudo. Quem iria pensar que falar surdo mudo era equivocado se para muita gente era chic. Fulano é surdo mudo. Achava que era certo. Que era correto. Mas até que tome consciência de que aquela terminologia não se adequa mais a essa sociedade... A questão é que as terminologias vão se modificando de acordo com as questões políticas, econômicas e sociais, mas só que não abrange a maioria. Você vê que ainda se fala em ceguinho e surdo-mudo. A maioria das pessoas ainda usam essas expressões (Marina).

Diante do exposto a pesquisadora pergunta a Marina se ela consegue compreender por que isso acontece?

Porque tem um viés social, algo de conhecimento cultural e social que faz com que o termo surdo-mudo usado no passado estava associado à surdez que, por sua vez, era associada à mudez, se o sujeito não falasse também não pensava. Tem toda uma carga filosófica, sociológica, histórica e política por trás dessas terminologias (Marina).

O reconhecimento da importância que existe em participar e acompanhar os debates sobre a questão para o professor formador se revelam na fala de Lucy

A grande discussão é, como nós podemos, enquanto formador ir modificando isso. Porque o professor recebe no mínimo 40 alunos todo ano

na sala dele. A partir da fala dele, a partir daquilo que ele interiorizou, com relação a esses conceitos, sobretudo sobre a pessoa a quem se refere, como ele pode estar mudando isso. Ele não precisa necessariamente dar uma aula sobre isso. É no comportamento dele, na fala (Lucy).

Mas esse contato com o termo, sem uma reflexão sobre o uso dele e sua consequência, não se constituirá em conhecimento para ser levado a diante pois é preciso pensar sobre o que se fala, como se fala e desenvolver as condições para o seu emprego correto, principalmente no contexto da sala de aula, na formação de professores em prol de uma sociedade inclusiva. Schön (1993) considera que nem sempre o conhecimento é suficiente para a ação em situações diferenciadas, sendo necessário recorrer a uma reflexão sobre, ou seja, estabelecer uma análise, fazer ligações, pensar e encontrar soluções, criar, dar nova abordagem à questão. É essa ligação entre ter que pensar, refletir e o fazer que propiciará uma nova e criativa forma de praticar, neste caso, a fala.

A pesquisadora esclareceu o significado que tem o uso da expressão “dita” como complementar a conceitos ligados a inclusão de EPAEE, como uma forma pejorativa, uma condição de desvalorização para referir-se aos processos que envolvem as pessoas com deficiência.

O uso do termo “dita inclusão” identificado na fala dos participantes do grupo focal foi citado por Marina e segundo ela, o uso é bem comum e frequente no meio universitário. É parte de um discurso usado pelos professores universitários como desculpa para justificar os pontos falhos da educação brasileira, ou seja, usam a expressão para referir-se a inclusão como causa do fracasso escolar.

Neste contexto outras expressões explicadas por meio do texto orientador e identificadas pelos seus falantes, foram trazidas para ampliar o debate e reflexão no grupo focal:

Pessoas ditas deficientes é equivocado. Segundo o texto do Sasaki (2002) o termo correto é pessoas com deficiências, pois, a palavra dita, nesse caso, funciona como eufemismo para negar ou suavizar a deficiência. O que é preconceituoso. Mas nós usamos muito no cotidiano (Lucy).

Tal qual citado por Sasaki (2002) a expressão “dita” vem associada a vários termos, como exemplos, destacam-se: ditos normais, dita inclusão, ditas pessoas com deficiências. Esses termos estão impregnados de eufemismo e preconceito. Castilho (2010, p. 31) diz que “é na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro”.

A afirmação de Marina sobre o uso inapropriado da expressão dita inclusão, por docentes universitários que culpabilizam a inclusão de EPAEE pelos fracassos educacionais foi problematizada pela pesquisadora: que tipo de professor está se formando quando se usa conceitos e ideias preconceituosas nos discursos dos docentes junto aos estudantes das licenciaturas, quando abordam temas sobre a inclusão e os EPAEE, mesmo que estes conteúdos não estejam presentes nos currículos dos cursos? Que peso terá o currículo oculto, expresso por esses docentes na formação de professores?

É muito complicado esse tipo de discurso. Primeiro ele fala que os professores do Ensino Fundamental são incompetentes, começa por aí. Depois vêm outras discussões e encerra a fala dizendo a dita inclusão, como se a culpa do fracasso todo da educação brasileira fosse da inclusão. Como se toda sociedade não tivesse direito à escola. Mas veja bem, **é dentro de um contexto universitário. Estamos falando de professores e formadores de professores.** Ainda tem aqueles professores que fazem aquelas perguntas inacreditáveis do tipo; mas os surdos não conseguem entender conceitos? Eu respondi: como não, professor? Ele tem tanta dificuldade quanto o ouvinte de entender conceitos. E o ouvinte entende conceito? (Marina, grifo nosso).

A fala de Marina encontra eco e se solidariza com os apontamentos feitos por Lucy, Angel e Mara sobre os riscos desses discursos equivocados desqualificarem outras poucas práticas educativas inclusivas que ocorrem nos cursos de licenciaturas.

Cabe observar que segundo Silva e Moreira (2001) o currículo oculto é entendido como um conjunto de valores e normas que não constam oficialmente nos programas das disciplinas, nem nos objetivos das escolas ou dos professores, mas que são transmitidos para os acadêmicos ao longo do processo educativo.

A pesquisadora explicou que o próprio conceito de conceito de integração¹² por vezes foi usado como substitutivo ao de inclusão por alguns participantes do grupo focal. Lucy reconheceu imediatamente que já fez essa troca conceitual durante suas falas, porém ela tem o conceito elaborado, mas reconhece a necessidade de cuidar desse discurso.

A inclusão constitui um paradigma fundamentado nos direitos humanos, e defende os alunos de forma igualitária, onde todos devem ter o mesmo tipo de educação, ou seja, educação de qualidade para todos. A visão dos direitos humanos tem como conceito a cidadania fundamentada no reconhecimento das diferenças, que significa respeitar o próximo conforme a sua deficiência ou necessidade.

¹² Omote (1999).

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 15).

Sobre a integração Mazzotta (1977) relata que no modelo segregacionista, a Educação Especial se configurava como um sistema de ensino paralelo, substitutivo ao regular. Baseava-se conceito de normalidade e anormalidade e previa a separação física entre alunos com e sem deficiência no contexto educacional. O processo de escolarização das pessoas com deficiência era restrito a escolas ou classes especiais, cujas práticas, amparavam-se na ideia de que algumas pessoas não eram capazes de aprender, configuravam mais como instituições assistencialistas.

Mas há ainda o entendimento de que qualquer que seja o modelo a ser empregado pelas políticas públicas brasileira, dependerá do apoio técnico, de recursos de toda ordem, e da oferta de condições para seu funcionamento, o que não aconteceu na implantação da integração de pessoas com deficiência.

Se a integração não ocorreu no Brasil, confundindo-se muitas vezes com a ideia simples de mera colocação em recursos de ensino comum, num sistema escolar que tem eficientes mecanismos de exclusão, não foi porque a integração fosse uma ideia equivocada. Dificilmente pode ser implementada uma prática integracionista no interior de um sistema que exclui. Em várias situações, em diferentes cantos do país, criaram-se situações paradoxais e profundamente desconcertantes de defesa da integração de alunos que previamente haviam sido excluídos graças aos próprios recursos de ensino especial (OMOTE, 1999, p. 12).

Mara concorda com as ideias de Omote sobre o sistema excludente existente nas escolas e universidades e diz que essa exclusão se faz também pelo uso dessas expressões em discussão que reforçam o preconceito e discriminação contra as pessoas com deficiência.

Mara e Angel destacaram que provavelmente já fizeram uso das expressões “ditas deficiências e Pessoa Portadora de Deficiência” recentemente. Consideram que o estudo do texto, os apontamentos do grupo focal e a reflexão contribuem muito para uma modificação do discurso com implicações diretas na prática pedagógica.

Sobre a sigla PPDs usada para fazer referência à Pessoa Portadora de Deficiências, Angel sugere a discussão sobre e diz:

Então vamos entender o que é essa sigla PPDs - Pessoa Portadora de Deficiências. Ainda se usa? (Angel)

A pesquisadora esclareceu que não deve ser usada. A pergunta de Angel gerou um debate, pois o grupo colocou que autoridades, os meios de comunicação repetem essa expressão com frequência.

Sobre a expressão Pessoas Portadoras de Deficiências, Sassaki (2002) aponta que não se usa o apóstrofo para designar plural de siglas, que o termo não deve ser usado sendo mais indicado Pessoas com Deficiência, tal como aprovado na Comissão Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Diz o autor que as próprias Pessoas com Deficiência ao ponderar sobre o assunto chegaram à conclusão que elas não portam a deficiência. Ela, a deficiência não é uma coisa que as vezes se porta e as vezes se descarta. Sobre isso Chateau acrescenta que o termo foi:

Adotado nas Constituições federais, estaduais, em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências, a expressão portador de deficiência é muito utilizada, ainda que ela tenha caído na armadilha do léxico que aprisiona a pessoa ao desconforto de portar ou carregar uma deficiência ou necessidade (CHATEAU et al., 2012, p. 69).

Angel acrescenta ao grupo que é preciso, enquanto professor formador, estar atendo às mudanças nas nomenclaturas para não cometer erros que podem comprometer a formação de professores em geral, trazendo implicações para o acadêmico da Educação Superior e, conseqüentemente, para o aluno da Educação Básica.

Na posição de professor deve-se sempre prestar atenção no que se fala, bem como, chamar para reflexão, os acadêmicos que também apresentam em seus discursos expressões obsoletas.

Rita chama o grupo para discutir a expressão PNEE e diz:

Mais recentemente a expressão usada era PNEE- Pessoas com Necessidades Educativas Especiais e ainda escuto as acadêmicas falando Pessoas Portadoras de Deficiências, temos muito que trabalhar para alcançar o desejável diante da situação apresentada (Rita).

A pesquisadora pede ao grupo que leia o que está posto por Sassaki (2002) sobre a sigla PPNEE e que observe a diferença na designação do uso das expressões Educativas e Educacionais pois é incorreto dizer: necessidades educativas especiais. A palavra educativa

significa algo que educa. Ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação (SASSAKI, 1999).

Para ampliar informação, a pesquisadora faz referência ao entendimento de Mazzotta (1977) sobre o que caracteriza uma deficiência e o que são as necessidades especiais. Segundo Mazzotta (1997, p. 14): “É em relação ao meio onde vive a pessoa, situação individual e à atitude da sociedade, que uma condição é ou não considerada uma deficiência, uma vez que os problemas que assim a caracterizam decorrem das respostas da pessoa às exigências do meio.” Acrescenta-se ao grupo o esclarecimento de Mazzotta (2003, p. 14):

É fundamental que se entenda que as necessidades especiais não decorrem linearmente das condições individuais, tomadas isoladamente, mas apresentam-se concreta e objetivamente na relação entre a pessoa e as situações de vida. Portanto, evidencia um grande equívoco a expressão Portador de Necessidades Especiais.

Neste contexto é importante que o professor tenha a clareza de que a existência de uma deficiência não faz necessariamente que a pessoa necessite de um recurso específico. As necessidades especiais não são decorrentes, da condição individual da deficiência apenas, mas também, da relação que se estabelece entre a pessoa e o meio em que ela está. Cabe considerar a existência, a disposição dos recursos necessários e as condições do próprio ambiente.

Houve uma constatação pelos membros do grupo focal sobre o que está escrito a respeito dessas expressões nos documentos oficiais usados no Brasil, em especial aqueles firmados pós a publicação da Declaração de Salamanca (1994), nos quais a expressão foi designada. Assim, apesar dos documentos, é importante lembrar que, na atualidade, usa-se Pessoas com Deficiência para referir-se à pessoa e quanto às suas necessidades deve ser usada Necessidades Educacionais.

Vários são os termos expressos nos documentos oficiais: a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) utiliza o termo Pessoa Portadora de Deficiência, que está em desuso; a Declaração de Salamanca (1994) cita Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ou Pessoas com Necessidades Especiais, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) que teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) utiliza a expressão Pessoas com Deficiência.

Cabe observar que ao usar a expressão Pessoa com Deficiência não se pode confundir deficiência com incapacidade e essa compreensão é importante, pois esse conceito de que há

inteligência e competência na pessoa com deficiência faz diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Diante da discussão e reflexão sobre as formas de designação e uso das terminologias em questão, Lucy fez a seguinte observação:

Tanto é que agora saiu um relatório da Unesco e até 2030 terá uma revolução com esse relatório. Porque eles vêm dizendo exatamente isso, que as pessoas com deficiência, não são incapazes, mas que nós teremos de fazer toda uma mudança na sociedade porque essas pessoas serão importantes nesse momento da sustentabilidade. A inclusão com a sustentabilidade. Até 2030 nós temos que rever, porque no relatório fala das doenças dos adolescentes, e a depressão que até 2030 estará em primeiro lugar. E mostrando que as pessoas com deficiências, estão mais localizadas nos países periféricos e em desenvolvimento, são pessoas muito pobres. Então por exemplo, você tem uma pessoa com deficiência que pode acarretar uma depressão. A questão do índice de jovens que cometem suicídio é muito grande hoje, no Brasil principalmente. São questões que precisamos parar para pensar (Lucy).

A fala de Lucy, suas contribuições junto ao debate em questão, mostrou o quanto as pesquisas do tipo grupo focal são eficientes no sentido de promover nos participantes a reflexão sobre um tema que se apresenta como relativamente novo para o participante e que diante dos encontros reflexivos, o contato com outros participantes, permite estabelecer conexões com conteúdo já conhecido em outras situações, sem que se tivesse consciência da informação. Ou seja, diante da reflexão, Lucy associou a discussão atual com o conteúdo de um documento da Unesco no qual se destaca a necessidade de mudança social nas relações com a pessoa com deficiência, até então, por ela, não percebida.

Assim, a pesquisa do tipo grupo focal, segundo Morgan (1997) derivada de entrevistas grupais que coleta informações por meio das interações, adequa-se ao trabalho de pesquisa aqui realizado, na medida em que a intenção desta etapa é justamente a promoção da auto-reflexão e da transformação social que, segundo Gondim (2003), integra-se aos pressupostos da pesquisa.

Outro termo abordado pela pesquisadora foi a expressão deficiência mental uma vez que havia sido citada na fala de Angel. Os estudos e discussões promovidos pela pesquisadora mostraram aos participantes que não se usa mais os termos deficiência mental leve, moderada, severa, profunda, e que segundo Sasaki (2002, p. 3):

TERMO CORRETO: deficiência intelectual (sem especificar nível de comprometimento). A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS,

2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”. Antes, em 1992, a Associação Americana Deficiência Mental adotou uma nova conceituação da deficiência intelectual (até então denominada “deficiência mental”), considerando-a não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho.

Na discussão sobre a expressão, o grupo, representado pelas falas de Angel, Marina e Rita conseguiu compreender que:

No passado havia um entendimento, os médicos falavam deficiência mental, e havia um entendimento de que a deficiência comprometia toda a estrutura do cérebro, todo o pensamento, toda capacidade dele (Angel).

Hoje sabe que tem uma área do cérebro que está ligada a progressão da fala e da aprendizagem. É coisa intelectual mesmo. E eles são tão competentes para fazer outras coisas, como está confirmado, que aprendem a ler, escrever (Marina).

Trata-se de um mau funcionamento de uma parte do cérebro e não como um todo como se pensava antes. Por isso se fala deficiência intelectual e não deficiência mental (Rita).

Para esclarecer os aspectos envolvidos na mudança conceitual em torno da deficiência intelectual, a pesquisadora utilizou-se, do recurso da exposição oral sobre os paradigmas médicos e social trazidos por Abenhaim (2009) em seus estudos sobre a deficiência mental, aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Abenhaim (2009, p. 237):

A deficiência pode ser compreendida a partir de dois paradigmas: o médico e o social. O paradigma médico apresenta a deficiência como condição da pessoa, resultante de um impedimento, limitação, perda ou anormalidade numa parte do corpo ou numa função. A diferença é vista como um estado negativo de funcionamento, como doença ou defeito. O paradigma médico baseia-se numa comparação entre a pessoa e um modelo humano idealizado: quanto mais próximo do modelo, mais perfeito; quanto mais distante, mais imperfeito. A educação, apoiando-se nesse paradigma, concebe o processo educativo como uma tentativa de aproximação do educando ao modelo idealizado. O paradigma social reconhece que algumas pessoas têm dificuldade para realizar certas funções, mas considera que o fator limitador é a condição imposta pelo contexto social que cria barreiras físicas, programáticas e atitudinais. A diferença é reconhecida como um desafio a ser superado pela sociedade. Não há um modelo humano. Cada pessoa é

reconhecida como Ser (sic) único e irrepetível com direito a desenvolver sua potencialidade.

Rita e Marina reafirmaram a importância de se discutir nas licenciaturas os paradigmas que sustentam as duas terminologias; as concepções de ensino e aprendizagem e formas de avaliação para o processo educacional das pessoas com deficiência intelectual, bem como as questões que remetem a acessibilidade pedagógica, atitudinal, física, arquitetônica e comunicacional.

Cabe destacar que nos estudos e análises efetuados pela pesquisadora não há previsão de disciplinas voltadas para discutir a especificidade da temática EPAEE. Os conteúdos previstos nas ementas das disciplinas dos cursos de licenciaturas abordam a Educação Especial, mas não aprofundam estudos sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos EPAEE e TEA, neste caso pessoas com deficiência intelectual. Esse dado citado pela pesquisadora é ampliado pelos apontamentos de Glat et al. (2006, p. 6), sobre o tema;

[...] limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas.

Quando não se discute e não se insere, de maneira alguma, no currículo dos cursos de licenciaturas as abordagens teórica, filosófica, sociológica, metodológica e prática inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência reforçam-se as limitações postas pela generalização dos cursos de formação de professores e dificulta a inclusão educacional.

Essa necessidade de inclusão da temática, nos Cursos da Unir, *Campus* José Ribeiro Filho é citada pela pesquisadora e confirmada por Marina e Rita. A discussão sobre a expressão sala de aula normal, foi trazida por Angel:

O que seria uma sala de aula anormal? (Angel)

As ideias de Sasaki (2002) foram esclarecedoras, pois, segundo o autor quando toda a educação escola for inclusiva bastará apenas sala de aula. Não precisará de nenhum adjetivo.

Após os debates e reflexões em torno dos princípios que envolvem os conceitos de escola normal, escola inclusiva, sala de aula inclusiva, o grupo (Rita, Marina, Angel, Lucy e Mara) concluiu que, de fato, não é necessário usar a expressão inclusiva, pois a Escola tem

que ser escola para todos, ou seja, essa adjetivação para escola e educação hoje pode ser questionável.

Expressão como incapacitado também foi discutida com base nas ideias de Sasaki (2002) que traz o “incapacitado” ou que “sofrer um acidente e ficou incapacitado” como frases que colocam a pessoa em uma situação de vítima. Sofreu um acidente vai provocar um sentimento de piedade. Segundo Lucy:

[...] é a última coisa que o sujeito precisa é de piedade. Ele quer saber de um tratamento. Não quer piedade.

Encerrou-se a discussão em torno do primeiro item da pauta com a fala de Angel sobre a pertinência da pesquisa no contexto universitário e social:

Em relação aos termos, eu acho até que nós poderíamos ter visto isso antes das paraolimpíadas. Para vocês verem o quanto se usou nas reportagens e o quanto usamos os termos, expressões e frases equivocadamente durante as aulas e na vida em geral (Angel).

A colaboradora remete à necessidade de professores formadores reverem seus conceitos sobre a inclusão e, mais do que isso, identificou a necessidade de incitar um debate nos espaços universitários que coloque o tema em evidência de maneira constante, considerando que:

A prática de empregar termos menos estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos mais antigos, que adquiriram conotações de desamparo e desesperança é o caminho percorrido para se chegar a uma conceituação mais precisa, científica e qualitativamente aceitável. O caminho das mudanças nos conceitos, termos e expressões é longo e enviesado. Reside do fato de que em cada época são utilizados termos compatíveis com os valores vigentes da sociedade. Entretanto, esta evolui, se modifica e se transforma ininterruptamente (CHATEAU et al., 2012, p. 70).

A partir dos dois encontros reflexivos realizados até então foi possível constatar que a educação e a conscientização constituem-se como fundamentais para a promoção da acessibilidade atitudinal e pedagógica, afinal os muitos conceitos relacionados às pessoas com deficiências ainda são desconhecidos pelos professores e as reflexões em torno deles revelam um grupo de professores que querem ser acessíveis apesar de todas as dificuldades postas pela realidade da inclusão na Educação Superior.

Dentre as barreiras, uma refere-se às atitudes diante da diversidade. Nesse tópico, reiterando o papel de destaque do professor no processo de construção de uma escola inclusiva, é apresentado que a atitude negativa do professor diante do trabalho com o aluno com deficiência muitas vezes é causada por seu desconhecimento e falta de suporte encontrado nos sistemas de ensino. Contudo, não é descartado, em hipótese alguma, que há, em especial com os professores mais antigos, uma negação do trabalho com esses alunos, já que, quando eles optaram pelo trabalho pedagógico, os alunos com deficiência não estavam nas escolas (UNESCO, 2005). Portanto, para que as barreiras atitudinais possam ser transpostas, há de se constituir uma estrutura na escola de suporte ao aluno, efetivar condições adequadas para o trabalho do professor e produzir um trabalho de (in)formação e conscientização junto a toda comunidade. Nesse sentido, algumas ações são sugeridas: levar a discussão sobre os direitos humanos para a comunidade; abrir a escola para comunidade na construção dos processos educacionais, de forma participativa, com base nos direitos humanos [...]. (SOUZA; PLETSCH, 2017, p. 8).

Uma das formas mais evidentes de acessibilidade atitudinal se apresenta por meio da linguagem remetendo à acessibilidade comunicacional e apesar de tantos recursos tecnológicos, na atualidade, a fala ainda se constitui como um dos recursos mais usados por professores no processo de formação das pessoas, e, essa questão, pode ser motivo de conflitos entre quem ensina e quem aprende, considerando para alguns EPAEE pode ser esse um problema para a inclusão na Educação Superior, pois

Palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente. Às vezes, o uso de certos termos, muito difundido e aparentemente inocentes, reforça preconceitos. Além dessas falas, temos observado, o medo da mudança com certeza do fracasso e medo da diferença onde se sentem ameaçados, os que provocam afastamento, o estigma e conseqüentemente o preconceito. O professor desconhece quem é este sujeito, suas possibilidades, seus desejos, suas dificuldades e limitações. (FIGUEIRA, 1995, p. 21).

Pode se ter na didática do professor que baseia sua ação docente quase que exclusivamente na oralidade, problemas que remetem à acessibilidade comunicacional, atitudinal e pedagógica, ora por usar termos inadequados, ora por não se fazer entender quando explica o conteúdo.

É importante salientar que conhecer o acadêmico, compreender como ele pensa, como aprende, auxilia o professor no processo de ensino e neste sentido a acessibilidade atitudinal é determinante para o êxito da ação. Ela está implícita em todas as outras formas de acessibilidade, ou seja, ela é a abertura de espaços para que se consolidem as outras, dentre elas a pedagógica.

A acessibilidade pedagógica, por sua vez, é entendida como ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo (SASSAKI, 2002). Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente, ou seja, à forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.

As falas dos participantes da pesquisa sobre os equívocos nas expressões acabaram por levar o grupo a discutir os aspectos conceituais e metodológicos inerentes à inclusão de surdos. A problemática sobre prática pedagógica da inclusão de surdos nas licenciaturas da Universidade já havia sido apontada, também, no diagnóstico inicial da pesquisa pelos participantes e se constituiu como segundo item da pauta.

A discussão e reflexão sobre essa temática foi transferida para a sessão seguinte em função do tempo esgotado. Neste contexto, a terceira sessão teve como objetivo promover o debate e refletir sobre o conhecimento, experiências e práticas pedagógicas dos participantes juntos pessoas surdas cuja presença na universidade já é bastante frequente.

5.2.3 TERCEIRA SESSÃO: CATEGORIA PESSOA SURDA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A sessão foi iniciada com a exposição oral da pesquisadora sobre a pauta do encontro reflexivo que teve como objetivo promover o estudo de aspectos teóricos e práticos que envolvem a inclusão de Surdos nas licenciaturas e possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes participantes do grupo focal. O tema, Pessoa Surda na Educação Superior, desenvolvido no encontro reflexivo foi definido a partir da identificação de problemas enfrentados pelos docentes no processo de inclusão dos surdos nos cursos onde atuam.

O interesse pela temática foi apontado pelos participantes do grupo focal durante a primeira sessão, quando foram apresentados e discutidos os dados do questionário respondido pelos docentes revelando limitações técnicas e pedagógicas para conduzir as ações do ensino junto aos surdos. A temática estava prevista ser discutida na segunda sessão, mas por falta de tempo foi adiada. Entre as limitações identificadas, inicialmente, foram citadas: a falta do domínio da Libras e falta de intérpretes da Libras nas licenciaturas, sendo assim, pensar sobre os aspectos que envolvem essa prática pedagógica nas licenciaturas, nas condições apresentadas.

Para tanto adotou-se como estratégia nesta pesquisa, tipo grupo focal, o estudo e a possibilidade de reflexão a partir dos problemas experimentados pelos docentes no exercício da profissão. Essa reflexão tem como finalidade auxiliar na compreensão de situações entendidas pelos docentes como problemáticas, entre elas, buscou-se refletir sobre: como promover o ensino e a aprendizagem de acadêmicas surdas sem que os professores dominem a Libras e sem a presença de intérpretes da Libras em sala de aula. A falta de intérpretes da Libras na Unir é um dos pontos complexos da inclusão de pessoas surdas, neste sentido importante que se pense sobre como os docentes tem conduzido suas práticas em sala de aula?

Para subsidiar teoricamente o estudo, o debate e conseqüentemente as reflexões encaminhou-se, com antecedência, para o e-mail dos participantes, as questões norteadoras para a realização da pesquisa tipo grupo focal.

A base teórica utilizada pela pesquisadora para subsidiar os estudos e debates neste encontro reflexivo foi formada por publicações dos autores: Skliar (1997, 1998); Sasaki (2002), Alves e Karnopp (2002); Ladd (2011), Quadros (2003; 2005); Karnopp (2010) e Pereira (2010).

O grupo focal foi composto por Lucy, Rita, Angel, Marina, Mara e Nicolás. Não há alusão a nenhuma manifestação de John que estava de férias e justificou sua ausência por e-mail.

A pesquisadora iniciou a exposição oral abordando a relevância dos conceitos e ideias apresentados pelos autores indicados para subsidiar as atividades no grupo focal.

Os conteúdos abordados pela pesquisadora proporcionaram discussões em torno dos processos que envolvem a escolarização e a inclusão da pessoa surda; os aspectos inerentes ao uso da Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, as especificidades e importância da Libras para a comunicação entre pessoas surdas, bem como entre surdos e ouvintes. Abordou-se a conceituação da Libras enquanto Língua; terminologias empregadas no contexto da inclusão inter-relacionadas com o processo histórico da educação dos mesmos, os métodos empregados, os aspectos pedagógicos na construção e correção dos textos e a expressão Surdidade apresentada por Ladd (2011) para se referir aos surdos, sua intrínseca relação com a cultura surda e a formação da identidade dos mesmos.

Cabe observar que esses conceitos apresentados vão sendo citados, posteriormente, pelos colaboradores da pesquisa à medida que vão trazendo para o debate suas ideias e compreensões em torno da experiência pedagógica junto as pessoas surdas.

Marina iniciou expondo ao grupo que teve dois problemas que interferiram diretamente na prática pedagógica junto as acadêmicas surdas:

- a) A falta de intérprete da Libras nas aulas;
- b) A alfabetização deficitária de uma acadêmica surda como um agravante para o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisadora perguntou à Marina sobre como conduziu a aula na ausência da intérprete da Libras e o que isso representou para sua prática, e ela respondeu que:

Tenho o domínio da Libras e minha experiência na Educação Básica e também na Educação Especial ajudou na organização de estratégias de ensino. Sempre usei os recursos áudio-visuais nas aulas. Procuro me posicionar de forma que ela possa sentir-se confortável para interagir comigo quando sentir necessidade. Usei o bimodalismo para facilitar processo. Procuro corrigir os textos delas levando em consideração a que escrita contém os elementos da estrutura da Libras. Fiz uso da Libras para explicar o conteúdo a ela, mas a atividade se torna muito cansativa. Mas daí veio a surpresa: uma delas não está devidamente alfabetizada (Marina).

Para refletir sobre os dois problemas apontados por Marina que interferiram na sua prática pedagógica, a pesquisadora fez as abordagens sobre esses problemas separadamente:

Problema 1 - A ausência dos intérpretes da Libras durante as aulas e as implicações da dependência deles para a realização das aulas.

Problema 2 - A alfabetização deficitária da acadêmica surda.

Diante do exposto procurou-se a partir das intervenções da pesquisadora e das reflexões dos participantes do grupo focal, discutir os elementos fundamentais para a eficácia nos processos de inclusão das pessoas surdas.

Sobre o Problema 1 a pesquisadora chamou atenção dos participantes para os aspectos legais e destacou:

1) A obrigatoriedade dos serviços de intérpretes da Libras que está assegurada no Art. 14 do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005).

Embora assegurado esse direito, a realidade do mercado rondoniense ainda é deficitária e não dispõe de intérpretes da Libras, em quantidade suficiente para atender, minimamente, a Educação Básica e Educação Superior (SEDUC/RO, 2018).

Segundo Brasil (2005)

Art. 17. [...] a formação do intérprete da Libras pode-se dar de duas maneiras distintas: por meio de um curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Língua Portuguesa – Libras, ou em nível médio, por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária ou cursos de formação continuada fornecidos por instituições de ensino superior ou instituições de ensino credenciadas a secretarias de educação.

Ou seja, esse déficit de intérpretes no Estado é explicado pela ausência ou pouca oferta de cursos que atendam à essa finalidade. Além da pouca oferta de Cursos para formar intérpretes, outro fator que pode contribuir para o número reduzido deles no meio educacional é a baixa remuneração e o pouco contato com a Libras e com a comunidade surda, provocando o desinteresse pela atividade (SEDUC/RO, 2018).

Neste contexto, a falta de intérpretes é uma realidade também no Estado em Rondônia, então há necessidade de formar um professor com competência para utilizar estratégias e recursos tecnológicos que auxiliem no processo de ensino e na comunicação com as acadêmicas surdas; que tome conhecimento sobre as funções e atribuições do intérprete da Libras e do professor regente, cuidando para não estabelecer uma relação de dependência entre Surdo e Intérprete da Libras de forma que na ausência deste, o surdo não retire -se da sala de aula por não compreender o que está sendo dito. Situações como essa são possíveis e não faltam críticas quando se identifica nas IFES essa dependência.

O descaso com que a educação brasileira trata os Surdos é visível, **uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete, e não ao professor regente**. A convivência dos Surdos e ouvintes em ambiente educacional deveria levar em conta uma nova Filosofia da Educação, que leva em consideração que a convivência apenas técnica entre Surdos e ouvintes poderia continuar a abastecer o aumento do preconceito e da segregação. Temos que encarar a cultura surda como algo a não ser imposto e modificado, mas como algo a ser experimentado, com gratidão pelo fato de estarmos lidando com um universo diferente, mas deveras humanizado (CASTRO JÚNIOR, 2015, p. 17, grifo nosso).

O trabalho do intérprete da Libras, às vezes, apresenta-se ao professor e ao surdo como a solução para os problemas decorrentes da ausência da comunicação com os Surdos na Educação Superior ocasionando a dependência.

Há uma necessidade de discutir sobre qual é, de fato, a importância da formação específica, o domínio da Libras e dos processos de Interpretação, assim como a experiência com escolarização de Surdos na Educação Básica e na Educação Especial e quais são as contribuições nos processos de ensino deles na Educação Superior. Quais são as exigências e

características para a ser professor, com condições para atender as demandas e especificidades dos Surdos?

[...] Mais do que uma atitude técnica e prática, a formação dos professores de surdos implica uma escolha estética ao pensar nas experiências, e nas vivências e nas atitudes que devem ser tomadas, já que estão relacionadas diretamente com os movimentos surdos e com as lutas implementadas por este grupo minoritário (MACHADO, 2015, p. 63).

O problema citado pode ser visto, também, do ponto de vista das acadêmicas surdas, porém, até então, nenhum participante fez referência às dificuldades enfrentadas por elas na ausência de intérpretes nas aulas. Sobre a questão Alves (2012, p. 56) aponta que

Muitos surdos que entram nos cursos universitários não conseguem concluir a formação, pois encontram muitas **dificuldades nesse processo, relacionando essas dificuldades principalmente com os problemas de linguagem.** (grifo nosso).

Quando a pesquisadora chamou a atenção para se pensar sobre a ótica da acadêmica surda, Angel disse:

Realmente essas alunas surdas devem sofrer bastante pois não entendem o que está sendo dito e por mais que o professor se esforce para promover a participação delas na aula, sem que haja o envolvimento com a cultura da Libras na IFES, continuarão excluídas dos outros processos construídos pelos colegas de sala (Angel).

Então, não estarão as duas acadêmicas surdas sendo apenas excluídas. Estão, como os demais surdos, também sendo levadas pelas diversas instituições responsáveis pela formação da sua identidade a agir de forma passiva numa sociedade totalmente ativa, e nestes moldes se coloca a inclusão do surdo num sistema educacional em que seus agentes principais, não dominam a Libras e onde muitos ouvintes não a respeitam.

Diante da situação é interessante questionar: se a sociedade é construída com base na oralidade e não compreende a Libras, não se corre o risco de impossibilitar a pessoa surda de ser um sujeito ativo neste processo educacional?

Essa passividade, por vezes, é provocada pela negação em relação ao uso da Libras, obrigando alguns surdos, a enquadrarem-se aos modelos e padrões de uma sociedade oral e ativa. Reforçada nas instituições responsáveis pelos processos de ensino, essa passividade

parece estar conflitando com a atividade permanente dos mesmos diante dos desafios, lutas e conquistas de direitos inerentes à sua condição.

À exemplo destacam-se os movimentos sociais alavancados pelos surdos que estabeleceram como uma das suas prioridades o reconhecimento da Língua de Sinais e as estratégias para torná-la pública; os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais para a formação de instrutores de Língua de Sinais em vários estados brasileiros (QUADROS, 2006).

Assim, a hipótese de que a ação dos intérpretes de Libras não soluciona todos problemas decorrentes da ausência da comunicação com os Surdos na Educação Superior, é confirmada nos resultados de pesquisa de Alves, Souza e Castanho (2015, p. 43) que diz:

Em nossa atuação profissional, percebemos que algumas instituições superiores oferecem o serviço de intérpretes, o que não supre as reais necessidades linguísticas dos surdos. Ainda não existe uma política de fortalecimento da Língua de Sinais em todos os espaços acadêmicos, e o currículo geralmente não é adaptado para atender às necessidades desses alunos. Assim, eles ficam sozinhos no meio dos outros, muitas vezes excluídos das informações mais básicas que ocorrem nas universidades.

Na pesquisa realizada por Alves, Souza e Castanho (2015) os estudantes surdos apontam, que, mesmo com os intérpretes da Libras suas dificuldades são grandes, pois:

Os surdos que estão nas universidades apontam que as maiores dificuldades vivenciadas por eles nesse espaço estão relacionadas à ausência da LS em seu processo educacional. Mesmo com a presença do intérprete na sala de aula, os colegas e os professores não reconhecem o *status* linguístico da Língua Brasileira de Sinais (ALVES; SOUZA; CASTANHO, 2015, p. 39).

Diante do exposto, as dificuldades dos professores podem ser também sentidas pelas acadêmicas surdas. As dificuldades com o uso da Libras não foram apontadas pelos docentes como um problema que afeta a prática pedagógica, o que pode indicar o distanciamento existente entre o docente formador e o estudante. Assim, “Em um ensino inclusivo que vise a atender as necessidades dos alunos surdos, faz-se necessário que os professores tenham conhecimento sobre as particularidades das pessoas que não ouvem, compreendendo a forma como esses entendem o mundo.” (MACHADO, 2015, p. 43).

Neste contexto, a falta de conhecimentos específicos pode implicar no processo de construção de conceitos, no entendimento em torno do que é ser surdo, da compreensão sobre a importância da cultura na constituição da sua identidade. Há ainda as formas de

aprendizagem, os métodos de ensino, os recursos para comunicação, a avaliação, as condições materiais, pedagógicas, físicas e de apoio dadas ao ensino pelas IFES como partes de um processo que sustenta a inclusão.

De acordo com Alves, Souza e Castanho (2015, p. 37) há que observar na inclusão da pessoa surda na Educação Superior que:

São inúmeros os desafios enfrentados por alunos surdos que lutam por uma educação que respeite suas diferenças. O que encontramos é uma pedagogia de ouvintes para ouvintes ou de ouvintes para surdos que não conhece as especificidades do indivíduo surdo.

Perlin e Miranda (2011 apud SÁ, 2011, p. 106) sobre a pedagogia dos ouvintes esclarece: “Na pedagogia dos ouvintes, o ensino predominante é em Português, o qual pode ser oral ou escrito. Os textos são todos em Português. As experiências são predominantemente auditivas, e contêm uma pedagogia para a identidade ouvinte.”

Assim pode-se considerar a presença dos intérpretes como recurso para assegurar parte do processo educativo. Conforme Guarinello et al. (2008, p. 65) “a inserção do intérprete na sala de aula pode ser entendida como uma maneira de minimizar as dificuldades dos surdos, já que, em geral, esses encontram uma desigualdade linguística dentro da sala de aula.”

A pesquisadora propôs ao grupo pensar a inclusão de surdos refletindo sobre a questão: Será que mudar a Universidade enquanto espaço físico, com a oferta de intérpretes, adequação de materiais pedagógicos, uso de métodos como o bilinguismo seriam suficientes para obter sucesso na educação de surdos?

Sobre a inclusão de pessoas surdas no processo educacional deve-se considerar as diversas formas de acessibilidade: pedagógica, atitudinal e comunicacional pois há o entendimento de que a formação deles passa pelas condições dadas aos docentes e pelos docentes para conhecer e entender o que pensam, como pensam e como aprendem para então, identificar e construir, na relação com eles, as ações educacionais, as atitudes, os discursos isentos de preconceito e discriminação, estratégias e recursos que atendam às suas necessidades. Mas as necessidades dos surdos correspondem às necessidades que os ouvintes identificam no atendimento ao surdo?

No contexto da inclusão ser professor de pessoas surdas implica, não apenas, em conhecê-los e dominar a Libras, mas também envolver se com eles,

E, por fim, mais do que uma atitude técnica e prática, a formação dos professores de surdos implica uma escolha estética ao pensar nas

experiências, e nas vivências e nas atitudes que devem ser tomadas, já que estão relacionadas diretamente com os movimentos surdos e com as lutas implementadas por este grupo minoritário (MACHADO, 2015, p. 63).

Implica na compreensão de conceitos e superação de práticas comuns no processo de comunicação usuais até então. Perlin cita o ouvintismo como forma de estabelecer relações de poder do ouvinte sobre o surdo.

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda idéia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma confirmação de poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber (PERLIN, 2010, p. 59).

Para Lopes (2006, p. 31) não basta ter a garantia de um espaço com professores surdos, é preciso que a escola seja construída sobre outras bases e outras concepções epistemológicas que possibilitem olhar os surdos como sujeitos representantes de um grupo ético-cultural específico.

Rita, Nicolás e Angel, concordaram com resposta dada por Lucy:

Eu achava que era possível com os intérpretes, pois, minhas aulas com eles rendem muito. Sinto as meninas felizes quando a intérprete está na sala (Lucy).

As aulas rendem muito pois conforme Lacerda e Poletti (2004) o intérprete deve participar das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos e isso se faz com tradução, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula.

Hoje tenho dúvidas, inquietações, talvez. Antes tinha certeza que sim, que eles bastariam. Sei o quanto o ensino depende da relação do professor com o aluno. A relação deve ser construída com base no respeito ao aluno e tudo que o faz ser indivíduo. Então, o que eu sei do surdo? Sobre a sua cultura? (Rita)

Pois é, eu, na relação que estou construindo com minha aluna indígena, demorei a entender que havia uma questão cultural, que dependia de uma adequação da linguagem e da estruturação no modo de falar para ela me entender. Falar moderadamente para que ela acompanhasse o que eu estava dizendo. Mas veja a turma me chamou e disse: Professor ela é índia (Nicolás)

Mas então incluir surdos pode não ser a melhor opção na educação dos surdos? (Angel).

Há divergências sobre essa questão (Marina).

A pesquisadora explicou que a inclusão de pessoas surdas na Educação Básica provoca muitas divergências, pois, se por um lado, compreende-se a educação inclusiva como direito, e ao mesmo tempo, supõe o rompimento de práticas segregacionistas e de preconceitos, por outro, existem críticas referentes ao processo de ensino e da aprendizagem do aluno surdo que, para muitos, fica comprometida principalmente pelas divergências linguísticas entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, pois como línguas, têm suas peculiaridades.

Quanto às divergências em torno das propostas para a educação de surdos a pesquisadora explicou que a inclusão é a proposta indicada nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e que as dificuldades apontadas pelos surdos, estudiosos da área recaem sobre a estrutura e falta de condições dadas aos professores e alunos. Quanto aos alunos surdos faltam-lhes um ensino que considere a cultura surda, já que grande parte dos professores tem uma visão limitada a respeito.

As fragilidades das propostas de inclusão, neste sentido, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes. Assim, o discurso mais corrente da inclusão a circunscreve no âmbito da educação formal, ignorando as relações desta com outras instituições sociais, apagando tensões e contradições nas quais se insere a política inclusiva, compreendida de forma mais ampla (LAPLANE apud LACERDA, 2006, p. 168).

Essas críticas foram discutidas junto ao grupo que se pronunciou dizendo que há muito a ser feito para que a inclusão atenda a todos com igualdade de condições. Pesquisadores surdos, entre eles, Vilhaldá (2011) dizem que as Políticas Públicas desconsideram as necessidades e demandas das pessoas surdas e por isso saem na defesa de escolas de surdos.

A política atual tem a ideia de que a educação de surdos tem que ser feita de fragmentos, e isso acaba ameaçando a escola de surdos como a culpada, mas, se vemos bem, os surdos que passaram pelas escolas de surdos estão nas universidades, são hábeis em língua de sinais e estão passando nos concursos universitários, e os que não passaram pela escola de surdos chegaram também na universidade, porque colocaram professores mediadores ou

intérpretes de Libras - que são lutas das próprias escolas de surdos que não são permitidas a dar continuidade na sequência de séries dos ensinos fundamental e médio (VILHALVA, 2011, p. 63).

Capovilla (2011) ao referir-se às políticas públicas em educação faz críticas e as considera como uma séria ameaça a educação de surdos.

As atuais políticas públicas em educação têm ameaçado por uma pá de cal na Educação de Surdos e no futuro das crianças surdas, ao desmontar as escolas bilíngues que, até então, as educavam em Libras-Português, espalhar as crianças surdas em escolas comuns despreparadas para compreendê-las e ensiná-las em sua língua, e instruir essas escolas comuns a tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes ou, na melhor das hipóteses, deficientes auditivas, ao arrepio dos direitos humanos, dos direitos da criança a uma educação adequada às suas necessidades, e à especificidade linguística da Libras, reconhecida em lei federal (CAPOVILLA, 2011, p. 197).

Contrárias à inclusão, as autoras surdas, Miranda e Perlin (2011) tecem críticas em decorrência da falta da Libras, assim como a falta do contato surdo- surdo na fase inicial da escolarização. Alegam que:

Não seria ideal o surdo estar em classes regulares. Por quê? Porque o surdo, quando chega à escola, muitas vezes não tem a nossa língua de sinais e nem a língua portuguesa. E também porque a aquisição de linguagem por parte dos surdos é diferente; uma vez que a maioria dos surdos é composta de filhos de pais ouvintes, deve acontecer de chegarem à escola sem uma língua específica. Esta língua, ou seja, a língua de sinais é adquirida diretamente no contato com os surdos. Para a aquisição da língua de sinais por um aluno surdo, o correto seria uma abordagem que favorecesse o contato surdo-surdo no período inicial (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 105).

As autoras ao fazer as críticas ao modelo educacional atual dão ênfase à perda da identidade surda na inclusão em virtude da falta de contato surdo-surdo. É importante considerar que a questão da inclusão não se resume ao fato de colocar todos juntos em uma mesma escola, mas, sim, ofertar uma escola onde todos aprendam.

A Política Pública adotada pelo Brasil segue as tendências mundiais no sentido de respeitar as diferenças e considera a escola como espaço propício para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências necessárias à formação de uma sociedade menos preconceituosa, mais responsável pelo outro e mais democrática e solidária.

Os problemas recaem sobre o que está indicado nas Diretrizes e a realidade das escolas que apresentam muitos problemas para sua execução. Um dos pontos mais críticos está

centrado na organização curricular da Educação Básica e dos Cursos de formação de professores que não formam para atuar junto aos EPAEE.

A organização curricular tendo por base a Língua Portuguesa para a educação de surdos não atende ao que posto nas Diretrizes da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que indicam o ensino na L1-Libras para os surdos.

Os problemas gerados pela falta do desenvolvimento de uma proposta educacional destinada aos surdos a partir da oferta de um currículo escolar pensado na L2 e não na L1 é citado por Favorito (2011, p. 130), que diz: a escola regular geralmente “[...] sendo os conhecimentos aferidos sempre pela escrita [...]”.

Outro fator apontado nas críticas feitas a escola atual e sua perspectiva inclusiva é que este modelo favorece a aprendizagem do ouvinte em detrimento da aprendizagem do surdo. Alega-se que o ouvinte aprende, mas o surdo não aprende.

No caso dos surdos, a verdadeira “maneira excludente de ensinar” é justamente aquela que desconsidera a necessidade de ter todo o processo educacional calcado em sua experiência visual de perceber o mundo e de existir. Ora, os ouvintes têm um cabedal enorme de informações auditivas desde sempre, o que não ocorre com os surdos – deixando-os em desvantagem quando estão no meio de ouvintes. [...] Participar de um processo educacional com pares, com iguais, traz uma sensação de bem-estar, de empoderamento. Desenvolve a auto-estima e possibilita sonhos e esperanças de sucesso (SÁ, 2011, p. 53-54).

Diante dessas críticas apresentam-se as propostas para educação de surdos: a proposta bilíngue e a pedagogia da identidade. Miranda e Perlin (2011, p. 102), defendem propostas em torno da defesa de uma outra pedagogia: “queremos uma pedagogia para a identidade e a diferença como questão de produção e sobrevivência identitária e cultural”.

A proposta de educação bilíngue fundamenta-se na visão socioantropológica (SKLIAR, 1997) considerando a surdez numa perspectiva cultural, para além de um modelo meramente clínico-terapêutico.

Lacerda (2000, p. 53-54) observa que dentre as propostas educacionais,

[...] surge a da educação bilíngüe, a qual preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta educacional bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral

e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

É considerada como uma proposta educacional necessária ao ensino dos surdos. Segundo Quadros (2005, p. 34), a proposta deve ser vista “para além da questão da língua, portanto, o bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais”.

Destaca-se também, na defesa do bilingüismo, o respeito à L1, cuja ausência nos processos de ensino, é considerada um dos pontos negativos citados pelos críticos da inclusão de surdos no modelo educacional atual.

Para assegurar o sucesso do bilingüismo é necessário que se faça uma organização curricular que preconize o ensino dos surdos na Língua Brasileira de Sinais:

Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngüe, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (QUADROS, 2005, p. 34).

Cabe lembrar o que está posto por Quadros (1997) afirmando que não basta a escola ser bilíngüe, a educação, precisa ser bicultural de forma que os surdos tenham acesso a comunidade ouvinte, e sejam participantes da comunidade surda.

Copovilla contribui para acender o debate com resultados de suas pesquisas sobre inclusão de surdos:

De modo notável, os estudos revelaram que alunos surdos (i.e., cuja língua materna é a Libras) se desenvolvem melhor quando estudam em meio a colegas surdos em escolas especiais para surdos com professores proficientes que ministram ensino em Libras; ao passo que alunos com deficiência auditiva (i.e., cuja língua materna é o Português) se desenvolvem melhor quando estudam sob regime de inclusão em meio a colegas ouvintes em escolas comuns com professores comuns que ministram aulas em Português (CAPOVILLA, 2008, p. 211).

Recentemente os debates sobre a inclusão e demais propostas para a educação de estudantes surdos são marcados pela defesa da presença deles nos momentos decisivos a questões de sua escolarização, bem como de seus direitos. Sá (2011, p. 40) se posiciona em defesa dessa participação, pois:

Falar pelos surdos na ótica dos ouvintes é muito fácil, mas é necessário deixar que eles sinalizem e reivindiquem espaços para os seus modos de vida, seus valores e sua língua. Quando se entende que cultura é a forma com que as pessoas e os grupos expressam o que são, demonstram o que pensam, o que sentem, seus gostos, seus ideais, seus códigos, suas formas de encararem a vida, suas formas de conquistarem os seus sonhos, de lutarem pela vida.

Não se pode negar aos surdos que tenham sua participação assegurada nas decisões que os envolvem. É preciso também que se organizem para exercer o direito de fazer proposições, mas para tanto é preciso consolidar suas bases de reivindicação alicerçados em Educação, Ciência, Tecnologia, Cidadania e Pesquisa.

Do mesmo modo que a pesquisadora iniciou a discussão no grupo propondo uma reflexão, concluiu parcialmente o debate solicitando que os participantes pensem sobre: será que a inclusão de surdos depende uma mudança radical na forma de ver e entender o surdo? É possível que essa pessoa que não escuta seja observada, entendida e valorizada na sua diferença no sistema educacional vigente? Que contribuições, essas reflexões, podem resultar em melhorias na formação de professores?

A contribuição dos conteúdos da pesquisa na formação dos professores se tornou o foco da discussão.

Os conteúdos abordados ao longo da sessão nas discussões e reflexões realizadas no grupo focal, foram apontados por Lucy como fundamentais para o professor da Educação Superior tendo em vista que,

[...] ao mesmo tempo em que se constitui como conteúdo a ser ensinado nas licenciaturas, servem como elementos conceituais e pedagógicos para lidar com surdos nas Licenciaturas. Os conceitos trazidos, por meio dos estudos relativos ao saber ouvir, Libras como L1, L2, cultura surda, e bem como o trabalho do intérprete da Libras devem ser amplamente divulgados na IFES para que as mudanças a serem implementadas nos PPC em atendimento a Resolução de 2015, sobre as Diretrizes para Formação de Professores, já possam contemplar essas demandas conceituais, técnicas, pedagógicas para escolarização dos EPAEE (Lucy).

A possibilidade de ampliar as discussões sobre a temática nos Cursos de Licenciaturas da Unir e promover alterações nos PPCs indicada durante a realização da sessão reflexiva do grupo focal permite inferir que: a reflexão sobre ação pedagógica está atingindo sua finalidade específica que é a transformação do contexto social (SCHÖN, 1988).

É importante observar também que as mudanças nos PPCs implicam no envolvimento de professores no sentido de pensar coletivamente e definir a concepção de Curso, de homem, de sociedade e de professor que se quer formar.

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (VEIGA, 2000, p. 183).

Sobre a participação dos professores na elaboração ou reorganização do PPC, Frigotto (1994), Soares (2000), Veiga (2000) e Pimenta (2002) apontam a importância do envolvimento docente na elaboração e execução do PPC do seu curso como um dos instrumentos norteadores da prática pedagógica a ser constituída.

Quanto ao problema 2 a pesquisadora fez apontamentos sobre os processos envolvidos na alfabetização de surdos e iniciou-se uma série de reflexões sobre alfabetização deficitária da acadêmica surda citada por Marina.

Rita, em suas reflexões diz que:

A inclusão de Surdos mostra que as dificuldades dos alunos sem deficiência matriculados na Educação Básica são iguais aos da Educação Superior pois apresentam os mesmos problemas, sejam surdos ou ouvintes (Rita).

A afirmação coloca em discussão que as dificuldades na alfabetização se fazem presentes tanto para os ouvintes quanto para os surdos.

[...] recebemos uma pesquisa dizendo que os alunos do 5º ano têm muita dificuldade de interpretação, de entendimento mesmo. Inclusive nas diretrizes um dos conceitos é saber ouvir. Então hoje nós temos muitas crianças que não sabem ouvir e automaticamente não sabem interpretar. Ele lê, mas não consegue entender aquilo. Nós temos hoje pessoas que apesar de ter audição, não sabem ouvir. Tem essa questão na surdez e também para alguns que tem audição perfeita (Rita).

Rita destaca o saber ouvir como uma qualidade importante para o aluno e relaciona-o diretamente com a qualidade da comunicação que pode ser expressa nas relações interpessoais na sala de aula implicando diretamente na aprendizagem das pessoas. Neste sentido, a

aprendizagem é uma experiência pessoal que ocorre em situações sociais e nas relações interpessoais.

Muito mais do que uma simples transferência de informação de uma parte para outra, o ato de comunicação em si mesmo tem papel de destaque no processo de aprendizagem. [...] a aprendizagem depende da qualidade do contato nas relações interpessoais que se manifesta durante a comunicação entre os participantes. Em outras palavras, o contexto em que se dá a comunicação afeta a aprendizagem dos envolvidos no processo (ALRO; SKOVSMOSE, 2006, p. 12).

Lucy, acrescentou ao grupo que:

Quando se fala da qualidade da comunicação, sua importância nas relações interpessoais e na aprendizagem, cometemos muitas confusões quando temos estudantes surdos em sala de aula. Fazemos confusões...e as vezes não distinguimos a comunicação das tentativas estratégicas para consolidar as relações interpessoais (Lucy).

A pesquisadora disse que é muito comum na educação de surdos ocorrer situações em que o professor também faz uma aproximação com o estudante surdo na tentativa de superar a falta de domínio da Libras para comunicar-se. Segundo Alves, Souza e Castanho (2015, p. 38):

Muitas vezes, o professor, no contexto da sala de aula dos cursos de graduação, reporta-se aos surdos objetivando “incluir-los”, acreditando que sorrir, acenar, desenhar, falar com o intérprete são ações que viabilizam uma educação igualitária requerida por estes.

Chamou-se a atenção para o fato de que a alfabetização deficitária da pessoa surda, na maioria dos casos, mantém relação direta com os problemas na aquisição da L1 na L2. Em seguida Marina acrescentou:

São alfabetizados, mas não são letrados. Eles desenham muito bem as palavras, desenham muito bem as letras, mas se você pede para eles lerem, o que significa isso, eles não conseguem nem sinalizar, trazer isso para a língua de sinais, falando de língua dois, e nem mesmo o ouvinte consegue entender na sua própria língua de instrução (Marina).

Rita trouxe uma pergunta para o grupo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais utilizados, nos quais estão previstas a competência de ler, escrever e interpretar textos, saber ouvir, saber falar, saber escrever e saber ler, em diferentes códigos e em diferentes momentos.

E quando se trata especificamente das pessoas surdas? (Rita)

Marina responde:

Diferente da língua Portuguesa, a Língua de Sinais não tem escrita. Existe a escrita de Sinais, mas ela não é ensinada em várias escolas. Ela é um código, não é uma língua. Os estudos são muito recentes, de 2006.

A informação trazida por Marina trouxe uma dúvida ao grupo, mas foi decisiva para o entendimento de outras questões relacionadas à educação de surdos nos contextos da Educação Básica e Superior, ou seja, o grupo perguntou: então não é uma língua é um código?

Marina contribuiu explicando ao grupo que:

Um código para passar os sinais para a escrita. Ela é todo em desenho. Não pode dizer que é uma língua, é um código que é a escrita de sinais. Não é considerada uma língua. Não tem nada legalizado como língua. [...] Essa escrita de sinais, a origem dela foi na dança, [...] eles faziam os sinais para gravar os passos da dança... e transcrevem os sinais por meio desses códigos que são desenhos. Então cada Parâmetro da Libras tem um sinal, movimento, direção e expressão fácil, tem o seu desenho próprio. Só que nem todas as escolas dão acesso. Então como a Libras ela não tem a princípio, uma escrita, não é uma língua escrita, então quais são as habilidades, qual é a expressão em língua de sinais e a leitura em língua de sinais. Uma criança surda tem que aprender a se comunicar em língua de sinais, se expressar em língua de sinais, ser usuária da língua de sinais e entender a língua de sinais do outro. Então ela é leitora e ela é falante, sinalizadora. Quando falamos dessas habilidades, eu entendo a Língua Portuguesa como segunda língua. Então você tem que trabalhar a Língua Portuguesa escrita onde ela vai aprender a Língua Portuguesa de forma escrita e expressando e entendendo essa escrita.

Neste contexto, a pesquisadora trouxe para o grupo que a escrita de sinais não está estruturada como a Língua Portuguesa e que a Língua de Sinais é, portanto, entendida como a língua natural da comunidade surda e foi uma conquista da comunidade surda potencializando o fortalecimento identitário do grupo. “Ao se constituir como sujeito a partir da Língua de Sinais, e, assim, enquanto sujeito no discurso sinalizado, a criança desenvolve sua capacidade e competência linguística numa língua que lhe servirá, depois, para aprender a Língua Portuguesa escrita”. (PIMENTA, 2015, p. 98).

Assim, a pessoa surda brasileira se comunica mediante o uso da Língua de Sinais Brasileira, sua escrita considera a Língua Portuguesa, sendo importante lembrar que essa

escrita vem permeada das estruturas da Língua de Sinais e isso implica no desenvolvimento de uma prática pedagógica que requer um ensino específico, ou seja,

[...] deve ser proporcionado, aos alunos surdos, um ensino bilíngue, que considere a Libras como a sua língua natural (L1), primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para atender às necessidades desses sujeitos e possibilitar a aprendizagem da L2 na modalidade escrita. (PIMENTA, 2015, p. 94).

Porém, a prática pedagógica desenvolvida por grande parte dos professores que atuam com os surdos no contexto escolar revela muitas dificuldades no processo de ensino já que se o professor, diante do exposto, precisa ter domínio do processo constitutivo da Libras e da Língua Portuguesa, observando sempre que a Lei nº 10.436 de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, (BRASIL, 2005) no seu parágrafo único estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Neste contexto, o processo de ensino requer, por parte do professor, um conhecimento mais específico pois as habilidades de surdos e ouvintes diferenciam-se pois falta-lhe a escuta, mas a habilidade espaço-visual se apresenta.

Então a habilidade de escuta não entra porque faz parte da condição dela. Assim eu vejo que essas habilidades vão depender de que língua estamos falando. (Marina).

A questão da linguagem é de extrema relevância para a compreensão do docente e reflete diretamente na sua prática pedagógica quando trabalha com Libras pois:

A linguagem envolve não apenas ouvir, discriminar, memorizar, mas um trabalho (meta)linguístico do sujeito sobre a língua, os movimentos enunciativos aos quais o sujeito recorre, a subjetividade que põe em evidência as escolhas lexicais, a construção sociocognitiva do sentido. São esses movimentos que fazem o processamento da linguagem se realizar. (SANTANA, 2005 apud SANTANA, 2010, p. 141).

Há na escola os problemas relativos a comunicação entre estudantes surdos e os professores e isso representa que a educação de surdos é de fato um desafio que se apresenta

[...] para professores e demais funcionários da comunidade escolar devido à dificuldade de comunicação entre os interlocutores neste ambiente, já que os surdos têm como língua natural Libras, que é uma língua espaço-visual, enquanto os ouvintes utilizam a Língua Portuguesa em suas diversas modalidades (escrita, oral, imagística etc.). (PIMENTA, 2015, p. 94-95).

Esse conhecimento é fundamental para o docente uma vez que a produção textual do acadêmico surdo precisa ser avaliada levando em consideração a necessidade de se fazer as adequações metodológicas e linguísticas para sua correção.

Cabe destacar que há uma polêmica, alguns dizem que os surdos não precisam aprender a escrita/leitura do português uma vez que já existe no Brasil o sistema de escrita de sinais o *Signwriting*, com o qual é possível escrever qualquer sinal, em qualquer língua de sinais, ou seja, ele funciona como um sistema de escrita universal.

Segundo Dallan e Mascia (2010, p. 4):

O sistema SignWriting foi desenvolvido pela norte-americana Valerie Sutton, por volta da década de 70, quando estava na Universidade de Copenhague, na Dinamarca, grafando balés tradicionais através de um sistema criado por ela para esta finalidade, o DanceWriting. Sutton despertou a atenção de pesquisadores da língua de sinais Dinamarquesa na Universidade de Copenhague, que viram naquela escrita uma possibilidade para notação dos sinais utilizados na comunicação/interação das pessoas que fazem uso desta língua visual. Surgia então, na Dinamarca, o primeiro movimento para grafar as línguas de sinais. De sistema escrito à mão, passou-se a um sistema possível de ser escrito no computador, com um programa, o Signwriter, criado dentro do próprio movimento Sutton para grafia das línguas visuais.

O recurso tecnológico para surdos tem trazido facilidades para a vida dos surdos, mas quanto ao segmento da educação, ainda há muita resistência em utilizá-los, então pergunta-se: será que essa resistência está associada às dificuldades dos professores com o uso das tecnologias?

Nicolas responde:

Há sim uma grande chance de ser esse o motivo associado ao fato de que o ensino das tecnologias nos Cursos de licenciaturas não passa de conceitos básicos e quase não se dá ênfase a ela como possibilidade de ampliar os recursos pedagógicos. (Nicolas)

Rita introduz outro conteúdo para compor o debate e a reflexão sobre a metodologia de ensino para surdo, trazendo para a sessão os elementos estruturais da educação desses alunos:

Como é que o surdo faz então para ler o que ele está escrevendo em Português? (Rita)

A pergunta é relevante, pois esse conhecimento deve ser construído junto aos professores que atuam nas Licenciaturas e constitui-se como imprescindível aos pressupostos teóricos para a escolarização de surdos. A pesquisadora amparou-se nos estudiosos para explicar que:

[...] para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos, que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados. (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996 apud PEREIRA, 2004, p. 3).

Com base nas experiências em sala de aula e com base no que está posto pela literatura sobre educação de surdos, Marina contribui trazendo para o grupo os aspectos práticos inerentes ao processo:

Primeiro ele vai ter de aprender a Língua de Sinais. Todo ensino de segunda língua tem por base uma primeira língua. Se a língua natural dele é a Libras, ou seja, se o campo de aprendizado maior, de fluência para receber informação não é o ouvido, é o visual, então ele tem que aprender essa língua visual que é a língua de sinais. A primeira língua dele tem que ser. Porque se eu der para ele como primeira língua a língua portuguesa, e ele tem como base os signos orais auditivos, ele vai perder informações. Tem de trabalhar com aquilo que é mais natural para ele, que é a competência dele: Onde está a competência? É aquilo que vai ajudá-lo a compreender, o visual, é por ali que ele recebe as informações. Então ele aprende a língua de sinais. Se ele está fluente na língua de sinais, ele consegue se comunicar, porque a criança vai aprendendo a falar por onde? Pela audição. Então ele vai aprender a falar pelos sinais, pelo visual.

A pesquisadora acrescenta ao debate que a resposta parece simples quando se diz que a leitura vai ser feita pelo surdo a partir dos sinais e dos recursos visuais, no entanto, é preciso para refletir sobre a escola que, em sua maioria, não tem professores que dominem a Libras e, as aulas são mais orais do que visuais. Então mesmo que o surdo saiba ler o professor dependerá de outros para participar efetivamente das conquistas.

Nessa direção, a imagem (e sua perspectiva semiótica) é um objeto de estudos e de pesquisa que pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sermos passivos ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos diante da televisão, jornal, revistas, publicidade, internet, entre tantos. A escola pode colaborar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual na prática educacional

cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e a capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético (LACERDA et al., 2011, p. 108).

Diante da explicação pergunta-se ao grupo se os procedimentos indicados nesta prática docente são identificados pelos acadêmicos nos Estágios? Mara diz:

Não, eles não identificam procedimentos como esses, porém tenho que reconhecer que essas orientações não foram dadas aos acadêmicos, no sentido de dirigir o olhar deles para procurar esse tipo de ação docente. Mas no PIBIRB, as acadêmicas são, algumas vezes, direcionadas pela escola a desenvolver atividades junto aos EPAEE e elas percebem que a escola apenas quer diminuir os trabalhos que a professora tem na sala de aula. (Mara).

Nas atividades de Estágio desenvolvidas em uma das Escolas Especiais, sim. Mas crítica a essa escola recai justamente sobre o fato de os EPAEE não avançarem na escolaridade. (Lucy).

As participantes mostram as faces de duas escolas com estruturas e modalidades de educação diferentes. A primeira escola, que atende os alunos no modelo escolar inclusivo, apresenta limitações metodológicas e técnicas ao escolarizar surdos e a segunda, em sistema de Escola Especial destinada escolarizar os surdos e deficientes intelectuais também apresenta problemas em decorrência da ausência de uma proposta curricular para essa finalidade descumprindo também os aspectos legais de Terminalidade Específica, ou seja pode se questionar: o problema é o tipo de escola? Que outros fatores precisam ser pensados para responder a esse questionamento?

É preciso ter uma proposta curricular que estabeleça os objetivos, conteúdos distribuídos ao longo de vida escolar, com tempo previsto para finalizar. Deve-se observar na proposta, que o surdo precisa avançar no conhecimento da Língua de Sinais, crescer no conhecimento da gramática e vocabulário dessa língua.

Para Rangel e Stumpf (2012) deve-se levar em consideração alguns aspectos na elaboração da proposta curricular na educação de surdos.

Uma política pedagógica e uma proposta curricular que celebrem os temas “identidade” e “diferença”, enfatizando o aspecto cultural da diferença surda diante da cultura homogênea; maior contato do professor surdo com educadores surdos e educadores que atualmente estão pesquisando e aprofundando-se em aspectos específicos de ensino e aprendizagem dos surdos; privilégio a atores surdos que tomem parte da construção identitária diferente, como se quer em matéria de educação dos surdos, em oposição à identidade dita “normal” que o surdo não vai conseguir atingir. (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 122).

Pergunta-se ao grupo se a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos depende da Libras?

As respostas são afirmativas e apontam a importância do aprendizado da Libras desde cedo, ou seja, desde o início da primeira infância.

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais (FERNANDES, 2006, p. 6).

Quanto ao processo em si, ou seja, como ocorre, cabe observar o que a literatura específica traz, no caso dos Surdos,

[...] que o sistema simbólico e de caráter essencialmente semiótico utilizado está pautado nas línguas de sinais, sistema que se utiliza da visão e do espaço para estabelecer interações sociais, diferentemente do sistema dos ouvintes, que o fazem utilizando-se dos canais oral e auditivo. A língua de sinais é um artefato cultural carregado de significação social sendo assim uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura surda. (CASTRO JUNIOR, 2015, p. 16).

Explica-se ao grupo, que a Língua de Sinais é uma língua que tem estrutura, morfologia. Cada objeto tem seu sinal e exige outro elemento da Língua de Sinais: os classificadores, que dependendo da concordância um sinal pode ser uma frase. É uma questão de língua mesmo. A pesquisadora solicita a Marina para explicar como se ela estivesse com a criança surda:

Se eu estou trabalhando e dou um texto, mas se eu não trabalhei com eles alguns elementos da gramática, para ele entender, por exemplo, tempos verbais; que começam a aprender no terceiro ano, pois já tem certa influência, eu ensino língua de sinais, eu tenho que ensinar, e aí é que vem a proposta curricular, a gramática da Libras e o professor de Língua Portuguesa com a gramática acompanhando. Eu não posso trabalhar metáforas se eu não vi metáforas em Libras. Não posso trabalhar tempos verbais, pretérito imperfeito, se ele nem sabe o passado, presente e futuro na Libras. (Marina).

Diante da fala de Marina a pesquisadora solicitou ao grupo que observasse, pois, houve mudança na metodologia, mas não o conteúdo. E Lucy chamou a atenção para:

Então nesta abordagem mantém-se as bases e os princípios da inclusão que preconizam justamente isso: o direito ao acesso aos mesmos conteúdos como o que defende a Mantoan. (Lucy).

A prática corrobora com os apontamentos de Ferreira et al. (2010), pois o conhecimento teórico, prático e metodológico usado é decorrente de uma formação específica e muitos anos de trabalho docente na educação de surdos.

Para que a criança surda alcance o seu desenvolvimento total, a inclusão necessita de acompanhamento adequado, deve-se considerar a capacitação dos professores desempenharem esse trabalho. É importante que o **professor possua conhecimento de métodos e técnicas adequadas** para a realização de um trabalho sistemático e contínuo de acompanhamento ao desenvolvimento do aluno surdo (FERREIRA et al., 2010, p. 74, grifo nosso).

A pesquisadora confirma o que disse e acrescenta ao grupo a importância de se ter uma proposta curricular específica no ensino da Libras como L1 e Língua Portuguesa como a L2. Neste sentido cabe destacar que nas análises realizadas no PPC do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Unir - *Campus* José Ribeiro Filho não há registro de disciplina ou conteúdo que aborde os aspectos práticos e técnicos para a construção de uma proposta pedagógica com essa especificidade.

Ao descrever ao grupo como desenvolvia as atividades com os alunos surdos, Marina diz que apenas o domínio da Libras não é suficiente para o surdo avançar na escolarização, então solicita-se ao grupo que reflita: o apontamento feito por Marina tem alguma relação com a alfabetização deficitária da acadêmica surda?

Lucy: Pensando sobre o que foi dito penso que sim. A acadêmica vem de uma escola cujas práticas nem sempre foram inclusivas. Vem de uma escola que escolariza os Surdos em salas especiais.

Angel: Como assim? Isso ainda existe?

Mara: Sim

Rita: A escola é uma referência até hoje na educação de surdos.

A pesquisadora explica que essa Escola de Educação Básica atendia surdos desta forma, mas que recentemente os alunos surdos foram incluídos em salas de aula e recebem o AEE em turno contrário conforme orienta o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). E essa escola foi a responsável por ensinar Libras à maioria dos alunos surdos de Porto Velho e que, de fato, é possível que a acadêmica domine a Libras e não a Língua Portuguesa, pois não havia tal preocupação. E não havia também uma proposta

curricular organizada com essa especificidade. Nesta escola estavam reunidos os professores especialistas em Libras e que são reconhecidos no Estado por sua contribuição efetiva dada à escolarização das pessoas surdas.

Observa-se que diferentemente dos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo que têm uma proposta curricular para os alunos surdos, Rondônia ainda não tem, assim como não tem professores proficientes em Libras, em número suficiente para atender a demanda, o que explica o fato dos alunos surdos não apresentarem uma boa base de escolarização, como é o caso da acadêmica surda.

Mendes (2002) diz que Paraná e São Paulo foram os precursores na formação de professores para Educação Especial bem como no atendimento escolar aos EPAEE. Assim a reflexão do grupo girou em torno da importância dessas formações específicas em Educação Especial para respaldar a consolidação das propostas curriculares tão necessárias ao processo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Cabe observar que os Cursos de Licenciaturas em Educação Especial com Habilitação em DA, com carga horária acima de 3000 horas contribuía para ampliar a formação. Com a mudança nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia, promovendo a extinção das Habilitações, essa formação específica ficou a cargo das Pós-Graduações, em Nível de Especialização, com carga horária de 400 horas.

Neste sentido, questões como currículo ficam para segundo plano ou são superficialmente apresentadas. Os Cursos de Licenciaturas, em sua maioria, apenas atendem ao que está posto nas Diretrizes e, portanto, ofertam apenas uma disciplina de Educação Especial e uma disciplina de Libras.

As críticas em torno das mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores são citadas pelo grupo como uma situação que precisa ser rediscutida. A pesquisadora esclarece que, não está em discussão o retorno das habilitações, considerando os rumos da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, mas que se faz necessária, a reorganização dos cursos para atender a diversidade na era da inclusão, considerando que todos os professores devem ter conhecimentos específicos para atendimento as demandas e necessidades dos EPAEE.

Diante do que foi trazido, a formação do pedagogo e dos licenciados em Letras-Língua Portuguesa, é colocada como muito importante para educação dos surdos.

Porque quem dá aula de Língua Portuguesa como segunda língua não é o Pedagogo, é o professor formado em Letras. Se for o Pedagogo ele tem que

ter uma formação específica para isso. O Pedagogo não tem obrigação de saber o que o formado em Letras tem. Não tem que saber morfologia. Então tem que ter uma formação específica e quando avança as séries, ele precisa ser bilíngue, proficiente em Libras, com formação em Libras e em Língua Portuguesa, que é o que vai dar um pouco de competência para esses professores futuramente (Marina).

A formação que tenho não me habilita (rss). Tenho que voltar para a Universidade (Rita)

Os cursos de Licenciaturas do *Campus* José Ribeiro Filho dão pouca ênfase as questões relacionadas a Educação Especial Inclusiva, mas isso não é uma exclusividade da UNIR, pois os estudos Pedroso, Campos e Duarte (2013) também apontam problemas semelhantes em outras Universidades. Isso significa que as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva deveriam ser mais enfáticas nas indicações de disciplinas, conteúdo específicos relativos ao atendimento de EPAEE em consonância com as demandas da Política Pública Nacional. Sobre isso, cabe destacar que:

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de Educação Especial (REILY, 2010, p. 86).

Diante do conteúdo e das reflexões desenvolvidas poderia se pensar sobre a necessidade de revisão dos PPC dos cursos de formação de professores e a reorganização curricular da Educação Básica com vistas a introdução da Libras no contexto escolar como componente curricular com a finalidade de iniciar o diálogo entre os surdos com toda a comunidade escolar.

Cabe lembrar que adotar uma perspectiva bilíngue “[...] implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações dos professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais” (QUADROS, 2005, p. 31).

Assim, a discussão promovida pela pesquisadora levou o grupo pensar que:

- a) A Língua de Sinais, sim, é uma língua. (SASSAKI, 2002, p. 5) embora haja controvérsias com relação a sua escrita
- b) A Língua de Sinais é uma unidade. Refere-se a uma modalidade linguística, no articulatório visual ou auditivo. (SASSAKI, 2002, p. 31).

De acordo com Sasaki (2002, p. 32) o termo correto é Língua de Sinais Brasileira, porque é uma língua desenvolvida e empregada pela comunidade surda brasileira. Não existe uma Língua Brasileira de Sinais ou falada.

Autores, entre eles Chaveiro et al. (2009) vão trazer isso, que se trata de uma língua viva e autônoma e reconhecida pela Linguística; composta por aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos próprios e que seus usuários podem expressar pensamentos simples e complexos utilizando a expressão facial e corporal para fazer afirmações, negações, questionamentos, enfatizar, omitir, salientar, demonstrar desconfiança etc.

Considerando a proposta inicial da sessão que era, entre outras questões, discutir as confusões conceituais do grupo sobre os surdos e sua educação, a pesquisadora lançou outras perguntas ao grupo. Assim, o que levou o grupo a fazer confusões conceituais e o que mudou com os estudos e reflexões propostas no grupo focal?

Pelos posicionamentos do grupo é possível inferir que: pela falta de entendimento da questão e porque se acostumou a ouvir, e utilizar a expressão Língua Brasileira de Sinais ao invés de Língua de Sinais Brasileira. Isso aplica-se também aos conceitos elaborados em torno da escrita de sinais e a língua de sinais como fossem idênticos e isso é válido também para os outros conceitos já vistos.

Sobre a inclusão da pessoa surda na Educação Superior, evidencia-se que o grupo inicialmente estava preso à ideia de que sem intérprete não há aula, ou seja, a necessidade da presença incondicional do intérprete para o sucesso da sua educação. As reflexões foram importantes, pois os participantes puderam constatar que o intérprete é muito importante, mas não é “o salvador da pátria”; ele é sim, determinante para estabelecer a comunicação, mas, não é o responsável pelo ensino e o sucesso da aprendizagem da pessoa surda,

Para nós podermos pensar uma coisa maior do que aquela ideia de que só o interprete vai resolver os nossos problemas. Entendo agora que o pedagógico não é coisa do intérprete... Então eu acho que a pesquisa e a descoberta desses outros métodos, técnicas e tecnologias para ajudar os acadêmicos surdos na sala de aula, é competência nossa. (Lucy).

O papel do professor é importante e essencial, pois deve ser ele o mediador dos processos de ensino e aprendizagem, adotar uma postura de respeito à pessoa surda e considerar sua cultura como parte significativa da constituição de sua identidade. Deve ser o profissional responsável pela organização e execução do trabalho pedagógico junto a um especialista, assegurando a partir de suas ações e atitudes a escolarização dos EPAEE, bem

como, o desenvolvimento da cultura do respeito às diferenças tendo a sua prática docente como exemplo de compromisso com direito dos mesmos.

Como parte dessa competência que o professor deve ter, cabe-lhe também mobilizar-se junto a seus pares, no sentido de tornar toda escola responsável pela inclusão de surdos, lembrando a cada um, o reconhecimento da sua responsabilidade neste processo.

Portanto, cabe lembrar que adotar uma perspectiva bilíngue “[...] implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações dos professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais” (QUADROS, 2005, p. 31).

Sobre a acessibilidade pedagógica para a inclusão de surdos identificou-se na fala e nos relatos dos professores sobre a prática pedagógica com surdos, as seguintes conclusões:

1) O uso de programa de tradução de Libras para o português ainda não é considerado eficiente, pois este não faz a tradução no aspecto semântico, ou seja, a tradução é realizada no sentido literal devido a estrutura da Libras que contrasta com a escrita da Língua Portuguesa. Mas já existem trabalhos que tem contribuído para a resolução do problema. Entre eles destacam as produções de Capovilla (2008, p. 210):

Para a educação de surdos desenvolvemos amplo arsenal de materiais de suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem, tanto de sinais quanto oral e escrita. Em termos de desenvolvimento da linguagem de sinais, produzimos materiais como o Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira (Capovilla, Raphael, 2005; Capovilla, Raphael, 2006) já distribuído gratuitamente a mais de 70 mil alunos surdos de escolas públicas de todos os municípios do Brasil, além da Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira em 19 volumes (Capovilla, Raphael, 2004a; Capovilla, Raphael, 2004b; Capovilla, Raphael, 2005a; Capovilla, Raphael, 2005b; Capovilla, Raphael, 2005c), e da Enciclopédia digital da Libras que permite ao aluno surdo usar a Libras como metalinguagem para adquirir leitura e escrita alfabéticas em Português. Estamos agora concluindo a 4ª. edição expandida do Dicionário de Libras (Capovilla, Raphael, Mauricio, 2008), com o triplo de sinais das edições anteriores, bem como levantamento sobre validade geográfica e etimologia e morfologia dos sinais.

- a) Existe a necessidade de se ter na universidade, profissionais que auxiliem o professor a preparar a tradução da aula. No contexto da proposição de inclusão da pessoa surda na Educação Superior não se deve ficar preso exclusivamente ao intérprete, porque ele não é responsável pela aprendizagem.
- b) A intervenção pedagógica é realizada pelo professor, ou seja, existe a necessidade de esclarecer a definição dos papéis do professor e do intérprete junto aos docentes.

- c) Entre os exemplos de acessibilidade pedagógica na Universidade citada pelos professores estão: uso de imagem, recurso visual, vídeos, como recursos alternativos à fala.
- d) O uso de programa de tradução de Libras para o português nos Cursos de Economia e de Pedagogia, dada a ausência recorrente de intérprete da Libras, alguns professores tomaram a iniciativa de “baixar”, ou seja, acessar pela internet um programa em que o professor fala e aparece a legenda de tudo o que está sendo dito. Deve-se observar que estas ações não devem ser entendidas como substitutivas aos intérpretes.

É isso que eu estou falando. Que essa tecnologia poderá vir ajudar. Põe uma hora a tecnologia, uma hora a intérprete para intercalar esse trabalho. Para não ficar tão cansativo para o intérprete. Poderia ser uma sugestão. A tecnologia não vai substituir o intérprete ou professor. (Lucy).

O fato do professor não saber Libras pode ser um impeditivo para ser acessível no ensino de acadêmicos surdos e para promover o ensino de professores para a Educação Básica, é importante que ele se instrumentalize para promover a acessibilidade pedagógica desde a universidade, por meio da implementação e uso de recursos específicos ao ensino de surdos nos cursos de licenciaturas.

A realização de cursos de Licenciaturas Bilíngue Libras e Língua Portuguesa para desenvolver competência bilíngue pode ser uma oportunidade para os professores não dependerem, exclusivamente, dos intérpretes em sala de aula.

- a) A evidência de que os surdos não se sentem pessoas com deficiência e tem como base teórica para explicar esse posicionamento, a ideia que se ao tornar-se um usuário da Libras, em todas as suas nuances, a deficiência deixa de existir. Miranda e Perlin (2011) dizem que os surdos são submetidos a uma “pedagogia que os inferioriza, os trata **como deficientes**” (p. 113) e, que os surdos tramam “a partir de nós mesmos, novos rumos de acordo com o que nossa pedagogia pede”. (p. 114).
- b) A medida em que a Libras é assumida na escola como língua efetivamente, a deficiência do aluno surdo desaparece pois ele apenas não ouve, ou seja, segundo Skliar (1997, p. 141) a língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

Dizem os surdos, que ser surdo, é mais que ter a experiência do não ouvir, ou muito mais que ser deficiente – é um traço cultural. Dizem que existe a cultura surda e é nela, e por ela que inúmeros surdos se vêem, se lêem, se encontram (certamente, não todos). Ou seja, os surdos têm formas próprias de ser, de pensar e de se comunicar, e estas formas são muito distintas das formas que utilizam as pessoas ouvintes. (SÁ, 2011, p. 37-38).

Foi importante demonstrar ao grupo o que pensam as pessoas surdas sobre o que é ser surdo. Neste contexto a visão e o posicionamento de Perlin (2003), pesquisadora conhecida por sua condição, e por sua veemente defesa em prol de uma educação de surdos que considera:

O estar sendo surdo entre nós é considerado um estar na experiência surda, componente ativo que se agencia nas dinâmicas de poder constitutivas do povo surdo. É uma experiência na convivência do ser na diferença, no espaço de uma cultura, de um povo. [...] A experiência supõe uma transformação e não uma estatização em vista do ser. Ela concebe a produção do sujeito, as articulações da diferença, a constituição da alteridade e da identidade. Sendo experiência propõe o deslocamento contínuo do estar sendo surdo. Como movimento, hospeda as projeções do estar sendo e do devir. (PERLIN, 2003, p. 91-101).

- c) O grupo reconhece que é preciso ter consciência de que podem mais cedo ou mais tarde, fazer parte do grupo de pessoas com deficiência como é o caso de vários parentes dos membros do grupo:

Nós não imaginamos que vamos perdendo ao longo da vida: perdendo a visão, a audição etc... É algo que se você não tem na família você não para pensar sobre isso (Lucy).

Independentemente da condição da pessoa, uma educação de boa qualidade para todos é um direito e que é preciso refletir sobre o processo educativo existente pois, assim como os surdos, neste processo educativo, os docentes também estão, por vezes, submetidos aos processos de subjetivação quando se trata da inclusão destas pessoas. Importante se faz que os docentes discutam o que representam, neste contexto, a escola, o currículo, suas formas de ensino e sua base construída a partir de práticas, exclusivamente, ouvintistas, e considerar que

Ninguém está imune às práticas ouvintistas. Elas estão cada vez eficientes. [...] O ouvintismo pode ser entendido como um conjunto de práticas culturais voltadas para processos de subjetivação. Tais processos visam não somente ao corpo – disciplinamento –, como também, ou principalmente, a alma, sujeitando-a a padrões de normalidade ouvinte (LOPES, 2006, p. 31).

E conseqüentemente levar para dentro dos Cursos de Licenciaturas e da Educação Básica, os diversos conceitos da sociedade sobre normalidade, deficiência e outros aqui discutidos, como conceitos resultantes de uma produção social e cultural e considerar que esse entendimento que tem impulsionado a revisão em torno do ensino, da aprendizagem e das relações com os EPAEE.

A discussão da temática surdos e práticas pedagógicas permitiu também, nesse encontro com os professores participantes, ampliar o foco e abarcar ainda a condição de alunos com outras deficiências e de que forma os referidos participantes têm encontrado para atuar em sala de aula visando discutir a presença deles na escola. Dessa maneira, um meio considerado eficiente foi utilizar filmes, tal como descrito a seguir.

Os filmes foram citados como recursos pedagógicos para o desenvolvimento de consciência crítica acerca da deficiência, bem como um importante recurso tecnológico para esclarecer os aspectos visuais que o discurso, nas aulas teóricas, não dá conta de explicar. Embora o exemplo citado por Lucy trate da pessoa com deficiência visual, as considerações feitas pelos participantes são válidas pois são inerentes ao processo inclusão de modo geral.

Tem um filme que eu assisti é a história de um garoto cego e homossexual. Ele conhece um rapaz e quer fazer uma viagem de formatura [...] aquilo que você falou que nós não utilizamos todos os sentidos, ele sabe até onde ele pode entrar e para. E outros falam que ele não sabia nadar. [...] um filme que nós **deveríamos assistir com os professores**. Ele perde a visão [...] E os pais colocam ele em uma escola só para cegos. [...] mais próxima, é um menino que já nasceu com a deficiência. [...] E ele não valorizava os outros sentidos, assim como nós. E quando ele encontra essa outra criança que já nasceu sem enxergar, [...] e o colega pergunta onde você está? Estou aqui em cima da árvore! E como você subiu até aí? (risos) E ele bate assim do lado e fala o zelador esqueceu a escada. (risos) [...]. Eu achei bem engraçado porque a cena passa assim, ele na árvore e você não vê a escada porque está escondida do outro lado. [...] Então assim, **aquela resistência que nós temos por enxergar**, e eu acho que para quem perde é muito mais difícil, nós usamos muito esse termo perder, porque para quem perde é muito difícil. (Lucy, grifos nossos).

A discussão sobre o fato de que a resistência dos professores em enxergar a escada pode estar associada a resistência em acreditar que um cego pode subir numa árvore porque está tão preso a condição de cego que não vê a escada, chamou a atenção do grupo.

Porque não é só uma questão física, é uma questão subjetiva de condição. O meu aluno que era surdo e cego, primeiro era surdo e foi ficando cego. Esse processo de perda de visão foi tão dolorido que ele não aceitava usar bengala, que ele se machucava. [...] é quase um luto. [...] Isso com um

adolescente que tinha toda uma estrutura familiar por traz e imagina a pessoa que não tem. (Marina).

A questão do luto é um dos aspectos citados pelos psicólogos em palestras para referir-se aos pais de EPAEE quando se tem o diagnóstico dos filhos.

Assim, alguns conteúdos inerentes ao contexto da sala de aula que aparecem quando se apresenta um filme como recurso didático para abordar sobre as pessoas com as deficiências foram citados, entre eles:

Sempre falo sobre isso nas aulas: ninguém planeja ter um filho com deficiência por isso o luto dos pais quando o filho nasce com deficiência. Vive-se o luto e para deixar nascer na consciência, o filho real (Lucy).

Então pergunta-se ao grupo o que representa a falta de planejamento antecipado das escolas para atender EPAEE? Porque as ações só são pensadas depois que o EPAEE chega até escola, parecendo ser um improviso? Assim parece que existe um filme que se passa todos os dias na escola e neste sentido a pesquisadora questiona ao grupo: Como os filmes podem contribuir para melhorar o ensino nas Licenciaturas?

Eu gosto muito de trabalhar com os filmes [...]. Eu trabalhei primeiro com aquele percurso histórico, uma breve contextualização histórica, e quando nós vemos na história da educação, vemos que esses termos no início da década de 60 eram muito usados ainda. [...] Então eu perguntei para eles se haviam visto algum termo diferente no filme. Não professora! Aí eu falei, vocês terão de assistir novamente e vão fazer uma análise. [...] parar para pensar nesses termos, nas cenas. [...] elementos do filme e vai fazendo essa relação com a teoria que estamos estudando. [...] é a questão visual. E emotiva, [...] o aluno tem que tentar aproximar dessa teoria. [...] Eu gosto de usar, mas eu cobro deles que façam essa reflexão (Lucy).

Discutir os aspectos históricos é parte das ementas das disciplinas de Educação Especial, mas não há referências aos processos de ensino e aprendizagem inerentes aos EPAEE. Importante que se introduza esses conteúdos nos cursos, ainda se faz necessária a identificação dos termos usados, ter consciência de que estes devem ser contextualizados para melhorar os discursos, que as vezes, são discriminatórios. O peso que tem a linguagem é decisivo para isso e pode ser amplamente discutido quando se fala dos termos usados.

Eu penso que nas licenciaturas isso é fundamental. Porque tem um aluno que está na condição de aluno, mas que daqui a três anos estará na sala de aula como um professor. E ele vai estar com um aluno cego, um aluno surdo, vai estar com alunos e suas deficiências. E ele precisa ter um posicionamento didático, teórico, metodológico. Mudar a nossa forma de falar é

imprescindível. Nossa fala pode ser excludente e nossas ações diante do aluno surdo precisam ser mais assertivas, ex: correção de textos de alunos levando em consideração a escrita do surdo. (Mara).

Os filmes são colocados pelo grupo como recursos pedagógicos importantes para a formação de professores, na medida que, os conteúdos trabalhados ajudam os acadêmicos a ter um posicionamento didático, teórico, metodológico mais adequado e inclusivo mediado pelas emoções que o filme provoca.

A seguir, a fala de Lucy, que no início da pesquisa utilizou-se do conceito de integração como se fosse inclusão evidencia que refletir sobre a prática implica em mudanças significativas que se confirmam, inicialmente, na fala. Assim, o posicionamento do grupo evidencia as mudanças provocadas pela reflexão sobre a temática e sobre as experiências docentes:

Ele (o professor) não pode excluir. A própria palavra inclusão, incluir, remete à aceitação, remete a fazer as coisas, remete a ajudar o outro, aceitar as diferenças. Eu tenho percebido que nas Instituições que andamos visitando em Porto Velho, existem muitos profissionais que atuam nas Instituições, mas porque tem algum parente. Permanece na instituição porque tem algum parente, um filho, um sobrinho. Vai para a Instituição trabalhar, se identifica e fica. Hoje a inclusão, ela, meio que obriga a pessoa a lidar com o diferente. Na verdade, em uma sala com 30 alunos todos são diferentes, mas o professor ele tem mania de homogeneizar a classe. E quando a diferença é muito gritante, ele vai se sentir meio que obrigado a dar conta disso. (Lucy).

Não é que é muito gritante. Eu acho que essa diferença na qual nós estamos discutindo, ela se impõe sobre todas as outras. Tem que aprender a lidar com ela. O aprendizado das experiências práticas em sala de aula no ensino fundamental influencia as ações do docente na Educação Superior. (Rita)

Porque se você tem uma criança no meio de 20, que não é ouvinte, ou que é cega, como você vai passar. Se eu estou pensando em uma atividade para as minhas crianças. Eu lembrei agora de uma aluna de TCC, ela queria ensinar matemática para alunos surdos. Eu falei para ela, primeiro você tem 22 crianças na sala, se você vai ensinar matemática e você tem uma que não enxerga você vai ter de pensar nas atividades que você está planejando. Por que como você vai ensinar ditado, por exemplo, para uma criança que não ouve? As professoras têm mania de fazer ditado na classe. Coloquei ditado, e você tem 22, uma não ouve. O que você vai fazer com ela enquanto você estiver fazendo o ditado? O professor ele se vê desafiado a pensar. (Lucy).

Sobre a questão do ditado, enquanto atividade para a aluna surda, caso citado por Lucy, a pesquisadora considerou que ela poderia orientar a acadêmica a realizar um ditado datilológico, ou seja, a proposição da mesma atividade para todos, porém tendo como suporte a datilologia (alfabeto manual), que de acordo com Felipe e Monteiro (2001) é usada para

expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen.

O planejamento da aula e a ajuda de pessoas especializadas foram citados como essenciais para o professor organizar as aulas para surdos e outros EPAEE. Marina diz que sua prática sempre foi norteadada por um planejamento e ainda cita a introdução da Libras na proposta pedagógica da escola como ponto discutível diante de todos os problemas que já existem na rede de ensino:

O pessoal está falando, agora vamos inserir Libras em todas as escolas de Ensino Fundamental. Eu não sei se isso é saudável no nível de Brasil que nós temos. Eu acho que seria mais produtivo inserir Libras nas escolas que tem alunos surdos matriculados. Porque a criança surda iria se sentir mais confortável. E a comunidade educativa daquela escola também iria se sentir mais amparado no sentido de se comunicar. [...] Eu sou mais a favor de inserir em escolas onde tem alunos matriculados. E que já tenha toda uma proposta pedagógica. Porque o que vai acontecer com a Libras na proposta curricular, é a mesma coisa que vai acontecer com o Espanhol e Inglês. Vou ensinar de qualquer jeito, o aluno não vai aprender nada. (Marina)

Cabe considerar que a educação de surdos através do Bilinguismo é garantida pela Lei nº 10.346/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que no Capítulo IV, art. 14, § 1º prevê a necessidade de “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” e ainda “prover as escolas com professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005).

A possibilidade de ter na Universidade professores com condições para orientar a ação docente no contexto da inclusão repercutiu de maneira positiva entre os participantes do grupo:

Ela disse que trabalhou em uma escola que tinha um grupo de surdos disponíveis para orientar os professores. Pensa se isso acontecesse na Educação Superior? Se nós tivéssemos um grupo, porque nós temos vários professores surdos, que pudessem sentar para poder orientar, tirar algumas dúvidas. Isso poderia acontecer. (Rita)

Mara encerra a sessão dizendo:

No Ensino Superior a questão da inclusão é vista como uma concessão. Nós estamos fazendo um favor de ter um intérprete, estamos fazendo um favor de ter uma rampa porque a cadeira de rodas não sobe é como se fosse um favor e não um direito da pessoa de estudar e ter o mesmo desempenho. Na Unifesp, como ela tem uma parte da medicina muito forte, e você vê o impacto disso nas licenciaturas. Eles já vêm discutindo há quase 20 anos a

questão da inclusão e como vão fazer isso a partir da formação dos professores. Mas em uma universidade periférica como é a nossa, você senta com a reitoria da graduação, e ele diz que tem que dar 8 vagas para o Departamento de Libras, não posso dar vagas para o Departamento de Educação. [...], a inclusão é vista como uma concessão e não como um direito. Essa é minha análise de fora. (Mara).

A fala de Mara reforça a necessidade de grupos de estudos e pesquisas, de cunho reflexivo, sobre EPAEE e TEA, inclusão e formação de professores na UNIR, de forma a atingir professores, pró-reitores e reitores para que as ações a serem desenvolvidas não esbarrem nas barreiras atitudinais tão presentes ainda na Educação Superior, mesmo que seus discursos em defesa das diferenças, das minorias, da democratização da educação, das políticas de inclusão entrem em contradição a falta de ações no cotidiano universitário.

Importante destacar que os problemas enfrentados pela UNIR ocorrem também em outras Universidades e indicam a necessidade de se instituir essas demandas por meio de Políticas Públicas nessas instituições.

A necessidade de modificações nos PPCs dos Cursos de Licenciaturas para atender as demandas dos processos de ensino e aprendizagem dos EPAEE deveria ser sentida e identificada pelos docentes que neles atuam e as críticas relativas à inclusão na Educação Básica, presentes nos relatos e relatórios de Estágio dos acadêmicos poderá servir de base para consolidar as alterações.

Já existem cursos de formação de professores que contemplam o atendimento às especificidades dos alunos surdos, no caso da UNIR, o Curso de Licenciatura Letras Libras visa uma formação voltada para a compreensão da Libras especificamente, mas não há discussões que indiquem o desenvolvimento de habilidade para elaboração de uma proposta pedagógica bilíngue, assim como não há menção aos aspectos inerentes a escolarização de outros EPAEE que não os surdos. Fica o questionamento: Uma vez concluído o Curso a atuação desses professores não será destinada aos outros EPAEE matriculados na Educação Básica?

Outra proposta, essa oriunda de um Curso de Pedagogia Bilíngue Libras-Português ofertada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, que assumiu a responsabilidade de implementar, de acordo com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite por meio do Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011), o curso de Pedagogia Bilíngue - Licenciatura, na modalidade online.

A proposta curricular do curso primeiro curso online de Pedagogia Bilíngue Libras-Português aponta diversos desafios educacionais, políticos e tecnológicos. Considera, além da legislação específica, a história da formação de profissionais da área da educação e as experiências de formação de professores para educação bilíngue de surdos. Além disso, tem em vista o reconhecimento e a valorização das diferenças e os pressupostos da justiça social, tal como definido no Marco Conceitual (MACHADO; TEIXEIRA; GALASSO, 2017, p. 29).

Machado, Teixeira e Galasso (2017, p. 26) consideram que

A organização de um curso de pedagogia bilíngue supõe muito mais do que a utilização de duas línguas. Trata-se de um posicionamento político-pedagógico que deve permear o planejamento, a organização pedagógica, a metodologia do/no ensino superior, o currículo e a avaliação do curso.

Ainda cabe perguntar, que mudanças são esperadas dentro da instituição que oferta o Curso de formação de professores na perspectiva bilíngue, bem como, que ações são esperadas das escolas da Educação Básica que receberão esses professores?

Há que se reconhecer a ousadia e coragem das duas instituições na proposição de dois cursos tão importantes ao contexto da educação de surdos, no entanto se renova a preocupação de se excluir, outros EPAEE do público desses professores, por não dedicar parte do curso ao estudo sobre os mesmos ainda que eles estarão presentes nas salas de aula.

5.2.4 QUARTA SESSÃO: CATEGORIA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em continuidade, e dado que um contingente novo e diversificado de alunos tem realizado matrículas na Universidade num processo de inclusão que amplifica e diversifica o alunado comumente presente em cursos de graduação, na quarta sessão o objetivo estabelecido foi trazer à discussão a presença do aluno com deficiência intelectual. Embora numericamente menos representado do que as demais deficiências anteriormente tratadas, ainda assim alunos com deficiência intelectual podem estar presentes e foram citados pelos participantes do grupo durante a sessão diagnóstica.

O interesse pela temática foi apontado pelos participantes do grupo focal durante a primeira sessão, quando foram apresentados e discutidos os dados do questionário respondido pelos docentes revelando limitações técnicas e pedagógicas para conduzir as ações do ensino junto a um acadêmico que somente foi identificado como deficiente intelectual na etapa final do Curso, quando apresentou limitações na escrita do Trabalho de Conclusão do Curso.

Assim o tema, inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas licenciaturas, foi definido a partir da identificação de problemas enfrentados pelos docentes no processo de inclusão nos cursos nos quais estes atuam e a temática estava prevista ser discutida na segunda sessão, mas por falta de tempo foi adiada.

A sessão foi iniciada com a exposição oral da pesquisadora sobre a pauta do encontro reflexivo quando explicitou os aspectos teóricos sobre deficiência intelectual e problematizou junto aos participantes, os aspectos práticos que envolvem a inclusão dos mesmos nas licenciaturas, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes participantes do grupo focal.

Entre as limitações identificadas, inicialmente, foram citadas: o desconhecimento sobre a deficiência intelectual em si para adoção de medidas de encaminhamento para o diagnóstico e de orientação mais específica sobre os procedimentos de ensino, a ausência de uma avaliação individual e a utilização do trabalho em grupo interferindo na identificação das dificuldades do acadêmico, bem como, nos procedimentos de ensino mais adequados. Neste contexto foi possível refletir sobre os aspectos que envolvem a prática pedagógica nas licenciaturas, nas condições apresentadas.

Para tanto adotou-se como estratégia nesta pesquisa, tipo grupo focal, o estudo e a possibilidade de reflexão a partir dos problemas experimentados pelos docentes no exercício da profissão. Essa reflexão tem como finalidade ajudar na compreensão de situações entendidas pelos docentes como desafiadoras, entre elas, como promover o ensino e a aprendizagem de acadêmicos com deficiência intelectual sem que os professores, se quer, os reconheçam no contexto da sala de aula. A falta de conhecimento sobre a deficiência intelectual e suas possibilidades de aprendizagem é um dos pontos complexos da inclusão, neste sentido importante que se reflita sobre como os docentes tem conduzido suas práticas em sala de aula.

A base teórica utilizada pela pesquisadora para subsidiar os estudos e debates neste encontro reflexivo foi formada por publicações da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD); Vygotsky (1995); Sasaki (2002); Batista; Enumo (2004); Carvalho (2004); Glat et al. (2006); Mantoan (2007); Fletcher et al. (2009); Malloy-Diniz et al. (2010); Brasil (2011); Veltrone e Mendes (2011, 2012); Oliveira (2012); Castro e Almeida (2010, 2014); Pletsch, (2014).

O grupo focal foi composto por Lucy, Rita, Angel, Marina, Nicolas e John. Não há alusão a nenhuma manifestação de Mara que justificou sua ausência por telefone.

A pesquisadora iniciou a exposição oral abordando a relevância dos conceitos e ideias apresentados pelos autores indicados para subsidiar as atividades no grupo focal.

Os conteúdos abordados pela pesquisadora proporcionaram discussões em torno dos conceitos divergentes entre deficiência intelectual e deficiência mental e as implicações desta alteração sobre dos processos que envolvem a escolarização e a inclusão da pessoa com deficiência intelectual; os aspectos inerentes aos métodos de ensino e as adequações curriculares, quando necessárias, as especificidades e importância da comunicação entre os acadêmicos, professores e acadêmico com deficiência intelectual, sobre da linguagem e a importância de uma adequação didática que se apoie em outras formas de ensino, além daquela centrada na uso oralidade, bem como, o uso de recursos inerentes a acessibilidade pedagógica e atitudinal no processo de ensino.

Cabe observar que esses conceitos apresentados vão sendo citados, posteriormente, pelos colaboradores da pesquisa à medida que vão trazendo para o debate suas ideias e compreensões em torno da experiência pedagógica junto as pessoas com deficiência intelectual.

Assim, o primeiro ponto da sessão foi esclarecer o conceito da deficiência intelectual e da deficiência mental de forma a proporcionar ao grupo participante, a reflexão sobre o quanto suas ações de ensino estão pautadas nesses conceitos.

Sendo assim, a pesquisadora fez o esclarecimento sobre a deficiência intelectual, explicando que trata-se de uma das condições que representa um desafio para os docentes da Educação Superior já que existe uma gama de conceitos, que foram construídos a partir do próprio entendimento que se tinha sobre o assunto e que interferia diretamente sobre o processo de escolarização deles.

Portanto, não é raro que o diagnóstico de deficiência intelectual, antes denominada de deficiência mental, venha associado à percepção de limitações importantes. Já foi bastante comum, ao se ter o diagnóstico de deficiência intelectual, que os médicos explicassem aos pais que seu filho não iria aprender, não iria trabalhar e pouco participar dos grupos sociais. Em decorrência, um dos problemas centrais que havia com a questão das pessoas com deficiência intelectual era o isolamento.

Neste sentido, a condução das atividades da quarta sessão versou por explicitar a conceituação. Segundo Sasaki (2008) a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) considera que a deficiência intelectual é um termo mais preciso e moderno, e também está em conformidade com a terminologia utilizada no Canadá e na Europa.

Há uma mudança em curso na sociedade e essa modificação se expressa também nos documentos oficiais do Brasil e na literatura. Segundo Veltrone e Mendes (2012, p. 361):

Assume muita importância no estudo científico da deficiência intelectual as definições propostas pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), cujas publicações têm continuamente influenciado a publicação dos documentos oficiais brasileiros, que, por sua vez, têm adotado a terminologia, a definição, bem como suas respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual.

Para a AAIDD a deficiência intelectual refere-se à “Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos”.

Ao discorrer sobre a mudança de terminologia, os autores Luckasson et al. (2002) chamam atenção para o fato a mudança de terminologias devem ser acompanhadas por mudanças funcionais para o seu uso e que seja compreendida dentro do momento histórico contextualizado e ainda que possa comunicar valores considerados importantes.

A deficiência intelectual está relacionada a uma limitação significativa no funcionamento intelectual, que vai afetar o comportamento adaptativo e, ao se referir a esse comportamento adaptativo defende-se que, quanto maior for o contato social, melhor será essa adaptação.

De acordo com Oliveira (2012, p. 16)

Sem dúvida que a deficiência intelectual não é uma diferença qualquer que possa ser incorporada pela escola sem a compreensão adequada de suas múltiplas determinações; porém, não se pode admitir que seja apreendida numa concepção biologizante, individualista e, portanto, desumanizadora, pois subtrai destas pessoas aquilo que se tem de mais precioso: a dimensão humana.

Assim mediante a análise e discussão empreendida durante a realização desse encontro, para Lucy, muitos ainda estão impregnados pela concepção anterior, de senso comum, tal como explica:

Nós estávamos muito baseados numa perspectiva biológica de conhecimento, piagetiana, onde cada um aprende num momento, momento para aprender uma, para aprender outra, de acordo com a idade e tal. Superando essa visão biológica, é por isso que eu me identifico mais com Vygotsky, a gente começa a compreender o seguinte, que toda sala de aula, que tem os alunos da mesma série, da mesma idade, ela vai ser uma sala

multiseriada. Porque o momento de aprendizagem, o ritmo de aprendizagem, a velocidade da aprendizagem é outra. E isso que você falou. Nós vamos ter alunos lá na Pedagogia, vão entrar 50 alunos, eu falo muito assim para os alunos, no primeiro dia de aula, entra uma pessoa virtual, uma mochila virtual e entrega para cada aluno. Que é a mochila que eles vão colocar o conhecimento durante 4 anos. No último dia de aula, na última aula essa pessoa retorna para fazer a pesagem da mochila de cada um. E nós vamos chegar a uma certeza, nenhuma mochila terá o mesmo peso. Todos podem ter passado pelas mesmas experiências, lido os mesmos textos, ter tido os mesmos professores, ter participado das mesmas atividades, mas cada um vai chegar com uma mochila com um peso diferenciado. Aí estão relacionadas também as deficiências. As potencialidades e as deficiências (Lucy).

A pesquisadora solicitou que refletissem sobre os impactos que a mudança no entendimento do conceito poderá causar nas ações do ensino nos contextos dos cursos de licenciaturas, considerando que se altera completamente a forma da sociedade lidar com eles, pois modifica-se também a visão e as formas de investir na pessoa com deficiência intelectual ao considerar os fatores sociais, comportamentais e educacionais, e é importante considerar que

[...] adoção de nomenclaturas propostas deve vir acompanhada de mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais. E, no caso brasileiro, um caminho para evitar os descompassos propostos entre tendências internacionais, legislação e práticas dos profissionais seria o desenvolvimento de uma melhor articulação entre as decisões do poder público e participação das comunidades escolares nestas decisões. As mudanças não podem simplesmente ser impostas de cima para baixo, sem considerar a realidade dos professores que diretamente vão lidar com elas. No caso específico da definição da deficiência intelectual este fato é ainda mais agravante, levando em consideração que o olhar que temos sobre ela é influenciado pelo contexto social, econômico, político, cultural do qual fazemos parte (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 420).

O grupo considerou que esse entendimento de que a deficiência intelectual poderá impactar bastante na forma como o professor vai lidar com essas pessoas na Educação Superior e a questão educacional será determinante para o seu desenvolvimento, uma vez que as questões sociais são importantes pois, quanto mais contato houver com outras pessoas, outras culturas, mais enriquecedor será esse convívio.

Durante a sessão foi abordado que, segundo a experiência pessoal dos participantes, há várias pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual que aprenderam a ler, a escrever e chegaram à universidade. Esse processo aparece registrado também em vídeos que ilustram aqueles que se tornaram atores, que estão na *mídia*, que cursaram e se formaram em

jornalismo, direito, dentre outras profissões. E quando a deficiência é fisicamente percebida, ela se torna mais objetivamente detectável, embora nem sempre seja. “Assim, a deficiência é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social. Portanto, não é fixada nem dicotomizada. Ela é fluida, contínua e mutável e, além disso, é possível reduzir a deficiência através de intervenções, serviços e apoios” (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Ter clareza de que é uma condição mutável é determinante para as ações educacionais, pois implica acreditar que a pessoa com deficiência intelectual pode avançar e que o contato dessas pessoas com outras, será determinante para seu avanço intelectual, firmando assim uma questão central para os fundamentos da inclusão escolar.

Vygotsky (1995) discute a condição de deficiência e afirma que ela deve ser compreendida a partir de duas dimensões: primária, de origem biológica, que não se pode negar que esteja instalada; e a de origem secundária, que tem a ver com a questão histórica e cultural, que é justamente o ponto em que se situa o maior desafio, que é o de criar condições e oferecer situações de aprendizagem, favorecer as condições para que esses indivíduos com deficiências superem seus próprios limites e avancem, o que só acontecerá se ocorrer na interação com outras pessoas. Quanto mais a pessoa com deficiência intelectual é isolada, mais acentuada tende a apresentar-se a sua deficiência.

Vygotsky (1995, p. 32) distingue o desenvolvimento biológico da criança do seu desenvolvimento cultural, ambos guardando entre si uma relação de interdependência. Essa relação leva a soluções desenvolvimentais particulares por parte da criança com dano orgânico, como afirma: “o defeito decorrente do desvio do tipo biológico natural [...] provoca a reorganização, mais ou menos essencial, de todo o desenvolvimento, para novas condições, novo tipo, transformando o curso normal do processo de inserção da criança na cultura” [...]. “Com frequência, são necessárias formas culturais singulares, especialmente criadas com o fim de levar a efeito o desenvolvimento cultural da criança com defeito” (VIGOTSKY, 1995, p. 17).

Segundo Vygotsky (1995) a deficiência é um conceito social e o efeito do dano orgânico, na funcionalidade da pessoa, não é suficiente para caracterizar a deficiência, e sim o impacto que causa no desenvolvimento cultural da criança.

Neste contexto de fundamentos, o grupo discutiu o entendimento da deficiência não existir em si mesma, e que mantém uma interdependência com a historicidade humana e a cultura constitutiva na relação entre os homens, quer dizer, que só é considerada deficiência porque ela aparece como uma diferença em relação a um determinado grupo. É o produto de um processo que envolve resposta de outras pessoas ao comportamento, ou seja, o

comportamento de uma pessoa com deficiência intelectual não é o comportamento exclusivo dele, ele é resultado das interações com outras pessoas.

Entre as indagações nesta sessão de grupo focal surgiram: então, não é uma pessoa com deficiência? A pessoa tem uma deficiência que é socialmente construída?

As discussões versaram sobre a percepção de que a deficiência intelectual não é uma diferença que se encerra nela mesma, mas é mais do que isso, pois relaciona-se com questões sociais e comportamentais e, conseqüentemente, como é a relação das pessoas, de forma geral para com a condição de deficiência.

Oliveira (2011) diz que não se pode admitir a concepção de deficiência à qual ela denomina de intelectual biologizante. Sendo assim, a discussão e reflexão no grupo versou sobre o fato de que só se pode entender a deficiência intelectual nas suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e social.

A consideração da participante Marina sobre essa discussão culmina com a constatação sobre a necessidade de cursos, para todos os professores, para que os mesmos possam entender a deficiência intelectual no sentido de desconstruir supostas verdades sobre essas pessoas e sua condição para aprendizagem, bem como desmistificar a ideia de limites e de problemas, para se pensar nas formas possíveis de promover a inclusão e a acessibilidade:

Sobre essa questão da deficiência não existir em si mesma, mas mantém uma interdependência com a historicidade humana e a cultura constitutiva na relação entre os homens, [...]. Então na verdade é aquele jargão é deficiente, mas depende do ponto de vista. De que grupo você está falando? Onde você está? Porque é uma cultura. Eu estava falando para Marlene a importância de um projeto de extensão, trabalhar com os professores das licenciaturas, trabalhar a cultura da universidade, o que realmente é a deficiência e o que é realmente a inclusão. Porque todo mundo está pensando no surdo, o que é mais visível na UNIR são os surdos, porque são os mais exigentes no momento, mas tem muito deficiente, tem muitas situações específicas dentro da sala de aula que o aluno está quietinho, precisa de uma atenção. O professor fala: esses alunos são cheios de problemas, já chegam com muitas dificuldades, do ensino básico; mas será que nós não estamos recebendo uma demanda de alunos com necessidades especiais e dentre esses alunos com deficiência intelectual, alunos com TDAH, e estamos colocando tudo dentro do mesmo saco. Exatamente isso. E é tudo: ah! Eles tiveram uma Educação Básica ruim então eles são fracos e nós não somos capazes de tratar as especificidades com as devidas especificidades (Marina).

No contexto da acessibilidade pedagógica, a pesquisadora indagou sobre a importância da ampliação e ou reorganização do tempo curricular para acadêmicos com deficiência intelectual na Educação Superior e o debate consistiu, inicialmente em torno da experiência

relatada por Mara, que na sua prática docente junto a uma acadêmica, ampliou para dois semestres suas aulas e atividades avaliativas correspondentes a um semestre.

O grupo reconheceu que quando se pensa sobre o tempo que eles levam para concluir a Educação Superior, há que se considerar, inclusive, a ampliação do tempo para realização de atividades e avaliações em relação aos demais colegas que não apresentam deficiência intelectual. Pode-se entender que esse reconhecimento de ampliação do tempo curricular representa parte de acessibilidade atitudinal, ou seja, o grupo entendeu que essa ação é necessária, mas que é preciso também que a acessibilidade pedagógica seja desenvolvida.

A importância do diagnóstico e de uma equipe para orientar os docentes volta à discussão anteriormente empreendida, por ocasião das reflexões empreendidas no encontro com temática sobre os surdos.

Com um aluno assim ele acaba impactando a sala toda. A sala acaba se solidarizando, alguns vitimizam e usam isso. A situação está tão fora de controle, eu acho na universidade nessas situações, que você não sabe quem realmente é inclusão, quem está se vitimizando, se o aluno tem conhecimento, se ele tem condições ou não, **porque falta um trabalho pedagógico de diagnóstico, que avalie, que ajude, que determine, que oriente. Eu vejo que os professores estão completamente perdidos** (Marina, grifo nosso).

Sobre o diagnóstico da deficiência intelectual

No caso específico da deficiência intelectual, a literatura científica brasileira sempre evidenciou a dificuldade nos procedimentos de identificação desse alunado para a definição, elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados. Apesar da ênfase no aspecto intelectual da condição, prevaleceram por muito tempo critérios organicistas, e o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares era atribuído exclusivamente ao alunado e ao seu contexto social e cultural de origem (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 361).

O participante Nicolas destaca

[...] o papel fundamental dos neurolinguistas para esse tipo de trabalho. Eu acho que existe a especificidade no campo da linguagem para poder ajudar a pensar sobre isso.

No caso específico da pessoa com deficiência intelectual, entre os comprometimentos apresentados está justamente a linguagem, parte importante para o processo de aprendizagem pois as funções cognitivas, segundo Malloy-Diniz et al. (2010) correspondem à capacidade de aprender e compreender e elas englobam as capacidades de linguagem, aquisição da

informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento entre outros, que permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceitualização, sequência de movimentos, dentre outras.

Assim a indicação de Nicolas pode ser vista como uma contribuição importante para o professor receber orientações quanto aos procedimentos mais adequados, advindos da linguagem, ao favorecimento da aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

A pesquisadora chamou a atenção para o fato de que o diagnóstico está sempre voltando para o debate no grupo, no entanto pouco se falou sobre o processo de ensino e aprendizagem efetivamente: assim perguntou: quais são os elementos do processo educativo que se constituem como imprescindíveis para a aprendizagem deles? Devem ser feitas adequações? Que adequações devem ser feitas?

Em resposta ao questionamento proposto, o excesso de conteúdo, a ser ensinado sem se atentar para a aprendizagem do acadêmico e sua condição, é citado:

O professor chega e passa um monte, e o aluno fica... (silêncio da fala do participante) O que você escuta atrás desse silêncio? Tem um comportamento, um destaque, e você passa, porque são 20 encontros, são poucos encontros semanais, e você não escuta o sujeito e sequer está preocupado com ele. É aquilo do Paulo Freire, eu quero é colocar conteúdo Mas e o outro? (Nicolas)

Fletcher et al. (2009) e Castro, Almeida e Ferreira (2010) ao discutir as condições de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual observam que deve-se considerar que existem diferentes graus de uma limitação trazida pela condição neurológica e há que se considerar que determinados conteúdos podem não ser atingidos por eles, então os autores acima afirmam que mais do que destrinchar o conteúdo curricular, deve-se priorizar aquilo que pode ser assimilado pelo aluno, afinal, caso não ocorra a assimilação, não haverá a aquisição (aprendizagem), a memorização e, conseqüentemente, a recuperação e a aplicação.

Porém, essa questão deve ser definida e bem estruturada para que isso não se transforme em uma seleção de conteúdos inapropriada, evidenciando um despreparo do professor ao subestimar as potencialidades do acadêmico, que segundo Fletcher et al. (2009) e Castro, Almeida e Ferreira (2010) deve evitar a generalização de um nível muito inferior de dotação intelectual na deficiência intelectual. A seleção de conteúdos curriculares mais importantes e passíveis de efetiva compreensão constitui-se em uma das formas de adaptação curricular, comum na Educação Básica.

Angel e Marina trouxeram a questão de acadêmicos que parecem ter transtornos psicológicos e psiquiátricos e são identificados como pessoas que têm necessidades especiais. Alertam para os riscos no desenvolvimento das ações pedagógicas influenciadas por um julgamento equivocado:

Não está participando porque ele é preguiçoso, não tem interesse e tal. Eu percebi que esse aluno tinha uma coisa diferente. Eu gosto muito de deixar os alunos muito a vontade e na hora do trabalho em grupo, que eu gosto de trabalhar com teatro, eu falo quem quiser fazer sozinho, mas eu tento integrar, mas tem sempre os isoladores. E esse menino falou: não, eu vou! Mas ele começou a faltar. E eu pensei, olha que interessante, porque na verdade os transtornos psiquiátricos também entram como uma necessidade especial, nós temos vários alunos na Universidade que são bipolares, que sofrem realmente de depressão, estão em processo depressivo e esses alunos, eu vejo, que também precisam ser tratados não de uma forma diferenciada, mas assim, nós termos uma atenção com esses alunos (Marina).

Eu tenho uma aluna também, eu acho que eu falei para vocês, depois que eu terminei minha aula eu saí, mas eles sempre ficam estudando e ela ficou, mas quando eu saí ela não estava mais na sala. Mas depois ela voltou para a sala e começou a se machucar, a querer morder, bater a cabeça na parede, no chão, e parece que ela tem uma força muito grande, ninguém conseguia segurar ela, arranhou muita gente, foi uma loucura. Nós não sabemos o que fazer. Porque onde eu vou pedir ajuda? Mas aquilo que você falou eu percebo lá na UNIR, no primeiro período da Filosofia, que eles estão sumindo da sala de aula. Às vezes você está lá explicando, mas o aluno está em outro mundo. E eles não aparecem mais. É muito grande essa desistência e pode também estar acontecendo esse problema, de eles terem alguma deficiência e precisarem de um atendimento mais especializado (Angel).

As duas falas remetem à questão da acessibilidade atitudinal e pedagógica. Há, então, a necessidade de rever a ideia de salas homogêneas, alunos com ritmos de aprendizagem semelhantes e diferentes aparecem nas falas dos professores como fator determinantemente atitudinal e imprescindível para o fazer pedagógico mais efetivo.

Eu até ia falar que essa situação que nós estamos vendo agora é ao contrário do que os professores esperam. Eles sempre querem ver a turma homogênea, e não há diferença, eles focam naquilo que eles acham que vai atender a todos. (Angel).

Para trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual e com as dificuldades de aprendizagem, o primeiro rompimento que o professor tem que fazer é com a ideia da sala homogênea, de aprendizagem num único ritmo, com os mesmos estímulos e ainda definir o que significa fazer uso ou não das adaptações curriculares. Para isso o docente deve efetuar estudos sobre o tema, investir na relação de respeito e confiança na competência do

acadêmico e não necessariamente ficar preso a concepção de deficiência atrelada ao conceito relacionado a ausência de inteligência.

A deficiência intelectual deve ser vista com base na concepção de que as dificuldades que as pessoas apresentam estão “[...] no plano do biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural pode ser superada, justamente na cultura, criando caminhos alternativos-compensações” (PADILHA, 2001, p. 46).

Assim as ações docentes junto aos acadêmicos com deficiência intelectual diferente de outros tipos de deficiências, que requerem adaptações do espaço físico, que para eles não são aplicadas, exigem mudanças quanto a visão de mundo, de conceitos relacionados, de valores, e de revisão, sobretudo das práticas de ensino para que o acadêmico possa, se incluir, participar efetivamente do processo educativo, alcançar os progressos no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento. Para tanto,

A princípio, o professor que atuará junto ao aluno com deficiência intelectual não precisará saber tudo sobre a deficiência, não sendo exigida uma habilidade técnica além de sua formação pedagógica. Desse modo, o professor irá atualizando-se e aprendendo conforme cada caso (aluno) específico, uma vez que o aluno com deficiência intelectual é passível dos mesmos processos de aprendizagem que os alunos sem a deficiência. As limitações e possibilidades educacionais do aluno com deficiência intelectual não requerem intervenções complexas em relação às práticas pedagógicas comuns, mas exigem do professor uma atuação mais próxima, frequente e particular em relação a cada objetivo escolar e às habilidades envolvidas para que as metas se realizem. Assim, estudos de caso, planejamento individualizado e materiais de apoio são alguns dos elementos importantes para a atuação do professor junto ao aluno com deficiência intelectual, e não diferem dos princípios e das estratégias também utilizados com alunos sem deficiências. (DIAS, 2012, p. 945).

A evasão dos EPAEE da sala de aula e do Curso é identificada pelos professores como um problema. Importante destacar que a evasão deles, vista pelos docentes como um problema pode significar um avanço, pois é comum ouvir que a saída deles representa um alívio para o desenvolvimento das aulas. Assim pensar em acessibilidade pedagógica significa contribuir para o trabalho docente no sentido de assegurar o desenvolvimento de atividades educacionais facilitadoras da aprendizagem dos mesmos.

Cabe pensar estratégias, entre outras, que ultrapassem o modelo de aula expositiva, por exemplo, indicando uma aula com mais ênfase no aspecto visual, ou seja, uma aula com apoio de imagens, que facilitem a compreensão da atividade a ser realizada, bem como o desenvolvimento, a partir de projetos educacionais, que possam dar voz e vez para todos os

acadêmicos, podem ser alternativas ao professor. Cabe observar que essas mudanças não significam que aulas expositivas devem ser abolidas, pelo contrário, servem para enfatizar que são necessárias também outras estratégias de ensino.

Para tanto faz-se necessário que o docente realize um planejamento de suas aulas e que o acadêmico tenha acesso a ele, para organizar-se antecipadamente, pois segundo Castro, Almeida e Ferreira (2010) em aulas e atividades improvisadas, os alunos com deficiência intelectual tendem a ficar alheios às explicações, o que pode causar agitação e demonstrar maiores reações emocionais, colocando também o professor em estado de tensão e angústia.

Outro ponto evidenciado pelos professores encontra-se representado no excerto a seguir, cujo teor diz respeito ao que vivenciou o participante que tem em sua disciplina um aluno identificado como tendo Síndrome de Asperger.

Eu procurei o Departamento X e a única coisa que eles me disseram é você não pode reprovar. Eu saí de lá sem nenhuma conversa, nem para me dar uma ideia, porque eu estava muito ansiosa naquele momento. Então eles focam muito na sua pesquisa, no ensino, mas no aluno, no contexto da pedagogia não (Angel).

Essa fala ilustra o peso que a díade aprovação/reprovação tem na instituição. De forma crítica, Angel analisa que a aprendizagem passa a ter uma relevância reduzida quando, de fato, o foco deveria ser melhorar as condições do ensino.

No entanto, mesmo com essa tendência, ainda assim há muitos professores na UNIR que se preocupam com a questão da prática pedagógica nos cursos de licenciatura e, sobretudo, com aqueles, em cujas disciplinas estão matriculados alunos com deficiências, tais como ilustram as falas transcritas a seguir.

Nós estamos sentindo a necessidade disso, de estudar, de entender o que se passa com o aluno, sua condição e a nossa própria condição para o ensino (Lucy).

Essa semana por exemplo, a professora que é chefe do Departamento do Núcleo de Ciências Exatas, ela convidou para fazermos um trabalho, e ela falou: poxa nós precisamos também discutir essas situações de metodologias, como é importante. E chamou o Departamento para auxiliar essa discussão. Então é importante que todos os Departamentos que transitam nas licenciaturas possibilitem diálogos. A presença de alunos com deficiências tem provocado movimentos de estudos sobre as metodologias nos cursos de licenciaturas remetendo à necessidade de mudanças na prática pedagógica (Nícolas).

Os professores indicam que é preciso considerar os mecanismos de aprendizagem para todos os indivíduos e nas suas falas é possível reconhecer os aspectos da acessibilidade pedagógica e metodológica:

[...] os mecanismos de aprendizagem. Por exemplo, eu não tenho o hábito de ler um texto duas vezes. Eu consigo ler o texto uma vez, eu abstraio, eu consigo interpretar e não leio duas vezes. Algumas pessoas têm de ler duas ou três vezes. Mas isso não significa que ela vai ler, significa que ela precisa ler. E por isso que ela sai com uma aprendizagem menor do que o outro [...] O mecanismo de aprendizagem dela é diferente da outra (Jhon).

Tem um aluno na sala com deficiência intelectual, mas como ele criou esses mecanismos como eu, eu tenho esse mecanismo visual, eu gravo, memorizo a imagem, então eu busco. E o aluno também encontra formas e a deficiência acaba sem identificação. Às vezes é bom não saber as vezes, evita o preconceito, que as vezes é ruim pois o aluno é excluído indiretamente da aula (Lucy).

No início nós até falamos disso de pessoas que dentro da sala de aula têm uma deficiência intelectual, mas que não é perceptível e o Nicolas até colocou o seguinte, que tem aluno que passa os quatro meses e você não escuta a voz dele e que você não identifica mesmo. Mas é nesse sentido eu acho que você está falando, é realmente. Mas só para nós fecharmos essa ideia, é que nós não podemos admitir, sobretudo na Educação Superior essa concepção da deficiência intelectual como algo da biologia, que eu nasci assim, vou morrer assim, sem uma intervenção de um meio sobre esse sujeito, ou vamos tirar dele a própria dimensão humana. Porque quando você fala deficiente intelectual não vai para a universidade, o trabalho fica restrito a que? Se a universidade é a pulsão para o mercado de trabalho (Angel).

Ao longo dessa reflexão evidenciou-se a necessidade de uma formação, como um movimento sobre estudos em torno da inclusão para todos os servidores das Licenciaturas na Universidade, bem como sobre os recursos pedagógicos adequados a cada circunstância e necessidade:

Então, a ideia de fazer esse projeto de extensão para poder discutir com as licenciaturas é uma necessidade e eu sempre senti que nós precisávamos fazer isso. Mas a questão era: e o professor? Ele sentia essa necessidade? Porque eu sinto, você sente, mas a conversa que é a estimuladora (Nicolas).

Eu acho que nós teremos de fazer nas licenciaturas com os servidores e depois com o Departamento, porque quando nós abrimos para as licenciaturas, pode ter certeza que nem todos os professores estarão sensibilizados para esse tipo de discussão. Tem professores que não está nem aí. (Marina).

Por isso que não pode ser uma coisa obrigatória. É cultural. Eu estou percebendo que essa resistência está mudando de cara; puxa professor que legal! Eu não tinha pensado nisso. É uma maneira de chegar e mudar o disco deles. Porque eu percebo que existe essa resistência, mas não significa dizer que não possa ser mudada (Nícolas).

A participação e o envolvimento de setores considerados “chave” para a configuração de um espaço universitário inclusivo, sobretudo nas metodologias, ou seja, a criação de recursos, espaço e condições para a acessibilidade pedagógica são colocadas pelos participantes da pesquisa como necessárias.

E só para se ter ideia da importância desse Núcleo de Ciências da Terra e Tecnologias, no contexto da inclusão. Todos os recursos operacionais na tela, eu vou dar um exemplo com respeito à acessibilidade, é com recurso tecnológico. Tudo é tecnológico. Então assim, se nós tivermos a chance de ter o Núcleo, o curso de Tecnologia participando do debate, da elaboração dos recursos tecnológicos de uma plataforma, para você vê a questão de você ter o acesso para o surdo na plataforma, o acesso para o cego, a autodescrição para o cego. A autodescrição hoje seria interessante para o professor que está dando aula e a medida que ele fosse falando, a áudio-descrição ia aparecendo (Lucy).

E não é só técnico, tem a emoção: Então nós temos o povo que domina as tecnologias para facilitar os recursos pedagógicos. O envolvimento deles ainda não existe. Não quer dizer que não vai ter resistência, mas o outro olhar nasce no momento que aquilo foi discutido (Nícolas).

[...] A universidade vai ter pensar nisso, por isso eu acho importante trabalhar as instâncias da universidade, porque é a partir de agora, se nós trabalhamos uma cultura dessa, com essa questão da tradução, uma demanda surge, que ocorre também uma demanda estrutural, há a necessidade de um estúdio, uma equipe responsável por filmar, equipamentos, tudo isso para poder dar condições de acessibilidade [...] Então a universidade e os setores precisam começar a sensibilizar (Marina).

O grupo percebe que o reconhecimento de que isso é importante, necessário e se dá por meio de ações coletivas:

Você verá que é uma questão coletiva. É preciso comprar equipamentos para montar o estúdio. Por isso eu penso importante não só trabalhar com os professores, trabalhar com os setores da universidade (Lucy).

Mas para que haja uma ação coletiva, envolvendo todos os setores da Universidade, é preciso que o professor, a partir da reflexão sobre sua prática docente, identifique e discuta junto aos seus pares, o que cada colega, cada curso, cada departamento pode fazer no sentido de se envolver e promover as mudanças necessárias, porém esse não é um movimento simples pois remete a uma discussão que favoreça a compreensão das práxis, pois, segundo Imbert (2003, p. 74):

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a

práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado.

Então cabe questionar sobre: quais são as possibilidades de envolver a Universidade num debate que ainda não se tornou um ponto importante na ação do professor? Como promover uma ação coletiva se a ação reflexiva, de caráter individual, ainda não efetivou?

Pela primeira vez no grupo, a Educação Especial aparece como campo no contexto da inclusão. A fala de Rita é reveladora de muitas inquietudes, mas também de certezas:

E quando nós falamos de pensar na pessoa com deficiência intelectual na Educação Superior, como nós iremos criar esses instrumentos? Então nós estávamos falando o quanto é importante a questão da acessibilidade pedagógica. O que é a acessibilidade pedagógica? Como eu crio um instrumento que favoreça a aprendizagem nessa pessoa com deficiência intelectual? Nós sabemos que as pessoas não são iguais e não há deficientes intelectuais iguaizinhos. Não tem! [...] Se você entrou nesse **campo de Educação Especial** tem que ter a consciência de que cada caso é um caso e as nossas ações devem ser únicas mas devem ser planejadas. De tudo que conversamos quero destacar que essas perguntas indicam que nossas ações precisam ser planejadas, e de maneira coletiva, considerando o ritmo de cada um, considerando a forma de aprendizagem e é preciso conversar com a pessoa: perguntar a ela como eu posso agir de forma que isso facilite a sua participação e sua aprendizagem. Me remeto novamente à poesia por causa de Drummond de Andrade, quando ele fala que cada ser humano é ímpar, nas suas especificidades (Rita, grifo nosso).

Essa fala é bastante significativa, pois revela que as pessoas são diferentes, mas existem recursos pedagógicos que podem ser usados e que o diálogo se constitui como a porta de acesso para a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual.

Esses problemas implicam numa reflexão entre o que está posto por Rita e ao que propõe Pletsch (2014) sobre a importância de os formadores terem domínio didático para o ensino de pessoas com deficiência intelectual:

A elaboração conceitual por parte de alunos com deficiência intelectual e outras dificuldades de aprendizagem requer do professor o uso de diferentes estratégias pedagógicas para apoiar e mediar o ensino. É o que denominamos de conhecimentos didáticos, os quais, muitas vezes, são menosprezados na formação inicial e continuada de professores com justificativas do tipo “não há receitas de bolo” (PLETSCH, 2014, p. 15).

Mas cabe perguntar: que recursos são esses que podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes com deficiência intelectual? Será que a ausência desses recursos nos discursos dos professores indica falhas na acessibilidade pedagógica

representadas efetivamente na sua didática? Castro e Almeida (2014) citam que entre as principais barreiras pedagógicas encontradas são referentes à didática em sala de aula, à utilização de métodos inadequados, à falta de preparo dos professores para identificar as necessidades dos alunos com deficiência e à carência de materiais adaptados.

As possibilidades de solução, ainda que, parciais, desses problemas poderiam ser resolvidas com a implantação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior?

Segundo Brasil (2011) entre as ações do AEE estão previstas a implantação de sala de recursos, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior que poderiam contribuir para amenizar os problemas apresentados.

Batista e Mantoan (2007) ao defender o AEE para pessoas com deficiência intelectual, chamam a atenção para o fato de que, o processo de conhecimento deve dar-se na dimensão subjetiva enquanto que o conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular, e nesse contexto, o AEE deve trabalhar “a forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 20), ou seja, o AEE para o aluno com deficiência intelectual deve priorizar o desenvolvimento de habilidades necessárias a cada momento; e não pode ser visto como um reforço dos conteúdos acadêmicos ensinados na sala de aula.

Então, o grupo chegou ao consenso de que inclusão de pessoas com deficiência intelectual implica na reorganização de vários aspectos que compõem o processo de ensino entre eles: a própria formação de professor, o AEE, os procedimentos didáticos, incluindo as adaptações curriculares, a avaliação e o apoio incondicional da Instituição às ações do professor.

Neste sentido sobre a inclusão na UNIR, o grupo entende que:

E quando você fala de inclusão na universidade não dá para deixar tudo solto. Tem que ter uma equipe que oriente, tem que normalizar a avaliação, tem que normalizar o atendimento. Talvez então nós começamos com uma extensão, mas lá na frente tem de ter uma coisa maior, uma formalização, como vai se proceder na avaliação do aluno com deficiência intelectual, do aluno surdo. Porque não é todo momento que você irá dar extensão. O professor tem que ter um lugar onde ele possa recorrer e ter informações básicas (Marina).

Mas é exatamente o que nós falamos com relação à avaliação. Ao procurar ajuda com para um aluno com deficiência a orientação do Departamento, a resposta foi: não pode reprovar. Então quer dizer que não orienta para a

aprendizagem, orienta para o que não pode. Orienta para cumprir a lei ou evitar problemas (Angel).

Mas isso é a falta de compromisso com o processo pedagógico do aluno. Eu vejo que é isso. Então é mais fácil eu falar não vou reprovar do que falar, vamos sentar e vamos discutir. Vamos ver o que a gente pode fazer? Isso é muito mais difícil (Marina).

A inclusão remete a comprometimento dos docentes e da Instituição com a aprendizagem do acadêmico com deficiência. É necessário e urgente compreender a inclusão de EPAEE a partir das possibilidades de aprendizagem e de ensino que lhes deve ser ofertada, inclusive considerando as adaptações curriculares, ainda que essas não sejam consenso na universidade assim como seu uso não é consenso na literatura.

Assim, foram discutidas adaptações curriculares sob dois enfoques que problematizam a questão: o primeiro, que se ancora na necessidade de promover adaptações curriculares e o segundo que, em oposição, defende que para haver inclusão não há necessidade de que seja promovida qualquer adaptação curricular. Sobre isso o grupo avançou no debate, pois:

Quando nós pensamos em adaptação curricular, é importante nós pensarmos, pois não se trata de como era feito no passado que você chegava às escolas de Educação Básica e dizia: eu tenho um aluno com deficiência intelectual. Ah, então vamos fazer as adaptações. As adaptações curriculares eram: que conteúdo ele não iria aprender. Tirar o conteúdo (Marina).

Importante observar que adaptação não está relacionada a exclusão de conteúdo, aos quais todos os estudantes têm direito, sem subestimar a competência do EPAEE. O grupo observa que devem ser feitas adaptações metodológicas, com uso diversificado de estratégias de ensino e que só se pode avaliar aquilo que literalmente foi ensinado.

Se eu não dou, o que o sujeito pode me devolver? Não trabalha conceito, não trabalhava nada, se eu não trabalho como com as outras crianças, o que ela poderá construir? (Jhon).

Com base nessas colocações estabeleceu-se a pergunta: o que foi feito, como foi feito e como poderia ou deveria ser feito para atender os alunos com deficiência intelectual na Educação Superior? Sobre esse aspecto as colocações enfatizaram que:

A diminuição das barreiras atitudinais, que é isso falar com a própria pessoa com deficiência e não com seus interlocutores [...]. O professor não pode ir para a sala de aula com um conceito equivocado de que a pessoa com deficiência intelectual não aprende. Ou que a deficiência que ele tem é maior do que a condição de aprendizagem e de ensino também do sujeito (Nicolas).

Temos que deixar isso de lado, porque é obrigatoriedade eu te atender. Eu tenho de fazer isso porque a lei tem essa exigência: a principal barreira enfrentada tem a ver com a própria escola tradicional, é o preconceito, e além do preconceito tem a questão da falta de estratégia e materiais para favorecer a aprendizagem dessas pessoas com deficiência intelectual (Jhon).

Diante do que foi abordado sobre o fato dos adultos com deficiência estarem acompanhados por familiares, foi levantada a indagação: É viável esse acompanhamento da família nas atividades dentro da Universidade? A fala a seguir explicita esse aspecto.

Assim como na Educação Básica, a família é muito importante no Ensino Superior. Em alguns casos nós temos de chamar a família. Eu lembro da minha aluna que é surda, a mãe ajudava muito ela. Então nós sabíamos que se não chamássemos a mãe para falar algumas coisas, em relação a minha aluna, daria problemas, porque a mãe não entenderia e acharia que a universidade estaria retirando o direito dela. Porque era a questão da intérprete. E eles já chegaram dizendo que a universidade tinha a obrigação de dar o atendimento. Mas não é bem assim. A universidade tem obrigação sim de dar atendimento, de dar acessibilidade, mas ela não pode ter responsabilidade em assumir todas as falhas que a menina teve na Educação Básica. Então ela tem que estudar também, ela tem que se esforçar e fazer a parte dela, não é assim. Você tem que resolver os problemas de Língua Portuguesa de sua filha (Marina).

Por isso que para mim esse grupo é muito importante porque eu preciso saber o que fazer disso tudo. E essa aluna que teve esses problemas na sala, no outro dia eu fui e conversei com ela, e a família dela não aceita que ela tem esses problemas. Eles dizem que ela não tem. Professora, a minha mãe disse que eu não tenho problema (Angel).

Como é importante se aproximar tanto do sujeito como dos pares desse sujeito. Para conhecer um pouco da história dele também (Nícolas).

Mas, e nesse caso que estou falando para vocês que a mãe não aceita que ela tem problemas? (Angel).

Às vezes é melhor trabalhar só com o aluno do que chamar a família que vai atrapalhar. (Lucy)

Esse acompanhamento familiar já aconteceu na Educação Básica e na Educação Superior constituiu-se como uma nova possibilidade, inicial, para facilitar a inclusão dos EPAEE. Cabe lembrar que “os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos deficientes”. (MAZZOTTA, 2001, p. 64).

Em síntese, o que é possível apreender das colocações feitas pelos participantes é de que os mesmos trazem à discussão o papel da família no processo de inclusão escolar, em especial de alunos com deficiência sensorial e intelectual. Na ausência da atuação de professores que, nos Ensino Fundamental e Médio, fazem o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Superior essa dimensão aparece com um aspecto merecedor de um enfrentamento.

Diante das colocações dos participantes foi possível identificar os pontos que foram recorrentes na discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior que representam avanços na direção de uma Universidade mais inclusiva pois indicam uma revisão dos procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos dos professores junto aos acadêmicos com características tão específicas.

O primeiro diz respeito à definição dos papéis dos envolvidos no processo educacional das pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido, o grupo apontou a família como parte importante ao processo de ensino, no entanto, cabe a ela, apoiar as ações do ensino. Esse apoio consiste no acompanhamento do processo educativo, auxiliando na organização de agenda de atividades para facilitar o cumprimento e assegurar a realização de atividades que extrapolam o espaço da universidade, sem prejuízos ao acadêmico.

Ao professor cabe promover as ações de ensino, que são: o uso de metodologias, estratégias de ensino, recursos pedagógicos adequados à condição do estudante, inclusive nos processos avaliativos, bem como a ampliação do tempo curricular quando se fizer necessário, de maneira que, a aprendizagem seja assegurada.

O segundo ponto trata sobre as exigências estabelecidas para a formação do professor que atuar com a pessoa com deficiência intelectual sobre o qual incide a responsabilidade de prover os meios para consolidar o processo de ensino e de assegurar que a aprendizagem ocorra, respeitando as necessidades do indivíduo, ainda que isso implique em rever concepções sobre as condições do acadêmico, sobre seu jeito de pensar e compreender o que se ensina.

Neste ponto estão incluídas as avaliações do processo de ensino e aprendizagem, e sobretudo os critérios para o estabelecimento da mesma, observando que o parâmetro para avaliar o acadêmico com deficiência intelectual será sempre o próprio bem como as condições da oferta de recursos para garantir a aprendizagem.

[...] a avaliação seja capaz de demonstrar a evolução progressiva do desenvolvimento; a aquisição dos conteúdos que foram selecionados no planejamento; o desenvolvimento atual; a forma como o aluno se porta e usa recursos nas situações de aprendizagem; o que ele é capaz de fazer mesmo com a mediação de terceiros; a autonomia; a relação grupal. A avaliação não precisa ser necessariamente escrita, mas pode ser realizada por meio do uso de indicadores de avaliação; além disso, é importante que as potencialidades do aluno sejam comparadas com seus próprios parâmetros, e não com os resultados dos demais alunos da turma (DIAS, 2012, p. 943).

Neste contexto, a avaliação deve ser concebida como um momento propício para a aprendizagem, portanto deve se estabelecer os critérios para ser realizada tendo como princípio a estrutura organizacional da prova, com questões elaboradas em consonância com a forma de pensar e de expressar do indivíduo. Portanto cabe ao professor, na relação de ensino e aprendizagem com o acadêmico com deficiência intelectual, definir os critérios para a elaboração da prova. Quais os tipos de questões são mais adequados e que contribuem para a elaboração do pensamento? O Grupo relatou que o uso de imagens auxilia no entendimento dos conceitos e na avaliação, no entanto que tipo de imagens estão sendo consideradas? Não se trata apenas do uso de imagens trata se da adoção de uma postura inclusiva no ato de ensinar e no ato de avaliar como consequência do que e como se ensinou.

Sobre o conteúdo a ser avaliado, o grupo considerou que se o acadêmico com deficiência intelectual compreendeu o essencial do conteúdo ensinado, a avaliação cumpriu o seu papel, porém cabe refletir sobre onde foi estabelecido o que era essencial? Quem definiu o que era essencial e se isso está previsto no Plano Individual de Ensino.

Assim é importante também refletir sobre o uso de imagens nos processos de ensino pois embora se configure como um importante recurso para o ensino e avaliação de pessoas com deficiência intelectual, cabe observar que o método de ensino continua focado no discurso do professor, ou seja o professor falando e o aluno ouvindo e essa metodologia baseada, quase que exclusivamente, na oralidade revela que a dinâmica da sala de aula, continua a mesma e isso nem sempre contribui para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual, pois se não houver adequações no discurso, no desenvolvimento da linguagem, no método de ensino, na didática, falar menos, não é indicativo de solução para os problemas no ensino e na aprendizagem deles.

Omote chama a atenção para o fato de que, a inclusão implica em mudança de mentalidade sobretudo quanto as concepções educacionais pautadas na ideia de padronização, entre elas “[...] de capacidades individuais de realização” (OMOTE, 2005, p. 35), que precisam ser repensadas em todos os níveis de ensino.

Mas é importante pensar nas estratégias de ensino citadas no processo de ensino junto a pessoas com deficiência intelectual: o uso das imagens foi indicado como uma estratégia para melhorar o processo de ensino em contraposição às aulas baseadas no uso exacerbado da fala.

Sobre as aulas, quase sempre compostas pela exposição oral do conteúdo, baseadas do ensino tradicionalista, verbalista ou bancário (FREIRE, 1982; 1987) há que se transformar

para aquelas abordagens que respeitem as diversificadas diferenças, “[...] reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos” (OMOTE, 2005, p. 35).

Uma forma de respeitar as diferenças está no estabelecimento do diálogo entre docente e acadêmico com deficiência intelectual, o que implica em um outro desafio ao docente pois em decorrência das dificuldades na expressão das ideias, o acadêmico acaba por não falar, comprometendo as interações sociais e segundo Castro, Almeida e Ferreira (2010); Fletcher et al. (2009); Malloy-Diniz et al. (2010) a fala é imprescindível para o desenvolvimento dos demais processos cognitivos.

Neste contexto ao estabelecer o diálogo, o professor alimenta não apenas o canal de comunicação, mas também potencializa as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Um outro ponto entendido como conhecimento necessário ao professor relaciona-se a elaboração das atividades avaliativas, em consonância com as de ensino, portanto é preciso cuidar para não ser prolixo nas explicações e também nas questões da avaliação.

Destaca-se então que o conteúdo, objeto de ensino, é o mesmo para todos os acadêmicos, e o que deve ser perguntado é o que o professor perguntaria para os outros, e a organização da prova precisa ser pensada para aquele sujeito e não como a maioria entende, ou seja, considerar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, suas habilidades e mecanismos de aprendizagem e interpretação.

Nos pontos referentes à avaliação, o grupo entendeu como uma ação simples, mas que demanda tempo para elaborar uma prova com todas as considerações anteriores, no entanto, a avaliar, por si só, já é um processo considerado complexo em todos os níveis de ensino, pois ela não é natural. O próprio conceito é complexo quando levado as ações do ensino: “[...] o termo *avaliação*, etimologicamente, tem a ver com qualidade. Ele provém de dois componentes latinos – *a* e *valere* – que, juntos, significam “atribuir valor a alguma coisa”, isto é, atribuir qualidade a alguma coisa” (LUCKESI, 2011b, p. 417).

Neste caso a complexidade no ato avaliativo é visível, pois a educação destinada ao acadêmico com deficiência intelectual deve atender às necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta aos demais, considerando sobretudo o indivíduo e as condições de acessibilidade dada a ele no processo de ensino.

Entre as condições para que o processo de ensino se efetive está posta a possibilidade da presença de um monitor de ensino ou de um membro da família, junto ao acadêmico com deficiência intelectual como já acontece em algumas Universidades. Assim várias indagações podem se fazer presente no espaço universitário, entre elas: o que essa presença significa para

o professor? Uma facilitação do processo avaliativo para a pessoa com deficiência intelectual? Diante do debate o grupo entendeu que a postura segura do professor na sala de aula fará diferença nesse processo.

O terceiro ponto está relacionado a questão dos materiais pedagógicos, ou seja, como o material escrito foi entregue ao acadêmico, pois é preciso pensar que há pessoas com deficiência intelectual e visual, ou ainda com uma dificuldade específica de visão, de forma que ampliar a “fonte” usada como referência para escrita, ou seja, manipular o tamanho da letra usada no texto, é determinante para promover uma facilidade na leitura do texto. Essa ação não é somente válida para aluno com deficiência intelectual, mas, também, para quem apresenta déficit de aprendizagem, para quem tem baixa visão, para quem tem Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

O grupo considerou que alguns outros acadêmicos precisam de muito mais explicação, de muito mais tempo e consideraram que a simplicidade na apresentação do conteúdo é determinante para quem tem deficiência intelectual. Quanto mais prolixo for, mais dificuldades eles terão de entender.

Reconheceram que dentro da universidade, nos cursos de licenciaturas há muitos problemas com a língua e que deveria ter a disciplina Língua Portuguesa em todos os semestres, pois muitas são as dificuldades com a escrita. E que é necessário criar diversas estratégias para manter o estudante, entendendo o conteúdo, retomando os assuntos que já haviam sido estudados porque, na maioria das vezes, determinados alunos esquecem o que havia sido dito antes, e uma semana depois, precisam retomar o assunto como é o caso do estudante citado por Marina

Uma coisa interessante (no caso da Informática) que eles falam é que foi feito um horário de atendimento diferenciado para esse aluno e que em todas as aulas eles tinham de fazer uma espécie de revisão. Porque acontecia da parte deles, de esquecer o que já tinha sido dito (Marina).

O atendimento diferenciado em horário diferenciado está previsto na LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e representa um avanço nas questões referentes à acessibilidade atitudinal e pedagógica. Essas ações não estão previstas ou citadas no PPC do Curso de Licenciatura em Informática da UNIR.

Considerando a experiência prévia de alguns participantes na docência para pessoas com deficiência intelectual cabe indagar e analisar se essa experiência prévia ensina, ou seja, se ela é formativa para o docente universitário. A fala a seguir ilustra essa reflexão.

Eu vou falar para você um depoimento pessoal. Na minha família eu tenho um primo que tem uma defasagem mental e cronológica. Mentalmente ele tem agora 10 anos e idade 43 anos. Ele teve uma meningite, afetou, mas eu não sei explicar bem isso. Quando ele entrou na escola, até um determinado período ele foi bem, depois ele não conseguiu dar conta das atividades e dos desafios que a escola ia propondo. A escola chamou o meu tio e disse que ele deveria ser colocado em uma escola apropriada, adequada. Sugeriu algumas escolas do APAE, e outras em São Paulo. O meu tio recusou o diagnóstico, disse que as professoras não poderiam fazer o diagnóstico, enfim os médicos disseram a mesma coisa. Mas meu tio continuou se recusando a admitir que ele tivesse essa defasagem. Isso fez com que o atraso cognitivo, os desafios que ele poderia ter superado atrasassem pelo menos uma década. Hoje, depois de muita luta da minha tia, que não é a mãe dele e sim a madrasta, conseguiu colocá-lo em uma escola da APAE que deu conta daquelas coisas de ficar independente, pegar o ônibus sozinho, ficar em um espaço sozinho, e ele conseguiu um desenvolvimento. Eu acredito que nós não sabemos lidar com essa questão. Eu confesso para você que na vida profissional eu não me lembro de ter um aluno com alguma defasagem ou algum problema. Até porque na época em que eu estava na sala de aula, esses alunos eram separados, inclusive no curso de Pedagogia em São Paulo, tinha uma habilitação específica para trabalhar com classes crianças ditas como especiais. Então eles eram separados das outras crianças. Na minha vida profissional eu não me lembro de ter trabalhado com alguma criança com necessidade diferenciada. Agora na universidade eu já soube que temos uma aluna surda fazendo Pedagogia, e eu vou ter que lidar. Confesso a você que com muita humildade que não sei. Nós estávamos em um evento, sexta-feira, que tinha um garoto bailarino surdo e no final ninguém sabia se comportar, só a Marina. Então quando terminou a Lucy aplaudiu-o, em Libras. Nós não! Aplaudimos e ele viu, obviamente, nós batendo palmas e ficou contente, mas não era a conduta certa. Analisando isso depois eu pensei que realmente nós precisamos parar e fazer **uma reflexão no Departamento**. Porque de alguma maneira essas pequenas atitudes acabam efetivamente excluindo as pessoas de viverem plenamente. Eles já não vivem plenamente na universidade por conta da distância, da estrutura. E os que se propõem a fazer isso nós excluímos porque não sabemos como lidar, ou não temos as condições adequadas. É um depoimento que não responde a sua pergunta, mas é importante isso, porque eu não sei, na minha época era separado, mas preciso saber, preciso aprender como eu vou fazer. É um desafio que nós precisamos nos colocar. Nós discutimos tanta coisa no Departamento e isso é uma coisa que precisa ser discutida com a maior urgência (Rita, grifo nosso).

Omote e Pereira Júnior (2011) afirmam que professores que têm alguma experiência prévia com pessoas com deficiência tendem a ter atitudes mais favoráveis à inclusão do que os demais. Neste sentido a presença de EPAEE no curso de Pedagogia poderá representar uma possibilidade de abertura para inclusão na Universidade como um todo?

Rita disse não ter experimentado a vivência com pessoas com deficiência intelectual, mas após algumas considerações teóricas (estudo) e reflexões do grupo sobre a deficiência intelectual e suas características, ela cita o caso de um aluno da Pedagogia que apresentava

características de deficiência intelectual e que só foi percebida no fim do curso. Sobre essa situação apresentada a pesquisadora indagou:

- 1) Será que a ausência de diagnóstico, ou seja, de um documento pode ocultar o sujeito com deficiência, dificultando para o professor esse reconhecimento?
- 2) Os estudos relacionados a temática facilitam para o professor conhecer e reconhecer o estudante com deficiência intelectual?

Quanto aos questionamentos propostos, o grupo considerou que as experiências educacionais no processo reflexivo podem promover maior interação entre os pares e permitir que reconheçam as pessoas com deficiência, não apenas por um documento escrito, mas porque se lembram da pessoa e mostra o quanto se importam com ela, para além da sua deficiência em si e permite o exercício de novas práticas. O grupo indicou a necessidade de estudos com todos os professores das licenciaturas, pois muitos não tiveram em sua formação conteúdos voltados para a questão.

Então eu tenho conversado com você, e nesses encontros eu acho muito importante nós refletirmos sobre isso também, nós fazemos parte de um Departamento que trata disso, precisamos pensar sobre isso e a minha experiência, eu trago também um relato com uma indígena, ela é da etnia Mandacaru. O fato é que eu percebi de imediato que havia uma necessidade de uma atenção maior... [...]. Não sei se daqui a 50 anos, mas eu tenho certeza que não vou saber, se não estudar e refletir sobre, porque nós não tivemos na nossa formação, infelizmente, olhares ou possibilidades de compartilhar esse saber (Nícolas).

Neste sentido ao dizer que *não* tiveram na sua formação conteúdo voltado para essa atuação específica, mas ainda assim terão que atuar junto os alunos com deficiência intelectual e ainda cuidar da formação dos que estão matriculados nas licenciaturas, então indagou-se: que formação estão recebendo? Como ensinar aquilo que não teve?

Temos que fazer essa reflexão de como é possível ensinar o aluno que vai ser professor a trabalhar de forma inclusiva, a pensar em todas as pessoas, independentemente de suas condições e suas deficiências, e pensar sobre como fica para nós? É uma reflexão para nós. Eu estou formando professores, eu sei que ele tem que saber lidar com as deficiências, mas eu também não tive essa informação. O que podemos fazer? (Marina).

Eu vejo que nós estamos nos deparando cada vez mais, e todas as salas sempre tem alguém precisando de uma atenção maior, e nós não temos na universidade nenhum local onde possamos buscar uma ajuda e conversar com alguém para saber como lidar. Agora estou tendo essa oportunidade com esse grupo que estamos aqui e é uma necessidade que eu sinto, e é algo que me chama a atenção e é uma pergunta que eu faço: como trabalhar, como dar ajuda a aquela pessoa que precisa, e eu não sei como fazer e não

tem ninguém na universidade que eu possa conversar. O grupo, as reflexões sobre nossa prática são importantes (Angel).

[...] É como o Nicolas disse àquela hora, as vezes temos aquele aluno que fica quieto no canto, que está no grupo todo e você não identificou ele como tendo uma deficiência intelectual. Até porque, como já falamos anteriormente, não dá para dizer que todo deficiente intelectual é igual também. Tem níveis de deficiência intelectual e além dos níveis tem a questão da interação. [...] Quando eu trabalhava na Educação Básica eu pegava turma com 50 alunos e assim alguns alunos passam mesmo despercebidos. Na universidade [...] eu acho que tendo esse aluno eu vou encontrar dificuldades. E a minha maior dificuldade está relacionada um pouco a falta de conhecimento que eu tenho para trabalhar com essas dificuldades, mas também porque a universidade não oferece condições para que nós possamos fazer esse trabalho. Quando eu estou falando dessas condições, eu não estou falando da necessidade de intérprete, mas eu digo assim, você não tem um núcleo de apoio, você não tem acessibilidade, não tem equipamentos, não tem orientação. [...] Eu acredito que a minha maior dificuldade começaria por aí. Pela falta de informação que eu não recebi para isso. Mas eu não posso justificar que eu não vou trabalhar com esse tipo de aluno se eu não recebi formação para isso (John).

Ao refletir sobre a prática junto aos EPAEE nos Cursos de Licenciaturas o grupo também revela o desconforto e a angústia relatados pelos professores da Educação Básica e citados por De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) diante do fato. É angustiante para eles quando percebem que a falta de formação adequada prejudica sua atuação e que poderiam fazer muito mais pelas crianças, ou desempenharem de maneira eficiente e eficaz em seu trabalho. (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 533).

Essa reflexão, seguida de outras afirmações do grupo coletadas remetem a formação de professores e às condições dos docentes para promover o processo de ensino, mas é importante considerar que não se pode culpabilizar esses docentes pois eles não tiveram essa formação. Trata-se criar os mecanismos para impulsioná-los na busca por conhecimentos que os auxiliem nesta nova ação educativa.

Embora a discussão sobre a formação de professores de Educação Especial, esteja mais especificamente direcionada para a Educação Básica, cabe refletir sobre o que isso representa para o professor formador, e sobre as implicações da ausência desta formação uma vez que ele enfrenta dificuldades semelhantes na Educação Superior. Bueno e Marin (2011) dizem que a formação de professores se configura como uma rede complexa que engloba o campo do Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação Especial. Saviani (2009, p. 153) ao discutir a formação de professores para a Educação Básica expõe que:

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Neste sentido o grupo reconheceu a importância de estudar e refletir sobre as suas práticas docentes junto aos EPAEE, por meio de um estudo em grupo, capaz de ampliar o conhecimento sobre esses estudantes, cujas dificuldades, oriundas da falta de informação, são reconhecidas pelos participantes da pesquisa e chama para si parte significativa da responsabilidade para a inclusão acontecer, sem desconsiderar que outros profissionais também precisam assumir e exercer suas funções para que o processo aconteça com sucesso, especialmente sobre a urgência da Universidade se organizar em torno da oferta de acessibilidade e da consolidação dos Núcleos de Apoio e Acessibilidade.

Os aspectos aqui mencionados já estão assegurados na Legislação Brasileira e, na Educação Superior é parte integrante das etapas de avaliação dos Cursos de Licenciaturas, neste sentido, cabe destacar e questionar os critérios utilizados pela Comissão de Avaliação dos Cursos, já que os Cursos da Universidade foram recentemente avaliados e não houveram apontamentos a respeito da falta de acessibilidade, de todos os tipos, na UNIR.

John chama atenção do grupo para o fato de que o professor, diante da inclusão, e diante da falta de condições, cobrar das Instâncias Administrativas da UNIR, os mecanismos para fazer a inclusão acontecer.

Neste contexto, ao questionar quais são esses mecanismos para fazer a inclusão acontecer, as aulas teóricas são apontadas como um dos desafios da inclusão na Educação Superior, assim como a necessidade de uma equipe multidisciplinar para realizar serviço de apoio e acompanhamento dos acadêmicos com deficiência intelectual, ou outras deficiências.

[...] agora tem umas que apresentam algumas características presentes na deficiência intelectual, como **a falta de concentração**, e como o professor vai lidar? Eu acho uma dificuldade imensa. Eu tenho uma aluna na **Pedagogia que tem falta de concentração e para você conseguir manter a concentração** dessa aluna, se no Ensino Superior já é difícil, passa o tempo todo dormindo na sala, você tem que ficar buscando estratégias, ainda mais no Ensino Superior que as **nossas aulas são muito teóricas**, eu acho muito difícil. Imagina o professor da rede que tem mais dificuldades do que a gente (Lucy, grifos nossos).

Eu acho importante nós termos a dimensão de que não só na Educação Básica, mas **no Ensino Superior, não vai ser possível pensar inclusão, se ela ficar só sobre responsabilidade do professor**. Porque é uma coisa muito cruel com o professor. É necessária sim uma **equipe multidisciplinar de apoio**, que vai apoiar não só o aluno, mas que vai apoiar o professor. Na

perspectiva de **apoio metodológico, tecnológico, recursos didáticos, acompanhamento do aluno, observação desse aluno, e essa equipe multidisciplinar não é só pedagógica, é também psicopedagógico e clínica** (John, grifos nossos).

Segundo Zurro, Ferrerox e Bas (1991) a equipe multidisciplinar é definida como um grupo de pessoas com contribuições distintas, com um método compartilhado frente a um objetivo comum. Neste caso auxiliar os acadêmicos e os professores no processo de aprendizagem e também no processo de ensino de EPAEE a partir de orientações voltadas para a demanda que o estudante apresenta. Zurro, Ferrerox e Bas (1991) afirmam que cada um dos membros da equipe deve assumir claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados.

Glat et al. (2006) consideram que a existência de uma equipe multidisciplinar ou multiprofissional não garante que o trabalho desenvolvido seja integrado ou interdisciplinar, pois não basta que um grupo de profissionais se reúna para discutir um caso, cada um apresentando sua visão e o tipo de atendimento a ser prestado ao cliente, neste caso, o acadêmico com deficiência intelectual.

É necessário que a Instituição, equipe multidisciplinar, família, o acadêmico e os docentes tenham clareza da importância do trabalho a ser desenvolvido por cada um, com vistas a facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades inerentes à pessoa com deficiência intelectual e demais estudantes.

Ao citarem as Instituições de Educação Especial, o grupo reconheceu seu papel e importância para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, no sentido de auxiliar os profissionais dos diferentes níveis de ensino, na orientação sobre os EPAEE e TEA, suas formas de agir e aprender.

Angel observou que a sociedade ainda tem preconceito sobre determinadas deficiências bem como sobre as Instituições que os atendem, o que revela o desconhecimento sobre as mesmas. Nesse sentido, a convivência com os alunos, que ainda estão matriculados nestas instituições, foi citada como possibilidade de conhecer a pessoa para além de suas dificuldades, colocando em evidencia as habilidades cognitivas, musicais e artísticas de seus alunos.

O grupo de estudo e pesquisa desconhecia que na Associação de Amigos dos Autistas (AMA), citada por Angel existe um trabalho educacional e musical, que há uma banda de música que eles fazem show, entre outras atividades. Talvez, uma possibilidade de

aprendizado sobre os EPAEE seja a convivência a partir destas instituições. Muitas vezes um comportamento preconceituoso ocorre por falta de um conceito correto sobre eles.

Assim, sobre essa etapa da sessão, o grupo considerou que a convivência com EPAEE possibilita o conhecimento sobre eles e amplia o universo.

A educação do olhar do professor, foi trazida pelo grupo, a partir do caso do aluno com deficiência intelectual que só foi notado ao final do Curso, então, cabe destacar a percepção do grupo a respeito: O processo da construção do texto de TCC foi difícil para o aluno e que para ele as aulas teóricas devem ter sido difíceis, considerando que nem todos os professores traziam um material projetado, e não dedicavam um tempo a mais e exclusivo para atender suas especificidades.

As características da deficiência intelectual pareciam evidentes, porém os docentes, por falta de conhecimento não identificaram que ele precisava de ajuda para organizar o pensamento e a escrita.

Nosso olhar ainda não é treinado para identificar e quando identifica, na maioria das vezes há um julgamento e não uma ajuda efetiva (John).

A importância da equipe multidisciplinar, das relações entre inclusão na Educação Superior e na Educação Básica e a importância da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino, a falta de diagnóstico, orientação e apoio na UNIR foram identificadas na fala de Marina e confirmadas pelo grupo:

[...] outra situação que eu me deparei na universidade, porque na UNIR nós temos uma dificuldade, até na particular nos trabalhamos com alunos com diagnóstico. O aluno vem e diz: **tenho dislexia, tenho laudo; tenho bipolaridade e tenho laudo, já chegam à faculdade particular colocando para o professor o que eles têm. Na UNIR eles entram em nossa sala e você tem que adivinhar.** E você vai conhecendo o aluno no processo. Agora que eu estou terminando a Pedagogia e o aluno vem dizer que é depressivo. Em Letras, o pessoal vai muito para determinado curso x, e eu percebo que **tem alguns alunos com deficiência intelectual** não diagnosticada e quando você dá Libras, como o aluno vai aprender uma segunda língua, você percebe alguns limites. Eu comecei a trabalhar o alfabeto e a aluna não dava conta de fazer o alfabeto, não era uma questão de coordenação motora, **ela não conseguia processar.** E quando a turma percebeu que ela não estava acompanhando o exercício, eu estava olhando para ela e ela simplesmente ficou olhando para mim, todo mundo fazendo e ela olhando para mim. No primeiro momento eu pedi para um colega ajudar, mas quando ele começou a ajuda-la ele não estava aprendendo, os alunos olharam de volta pra mim, eu falei **senta aqui eu vou te ajudar aqui do meu lado.** Quando eu a coloquei do meu lado, os alunos faziam e eu ia devagar com ela. Então ia falando esperem, porque não tinha outra solução.

Até **nas atividades ela demora um pouco**, não vou dizer que é uma coisa severa não, mas você vê que **há um atraso em relação aos outros**. Ela **pega as coisas mais devagar**, faz perguntas daquilo que eu já expliquei. Então foi assim que eu trabalhei. Você trabalha sem saber se aquilo é uma distração, é um momento pessoal, e isso é perigoso para nós, sabendo de toda a **responsabilidade de intervenção pedagógica que nós temos numa universidade**, isso é muito perigoso, porque eu posso enxergar essa aluna de uma forma e ela não ser o que eu pensei que fosse. Isso às vezes é uma questão particular dela e não é uma deficiência intelectual (Marina, grifos nossos).

Sobre as questões apontadas destaca-se que a lei já assegura que a Universidade tenha um Núcleo de Acessibilidade justamente para essas ações. Porém, entre o que a lei assegura e as condições para implementá-lo, na UNIR, ainda há uma longa distância. O que se constatou nos relatos dos participantes foi a inexistência da ajuda institucional.

Sobre o caso do aluno citado por Rita, as estratégias de ensino e as formas de avaliar, quase sempre em grupos, favoreceram a não identificação da deficiência.

Neste caso específico, o grupo citou dois pontos positivos que contribuem para a discussão sobre acessibilidade atitudinal: a solidariedade da turma, que o ajudou no processo, e atitude da professora orientadora que assumiu, para si, a condução do processo de ensino e respectivamente a construção do TCC.

Diante do caso observou que, com orientação específica, as pessoas com deficiência intelectual conseguem realizar as atividades propostas.

A fala de John sobre a avaliação individual revela um professor que não vê a avaliação apenas como processo de avaliar o conhecimento adquirido pelo grupo, mas como um processo que permite saber mais sobre o indivíduo em si.

Sobre o fato da instituição não discutir a aprendizagem das pessoas com deficiência, tampouco as metodologias para atender pessoas com deficiência e o posicionamento dos professores revelam que eles se sentem só, e, esperam uma ajuda institucional, que ainda não se efetivou. Reconhecem suas dificuldades para atuar junto aos EPAEE, mas sentem se desconfortáveis, pois, são professores formadores e novamente chamam atenção para a responsabilidade da instituição.

A pesquisadora trouxe o seguinte questionamento: o que os professores podem fazer para minimizar o problema? E Marina traz à tona a importância de os professores adotarem estratégias que são adaptações metodológicas e que não dependem da Instituição:

No caso da aluna surda quando eu trabalhei com ela eu fiz todos os seminários e estavam lendo os originais, ela não deu conta. Eu tive de

apresentar e dizer aqui, mas “eu vou te dar um texto comentado. No caso do aluno com deficiência intelectual eu vou ter que fazer um resumo ou uma adequação daquele texto porque às vezes o aluno se desespera tanto, fica tão ansioso que ele nem tenta sem que isso represente prejuízo de conteúdo para o aluno. (Marina).

É preciso considerar alguns elementos na organização do trabalho docente, entre esses destacam-se os conteúdos; a metodologia adequada, estratégias e adequações de material pedagógico, como o uso de textos menores e elucidativos e de interesse do estudante com deficiência intelectual. Cabe indagar pois não é só a temática, ou seja, não basta propor uma temática interessante, até porque é interessante para quem?

Para eles interessam muito como o texto está escrito, ou seja, com exposição de ideias claras e a fonte que foi impressa, de tamanho adequado às condições do aluno, será determinante. Então é importante adequar a estratégia metodológica, à forma de impressão do texto, a fonte, a forma como o professor apresentará o texto para o aluno, enfim a dinâmica do trabalho precisa ser pensada.

O uso da Pedagogia de Projetos citada por Mara, em sessão anterior e no questionário, pode ser uma metodologia que se integre ao ensino das Pessoas com Deficiência Intelectual pois:

Evidencia-se assim que o trabalho com projetos inverte a lógica do currículo definido em grades de conteúdos temáticos estanques, induzindo o professor a colocar em jogo as problemáticas que permeiam o cotidiano. As questões e os conceitos do senso comum que emergem no diálogo com o aluno são então transformados em questões e temas a serem investigados por meio de projetos (PRADO, 2011, p. 13).

No contexto da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é preciso ter consciência do desenvolvimento das potencialidades e as condições dos estudantes e oferecer as estruturas e mecanismos de ensino que favoreçam a realização da atividade proposta. É preciso pensar cada etapa do projeto com vistas à participação e condição de cada um para elevar sua condição de aprendiz. É importante ponderar sobre a pertinência de cada atividade e o objetivo de cada uma delas para cada envolvido. Então, cabe ao professor refletir sobre a atividade a ser ofertada bem como sobre as condições dadas aos mesmos para executá-las.

De acordo com Rita é comum na docência universitária o professor exigir do acadêmico um pensamento em nível acima do esperado para graduação. É preciso encontrar o tempo certo, a estratégia adequada às condições do indivíduo e fazer ajustes na metodologia e Mara se refere a pedagogia de projetos como alternativa viável ao ensino.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor **realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações** (PRADO, 2011, p. 13, grifo nosso).

Essa é uma prática que pode ser considerada comum na universidade, porém é importante que ocorra uma reflexão quanto ao nível de exigência do professor na Educação Superior com os acadêmicos e cuidar para que essas exigências sejam consideradas um grande problema para a pessoa com deficiência intelectual.

Outro ponto refletido foi a questão dos conceitos científicos. O grupo reconhece que certos acadêmicos têm dificuldades de entender conceito outros não, então é preciso adotar estratégias específicas para cada caso.

A pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para entender conceito abstrato então é preciso avançar na oferta de estratégias diferenciadas. Para Castro, Almeida e Ferreira (2010) a deficiência intelectual é marcada por uma inteligência comprometida, ou seja, o prejuízo cognitivo é a principal característica diagnóstica, correspondendo a: restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento.

Diante dessas características é preciso utilizar outras estratégias, não apenas aquelas oralizadas, que são desenvolvidas a partir da exposição do conteúdo. Essa questão foi abordada por Nicolas que salientou a necessidade do professor readaptar metodologicamente e rever alguns conceitos.

Diante do debate, no grupo focal, John traz para a discussão a relação entre uso da memória de longo prazo pelo acadêmico e a sua condição em si:

Pelo que entendi se você exigir que uma pessoa com deficiência intelectual decore o conteúdo, fica difícil. Ela não vai decorar. Não tem memória de longo prazo (John).

Cabe indagar então sobre: quais são as possibilidades de sucesso das Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação Superior, considerando que a Universidade e seus professores, de modo geral, adotam metodologias que não auxiliam esses indivíduos?

Ainda no âmbito das reflexões sobre as estratégias de ensino e adaptações, observou-se que a dificuldade de memorizar que não é uma condição exclusiva da pessoa com deficiência intelectual, mas é comum a boa parte dos alunos, então é necessário repensar as estratégias e as expectativas do professor também não apenas para as pessoas com deficiência intelectual, mas para outros que necessitem.

Autores como Vygotsky (1998), Batista e Enumo (2004), Brasil (2006, 2007, 2010), Sánchez (2008), Fletcher et al. (2009) e Castro, Almeida e Ferreira (2010), indicam que é necessário fazer um planejamento das atividades curriculares propostas ao aluno com deficiência intelectual e deve-se considerar que essas ações sejam desenvolvidas em um ambiente que valorize o uso da memória associativa, com informações contextualizadas; com conhecimentos a partir do concreto, utilização de estratégias que favoreçam a transferência de um conteúdo para que a compreensão seja consistente e permanente e para que ocorram generalizações, certas repetições de um conteúdo deverão ocorrer para que a memorização se efetive; quanto maior é o comprometimento, maior é a necessidade de repetições. A estimulação adequada também será necessária em certos momentos para a recuperação de um conteúdo.

O grupo trouxe a avaliação como elemento do contexto educativo que precisa de adaptações e que deve ser contínua em decorrência das dificuldades com memorização do conteúdo.

Foi considerado também que eles ingressam na Universidade com a tutela da família e o próximo passo, ao concluir o Curso Superior, constitui-se na profissionalização e consolidação da autonomia deles.

Outro aspecto pedagógico discutido foram os registros de aprendizagem dos EPAEE e TEA e o quanto estes registros são importantes para o processo de ensino e aprendizagem deles, bem como auxiliam a Universidade a organizar o processo de ensino em conformidade com a legislação e com as orientações indicadas pela literatura sobre o tema.

Assim, evita-se que ações judiciais impetradas pelo Ministério Público-MP, quando este determina a aprovação de EPAEE por falta de argumentos que justifiquem a aprovação ou reprovação. Isto já ocorreu na UNIR, porém quando a universidade e seus professores comprovarem as ações planejadas para o ensino dessas pessoas, ou seja, quando se elaborar um plano de ensino com as devidas especificações de ações construídas para atingir as metas

estabelecidas pela IFES com a participação da família, as possibilidades de sucesso se ampliam e interferência judicial diminui.

Neste contexto cabe indagar: se os profissionais da Educação Superior fazem um planejamento das ações pedagógicas, bem como se ao efetivar os registros do que desenvolveram para promover a aprendizagem, justifica-se, ou não, a aprovação ou a reprovação dos EPAEE? Planejar as ações e efetuar o registro da aprendizagem não deve ser entendido como resposta as ações do M.P. mas como oportunidade de aprendizagem para docentes e acadêmicos com deficiência intelectual.

Assim o grupo constatou que a aprovação e a reprovação estão relacionadas com as condições dadas ao processo de ensino ofertado pela UNIR e se os profissionais não fazem registros e nem planejam ações efetivas, o processo de avaliação ficará comprometido pois deve-se considerar as especificidades do acadêmico.

O mais importante ao se planejar as ações pedagógicas é que aprendizagem é estimulada, o que não acontece quando se aprova por meio de uma ação judicial. O registro de aprendizagem não é só para assegurar o lado da instituição de ensino ou do professor, mas é para assegurar a aprendizagem dos EPAEE.

Rita observou que se o professor não assegurar os meios para o ensino e aprendizagem do EPAEE e se a instituição não se organizar para atendê-lo, então não cabe reprovação.

Assim os princípios da inclusão voltaram para o debate no grupo focal, pois incluir implica em ações como as citadas, ou seja, remetem a pensar no outro e planejar o seu trajeto educacional, mas nem sempre isso acontece na Universidade, então é preciso construir os caminhos da inclusão pois as situações ocorridas no espaço da sala de aula ou no espaço universitário, como um todo, ainda podem trazer constrangimentos para eles, a exemplo:

Que é o mesmo caso do aluno que foi fazer a apresentação. Ele foi convidado para fazer a apresentação, deficiente auditivo, mas ele apresentar uma música, ele ia dançar. Ele precisava sentir a vibração do som. Ninguém testou o som antes, ninguém viu, porque lá é um teatro enorme, mas muito precário, não tem tomadas suficientes, a caixa de som está virada para o público, não está virada para o palco. O rapaz chegou, o som não funcionava, não tinha audição suficiente, e ele ficou lá parado esperando. O pessoal comunicava com ele e nada. Foi uma situação. Depois de um bom tempo que ele estava lá na frente ele desistiu. O orador falou vamos adiar para amanhã, mas ele já estava ali, já havia preparado. E ele é quem teve de sair dali com mais alguém da comissão que falava em Libras, e ele providenciou um telefone e um aparelho que ligava na caixa de som e funcionou com a música no volume alto para ele sentir a vibração. Então são coisas que nós precisamos pensar antes, rever os recursos se eu tenho nesse espaço que eu vou utilizar. E eu falei para ela, como ele fez para ensaiar duas

músicas da Calypso, se ele é deficiente auditivo, conciliar o ritmo da dança com a música. É uma coisa fascinante (Lucy).

Diante do exposto questiona-se que inclusão é essa? Não é possível falar de inclusão sem que se pense nas condições para promover a participação de todos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade.

Os participantes do grupo focal destacaram a importância do Departamento de Ciências da Educação (DECED) na promoção de ações ligadas a Didática nas licenciaturas, considerando que é preciso ser mais valorizada e ampliada.

A fala de John sobre a Universidade estar pronta para receber pessoas com deficiência foi importante, pois se apresenta como uma possibilidade de desmistificação da inclusão como um processo que depende da previa organização dos espaços para que ela aconteça, ou seja se assim for, nada acontece. Inclusão acontece em processo.

AS ABÓBORAS SE AJEITAM CONFORME O ANDAR DA CARROÇA. Porque é exatamente assim, apropriar-se de uma ideia e levar isso, não apenas para o projeto onde estamos atuando, mas para as ações que exercemos em nosso papel de formador. Então quando você fala de apoio, não adianta falarmos de um projeto lindo e maravilhoso sem que se crie os recursos, como Vygotsky fala, criarmos as estratégias, para que o acadêmico possa aprender. Então entra a questão dos recursos de ensino, que são os materiais didáticos para garantir a aprendizagem em todas as disciplinas. Não é uma coisa de uma única disciplina, como acontece, por exemplo, quando vamos fazer o material para dar aula na Educação de Jovens e Adultos. Não pode ser uma construção de material didático só nessas disciplinas. Tem que ser do começo ao final do curso, para que a prática na formação dos professores seja voltada para isso. Às vezes falamos, eu dou aula de metodologia científica, Não tenho nada a ver com isso! Não tem nada a ver com inclusão. Você está formando um professor que vai atuar com alunos com deficiência, a importância dos registros de aprendizagem, documentar as conquistas, sobretudo as formas que você fez para conduzir a aprendizagem desses alunos com deficiência intelectual. São esses registros que vão definir se o nosso trabalho foi bom ou não (John).

A consideração de John reafirma a importância da formação de professores para a inclusão de EPAEE e traz para o docente da Educação Superior a responsabilidade quanto ao atendimento deles na Universidade, bem como no processo formativo inerente às licenciaturas. Portanto, quanto a inclusão de EPAEE considera-se que a formação de profissionais, principalmente dos professores, é essencial para a eficácia do processo e que o seu despreparo é uma das principais barreiras (GLAT; NOGUEIRA, 2003), assim destaca-se a necessidade de uma formação pedagógica e não apenas funcional/instrumental (GARCIA, 2013) em todos os níveis de Ensino.

5.2.5 QUINTA SESSÃO: CATEGORIA TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA – SÍNDROME DE ASPERGER

O interesse do grupo pela temática surgiu em decorrência das citações e reflexões de Angel acerca da sua atuação docente junto ao acadêmico com Síndrome de Asperger, matriculado em um dos Cursos Licenciatura da UNIR. Por diversas vezes Angel, citou as situações vivenciadas por ela em sala de aula com o referido acadêmico e isso justificou a escolha da temática para essa sessão. Angel descreveu que durante suas aulas, o aluno, em determinados momentos, movimentava-se com frequência na sala de aula, que fazia a mesma pergunta por diversas vezes, depois se levantava, saía da sala, dava uma volta no pátio da Unir e retornava para sua carteira.

Relatou que por vezes, não soube o que fazer e limitava-se a responder ao que ele perguntava. Disse também que, até então, não compreendia seu comportamento embora identificasse que havia alguma alteração. Neste contexto a pesquisadora encaminhou aos participantes, via email, a seguinte questão: Como você lidaria com uma pessoa com Síndrome de Asperger na sala de aula?

A questão colocada para o grupo consistia em provocar uma reflexão sobre como é a prática pedagógica para a pessoa com Síndrome de Asperger na Educação Superior, e discutir, junto aos mesmos, os conceitos inerentes ao espectro de autismo, bem como os fatores, identificados pelos docentes, que interferem nos processos de ensino e aprendizagem desses acadêmicos. Ao relatar a experiência vivida junto ao acadêmico, Angel acrescentou que as dificuldades enfrentadas ao longo do processo educativo eram decorrentes da ausência de compreensão sobre a condição do indivíduo, pois não entendia o comportamento, tampouco sabia como lidar com ele e não obteve ajuda do Departamento do Curso quando solicitou, ou seja, orientação sobre como lidar, como promover a participação do estudante nas aulas bem como dicas sobre o processo avaliativo.

Assim, diante dessa questão abordada, iniciou-se o estudo com a exibição do vídeo sobre o tema Transtornos Globais do Desenvolvimento, vídeo esse disponibilizado pelo Curso de Orientações Básicas para a Inclusão do Estudante Público Alvo da Educação Especial no Ensino Superior, na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Módulo Transtorno Global do Desenvolvimento.

O conteúdo exibido conceituou e explicou o que constitui o Transtorno do Espectro Autista a partir do DSM 4º e, em seguida, apresentaram-se as alterações contidas no DSM 5º.

Publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é o dispositivo oficial de traçar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos, sendo utilizado em grande escala no mundo e, tendo assim, grande influência sobre a Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial de Saúde (OMS). Além de ser usado por profissionais da área clínica, o DSM visa a ser incorporado globalmente em outras áreas de atuação, tais como a jurídica, escolar e organizacional. (RESENDE, 2015, p. 535).

De acordo com o DSM, em sua primeira edição, o termo autismo e comportamento autístico foram descritos em 1952 pela American Psychiatric Association, na primeira edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, que é um manual de diagnóstico utilizado por médicos e psicólogos. Atualmente, de acordo com DSM 5º, o termo Transtorno do Espectro do Autismo, passou a englobar todos os termos que, anteriormente, eram descritos pelo mesmo manual, em edição anterior ao DSM 4º, sendo assim, os termos Transtorno Autista, Autismo, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento sem outras especificações, passam a ser classificados como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Mas as modificações propostas, e posteriormente incluídas no DSM5, foram alvo de duras críticas e criou-se o Movimento Internacional Stop-DSM, cujo objetivo foi efetivar a crítica ao critério único de diagnóstico clínico proposto pelo DSM, questionando a lógica classificatória do DSM, defendendo, em contrapartida, uma abordagem subjetiva e clínica do sofrimento psíquico. Assim, o Movimento Stop-DSM contou com

[...] a adesão de diversos profissionais, grupos e instituições ao redor do mundo que, implicados com as consequências do desenvolvimento de novas categorias diagnósticas do DSM-5, elaboraram manifestos para recolher assinaturas e apresentá-las à Organização Mundial da Saúde (RESENDE, 2015, p. 535).

Assim no DSM-V, em suas alterações, os subtipos dos transtornos do espectro do autismo foram eliminados. Os indivíduos, a partir de então, são diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade, ou seja, o DSM-V passou a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico “guarda-chuva” denominado Transtorno do Espectro Autista-TEA; e a Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada.

Assim, o diagnóstico para autismo passou a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Segundo Laplane e Lima (2016, p. 270):

A nova denominação corresponde a uma mudança na conceituação do transtorno, que reduz os três domínios anteriormente considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades) para dois: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos.

A incidência é maior em meninos que em meninas e há estudos, entre eles o desenvolvido por Khoury et al. (2014) que indicam um número crescente de diagnóstico e este aumento está relacionado ao maior acesso às informações sobre os TEA bem como aos critérios adotados pelo DSM-V para fazer esses diagnósticos.

De acordo com Khoury et al. (2014, p. 8):

Crianças e adolescentes com um dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) têm sido identificados com maior frequência do que ocorria até poucos anos atrás. Estima-se, atualmente, que a prevalência seja de um indivíduo afetado em cada 100 pessoas, aumento significativo em relação às taxas observadas há algumas décadas. O aumento da identificação ocorre, possivelmente, porque essas condições são mais conhecidas atualmente e porque os critérios diagnósticos são mais abrangentes.

Esse aumento nos diagnósticos, atribuídos aos novos critérios adotados pelo DSM-V, alvo das críticas do Movimento Stop DSM-V, trouxe à tona o aumento da venda de medicamentos relacionados e, portanto, dando margem aos debates sobre a medicalização, em especial, quando esses diagnósticos são usados no espaço educacional.

Pessoas com Espectro Autista, pessoas com Síndrome de Asperger podem fazer uso de medicamentos específicos que melhoram o seu desempenho e seu comportamento. Porém o debate em torno da necessidade real do diagnóstico e do uso de medicalização atingiu a escola.

Então diante das informações a indagação feita ao grupo consistiu em saber quais as contribuições que o diagnóstico da pessoa com Síndrome de Asperger, ou outro TEA traz ao processo educativo.

Inicialmente o grupo trouxe para o debate a ideia de que existia certa confusão no diagnóstico das pessoas Surdas, que por vezes foram diagnosticadas como autistas.

Foi muito comum na década de 90, no início do século 21, no ano 2000, nós recebíamos na instituição. Nos diagnósticos, eles confundiam surdez com autismo. Eles falavam que eram autistas por conta dos comportamentos e a falta de comunicação. Teve um caso mais severo nesse diagnóstico errado,

foi de um menino com transtorno de conduta que foi diagnosticado com autismo. Ele foi crescendo e seguiu na delinquência e só com 9 anos eles acharam o diagnóstico dele que era transtorno de conduta. Ele não tinha autismo, mas por um grande tempo ele passou como surdo autista (Marina).

A confusão no diagnóstico se dá em decorrência da falta de conhecimento sobre o que é, de fato, a Síndrome de Asperger.

Sobre o diagnóstico Junior (2016), considera que aquelas pessoas que são afetadas pela Síndrome de Asperger raramente chegam ao consultório para diagnóstico antes dos 6 anos, pois os prejuízos não são evidentes antes dessa idade, diferentemente dos indivíduos do outro grupo, em que os déficits de desenvolvimento no psiquismo global geralmente já estão presentes desde o nascimento, ou desde o primeiro ano de vida. Ou seja, tanto as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo de Baixo Funcionamento (TEABF) como aquelas com Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento, não Síndrome de Asperger (TEAAF não AS), são diagnosticados por volta dos três anos.

O grupo relata que o diagnóstico evita confusões e permite que a escola faça um planejamento das ações pedagógicas e lembram que eles pertencem ao grupo de estudantes especiais que têm necessidades educacionais especiais.

Segundo Khoury et al. (2014, p. 27):

Assim como em outros transtornos do desenvolvimento, crianças com TEA possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social que apresentam. Precisam, muitas vezes, de adaptações curriculares e de estratégias de manejo adequadas.

Então questiona-se: que tipo de adaptações o grupo entende que são necessárias aos estudantes com Síndrome de Asperger ou outro TEA?

As dificuldades do grupo para responder ao questionamento remeteram a nova discussão sobre a existência de métodos e técnicas voltadas para a educação deles e que são bastante usadas nas Escolas Especiais, e por vezes adaptadas nas Escolas de Educação Básica.

Para esclarecer explicou-se ao grupo que as ações educacionais indicadas aos estudantes com TEA não são substitutivos às atividades escolares comuns a todos os alunos e que, por vezes, são usadas na educação deles em instituições especializadas, assim como também são adaptadas para a escola comum.

Em relação aos métodos frequentemente usados esclareceu sobre o TEACCH - Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatados da

Comunicação (Treatment and Education of Autistic and Related Communication); o ABA - Análises Aplicadas do Comportamento e o PECS - Sistemas de Comunicação Através de Troca de Figuras.

Com base na proposta inicial de refletir sobre a situação vivenciada por Angel discutiu-se sobre as implicações das mudanças no ambiente, já que estas podem trazer certa desorganização ou desconforto para o estudante com TEA. Então, indagou-se ao grupo: como você professor pode melhorar a estadia do acadêmico com TEA na Universidade considerando o que foi discutido até então?

Meu aluno tem comportamento repetitivo, a fala era repetitiva, às vezes movimentava-se muito enfim...

Então refletindo aqui sobre (x nome do acadêmico) deveria ter pensado nisso, pois na universidade, essa coisa de cadeira marcada, para ele é determinante. Se ele sentou uma vez naquela carteira ele não vai entender que no outro dia você vai estar sentado nela e ele terá de sentar lá atrás. Pois é quantas vezes ele ficou parado ao lado daquela pessoa esperando ela sair, mesmo que sem falar nada. São características. Esses comportamentos eles podem ser modificados ao longo do tempo agora eu sei, mas não fiz assim. Eu não sabia. É uma questão de orientação e ajudá-lo a entender o contexto em que ele se encontra (Angel).

Ao discutirem sobre a dificuldade de interação, características comuns nas pessoas com TEA, Marina disse:

É preciso criar oportunidades de interação e que as atividades em grupos poderiam ajudar. Mas acho que grupos pequenos (Marina).

Sobre as formas de intervenção do professor junto ao estudante com TEA consideram que a turma, ou seja, os outros acadêmicos, acham estranho o fato de ele bater a cabeça na parede, então questiona-se o grupo de participantes da pesquisa, o que é possível fazer? A turma acha estranho, o que você pode fazer?

O grupo respondeu que deveriam interrompê-lo, chamando-o para realizar outra atividade, entre elas, conversar ou perguntar sobre algo que lhe interesse muito.

Você interrompe. Chama ele para junto de você. Peça que pegue algo que está na sua frente. Existem formas de intervenção. [...] o autista clássico ele tem uma hipersensibilidade na pele. Não é que ele não goste, mas o toque incomoda. [...] falam que ele não gosta de carinho. Não é assim, é que o toque traz um desconforto. Outra coisa do autismo clássico é que eles têm manias (Marina).

Sobre isso foi explicado ao grupo que é comum fazer uso de ações embasadas nas terapias comportamentalistas para lidar com autismo e suas manias e que o indicado seria intervir, chamando-o para fazer algo que ele demonstre interesse e preferência, com a finalidade de ajudá-lo a reorganizar seu pensamento; e que, preferencialmente, nos momentos de crises não toque na pessoa, assim como não deve tocar em outra pessoa até que ele se acalme. Neste sentido é preciso conhecê-lo.

Por isso que o povo confunde muito. Porque o comportamento de alguns surdos por conta da falta de língua também se aproxima muito disso. Havia um Fonoaudiólogo em São Paulo que trabalha na Santa Casa de São Paulo, ele só mexia com isso, trabalhava com os alunos fazendo essa terapia comportamental na rua. A terapia era para fazer o aluno pegar ônibus sozinho, a se concentrar. Porque por conta do comportamento neurológico ele tinha que reorganizar. Então ele fazia esse tipo de terapia com o aluno. Era o caso daquele menino que eu falei para vocês que aprendia de forma atrasada. Se ele ia atravessar uma rua ele demorava tanto para pensar que o carro poderia atropelar ele. Então tinha de fazer uma reorganização mental, era treino, mas dentro do limite dele (Marina).

Novamente chamou-se atenção do grupo para que houvesse cuidado com as questões que envolvem as terapias comportamentalistas, pois elas devem ser acompanhadas de orientações de especialistas e que, ao professor, caberia compreender como o acadêmico age e saber do que ele gosta, como prefere que se fale com ele numa intervenção. Essa intervenção na sala de aula não pode ser um ato mecânico

Semana passada aconteceu um caso em uma lanchonete, e eu vi que a criança estava próxima da garrafa pet. O que acontece, tem um quadro de mesas e cadeiras frente a frente, eu estava pagando e tinha uma criança gritando, mas não saía da mesa, e havia um senhor e uma senhora com as crianças, e ele batendo e fazendo assim (movimento de flap conforme a descrição) nesse momento participante bateu palmas e fez um resmungo imitando um choro. Eu olhei e inicialmente achei aquilo estranho. Agora com essas pistas está mostrando para mim que provavelmente alguma coisa chamou atenção dele e ele se perdeu e começou a gritar, gritar, para mostrar que a mãe estava ali. Depois foi passando e a mãe teve de ir buscar. Isso eu só compreendi agora, com a discussão, aqui (Lucy).

A fala de Lucy indica o quanto é necessário ao professor e à sociedade, de modo geral, o conhecimento sobre o TEA para que possa haver respeito para com a pessoa, em todos os seus momentos, sobretudo no sentido de não emitir julgamento.

Sobre esses fatos, em especial, cabe pensar: se o professor universitário tem dúvidas sobre o comportamento dessas pessoas, que dúvidas terá a sociedade de modo geral? Em que medida essas dúvidas comprometem a inclusão dessas pessoas?

Foram discutidos com o grupo os métodos de trabalho e as formas básicas para lidar com TEA e, como consequência, os participantes entenderam que essas informações devem ser discutidas e ensinadas em todos os cursos de licenciaturas.

Então indaga-se ao grupo sobre seus procedimentos na Universidade, considerando a vivência de Angel, ou seja, o que poderia ter sido usado com seu aluno com Síndrome de Asperger que perguntava várias vezes a mesma questão?

Rita e Lucy citaram que deveriam usar imagens ou usar o TEACCH para adequar o comportamento dele à sala de aula, ou seja, para organizar a rotina na universidade.

Diante do exemplo cabe observar que, ao utilizar o Teach, seria necessário que fossem trabalhadas questões ligadas à organização da vida diária dele, à alfabetização e/ou outros aspectos, de maneira que todas as ações aprendidas fossem desenhadas e escritas, inclusive com o horário determinado. Porém, uma das lutas de quem trabalha com o aluno/pessoa com autismo é romper com a rotina para que ele supere outras questões que poderão ocorrer mais adiante na vida dele, inclusive na Universidade.

Neste sentido, para a Educação Superior, não bastaria adotar as teorias e métodos descritos, mas seria interessante primar pela organização de serviços de orientação que dessem suporte para as ações docentes.

A rotina é alvo de discussão na educação das pessoas com TEA e Angel pergunta ao grupo se é importante quebrar essa rotina. Nesse sentido chegou-se à conclusão de que é preciso respeitar a condição de cada um, mas a ideia de romper com a rotina foi considerada importante já que a vida não é só rotina.

Cabe destacar que, de acordo com Melo (2007), para a pessoa com autismo, a rotina ajuda a organizar o pensamento. Para o grupo a rotina é:

Então sentar naquele lugar é rotina. É reconhecimento. Ele sentou lá pela primeira vez, ali é o lugar onde ele se reconhece (Angel).

Eu acho que é um mecanismo de defesa. Se é um espaço que você conhece você se sente confortável (John).

Eu moro aqui faz pouco tempo, se retirar alguns lugares que são minhas referências (risos) eu não consigo chegar ao local (Lucy).

Ao final desta discussão o grupo entendeu que existe uma diferença entre a pessoa com autismo e aquela que não tem o transtorno, ou seja, todos têm uma rotina, mas há uma

“linha” que os diferencia e é importante ter essa clareza. É preciso ajudar a lidar com a quebra da rotina, mas respeitando o tempo e o espaço de cada um.

Dentre as exigências do curso, uma delas diz respeito à compreensão em relação ao uso de metáforas. Os participantes relatam grandes dificuldades do acadêmico com TEA para entendê-las.

Nós escolhemos os cursos, mas nem sempre sabemos o tem neles. Mas isso é pequeno perto do que temos pela frente. Talvez o que vemos como problema, para ele não é problema. São os desafios de cada um. É preciso criar os mecanismos para promover a aprendizagem (Jhon).

A resposta de John levou o grupo a querer conhecer mais sobre o autismo, pois entenderam que não está em suas mãos a escolha dos cursos que melhor se adequem às suas condições. Neste sentido, a formação de professores é novamente apontada por eles como essencial para ir construindo as condições para que a tomada de decisão quanto à escolha desses cursos seja mais coerente possível com suas habilidades e características.

Neste momento, o grupo coloca as características do autismo como conteúdo necessário ao saber docente, ou seja, para o professor lidar com indivíduo que tem algumas características impares é preciso conhecê-las.

O grupo considerou que tanto o professor da educação básica quanto o docente da Educação Superior deveriam considerar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem dos indivíduos, suas características e necessidades.

Eu acho que exige muito técnica. Para lidar com o autismo você não pode ir ao achismo (John).
É um nível de informação diferenciado (Nicolas).
Tem que conhecer profundamente para saber como lidar (Angel).
E aí nós voltamos para a questão da inclusão de qualquer jeito (Rita).

O grupo entendeu que para a inclusão de EPAEE e TEA os docentes precisam mesmo se organizar e estudar, não apenas para as questões de seus grupos e áreas específicas de pesquisa, mas para buscar conhecimento sobre as pessoas, bem como sobre as formas mais adequadas para o seu ensino e aprendizagem.

Quanto às características que definem o TEA, a pesquisadora situou a questão no déficit persistente na comunicação, na interação social; na baixa tolerância a sons altos, que podem levar a mudanças de comportamento e à manifestação de estereotípias.

Com base no que foi discutido, a pesquisadora lançou a seguinte questão: como organizar uma sala com pessoas com e sem deficiência na Universidade?

O ideal quando você vai organizar a turma e pensar na inclusão, o ideal é você colocar dois com as características semelhantes, porque eles precisam dessa coisa de criar identidade [...]. A minha orientação é de que quando você, ao formar as turmas, você dê para o sujeito com deficiência uma alternativa de identificação com o outro. Se você tiver que colocar ele e outro com uma característica totalmente destoante, coloque ele sozinho. Agora se você tiver a oportunidade de colocar ele e um muito parecido com ele, eles vão superar juntos (Lucy).

O grupo relata que as escolas regulares têm colocado crianças com diferentes deficiências na mesma turma, e que não há um impedimento para isso. Contudo, chegou-se à conclusão que o ideal não seria dessa maneira. Seria mais oportuno colocar duas pessoas com essa identificação.

Porque daí ela não se especializa em nada. Trabalha isso, trabalha aquilo. E não dá. Você tem que focar. Se não você corre o risco de ir criando salas especiais de novo e voltar no tempo, em que colocava todo mundo que não aprende em uma sala só. Isso é crime. A lei é pontual. Isso não pode. (Marina).

As discussões até aqui evidenciaram a preocupação dos participantes com a possibilidade de os estudantes com deficiência ficarem isolados no contexto da sala de aula e que por isso a organização da sala deve ser objeto de atenção dos Cursos em si. No caso de estudantes com Síndrome de Asperger já há uma tendência ao isolamento devido às características inerentes ao transtorno, e, portanto, a preocupação é pertinente, porém é importante refletir sobre as questões que envolvem a possibilidade desse isolamento e que devem ser pensadas pelos docentes e trabalhadas também nos Cursos de formação de professores:

- a) Por que os EPAEE ficariam isolados nas salas de aula? Que ações poderiam contribuir para que isso não se tornasse uma regra colocada pela falta de informação ou pautada pelo preconceito dos demais estudantes, ou pelo descaso do docente? Que responsabilidades terão esses docentes se não trouxerem para suas aulas a discussão em torno da questão priorizando assim a formação do professor para uma sociedade que busca ser cada vez mais inclusiva?
- b) A sugestão de colocar dois estudantes numa mesma sala poderia trazer outras consequências ao processo de socialização da turma?

- c) O que poderia ser feito na Universidade para evitar esse isolamento? Ou, no caso do estudante com Asperger, quando será a hora de deixá-lo sozinho, no sentido de respeitar suas características?

Outra questão é relativa ao que Marina coloca de que para ela há necessidade da especialização do professor para realizar uma ação docente mais eficiente junto aos EPAEE já que ela classifica essa formação generalista, pois parece sinônimo de não se especializar em nada, ou seja, na necessidade de saber tudo, acaba não sabendo nada. Autores como MENDES (2010) defendem a ideia de que se faz necessária formação específica para atuar junto aos EPAEE.

Muitas são as críticas quanto ao modelo atual para formação de professores com vistas ao atendimento às demandas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, porém ainda que haja uma defesa em prol de uma formação de professores capaz de discutir os aspectos específicos e metodológicos para o desenvolvimento da aprendizagem dos EPAEE, cabe aos cursos, independentemente da sua estrutura organizacional, propor uma formação de professores com perfil capaz de identificar as condições dos EPAEE, respeitar as diferenças e realizar atividades acadêmicas que potencializem a aprendizagem de todos.

O conhecimento das condições dos EPAEE pelo professor, a competência didática para atendê-los, o respeito e o reconhecimento de que cada indivíduo é único deve ser a meta de todos os cursos de formação de professores.

Neste contexto cabe observar que, embora haja características semelhantes, os alunos com transtorno do espectro autista não são iguais. Então o primeiro passo é conhecê-los. Então cabe considerar Santos (1995) quando diz que é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

A postura dos participantes quanto ao reconhecimento das diferenças reforça a ideia de que as pessoas com TEA são pessoas tão iguais a todo mundo, mas, ao mesmo tempo, tão peculiares em sua forma de ser, o que remete à reflexão sobre igualdade, na medida em que reconhecer as diferenças pode transformar-se numa possibilidade de mudanças e não um fim.

As intervenções pedagógicas, o apoio educacional e a ação do professor devem estar voltadas para atividades que sejam do interesse da pessoa, e que considerem a rotina, o ritmo dos acadêmicos com TEA para promover a melhoria do ensino e potencializar a aprendizagem.

Martins (2006, p. 113) explica a importância da motivação para chamar a atenção em sala de aula, assim como que a metodologia deve ser adequada ao conteúdo em si.

No caso de êxito escolar, as explicações se prendem à inteligência do aluno, sua atenção de estudo e interesse, seu nível de condição de estudo, ambiente escolar favorável, as leituras, desempenho positivo do aluno, métodos do professor. Nas considerações sobre o fracasso escolar, mostram-se sempre as dificuldades subjetivas do aluno, diante das exigências das tarefas. Desmotivação e falta de disposição para o trabalho escolar e, muitas vezes, citam-se as situações de inteligência inferior. A metodologia quase sempre é esquecida. Nos dois aspectos da aprendizagem, fatores diversos devem servir de base para analisar e se determinar o êxito ou o fracasso, inclusive os fatores emocionais, geralmente relegados.

A metodologia usada pela maioria dos docentes baseada em aulas expositivas, pode revelar muito sobre ele, sua concepção de ensino, de aprendizagem e, sobretudo, das suas posições ideológicas sobre o papel que cada um dos envolvidos exerce no processo educativo no ambiente universitário. E no contexto da educação superior cabe refletir sobre as possibilidades de subordinação intelectual que se colocam ao admitir uma única metodologia, cuja base é quase sempre a oralidade, ou seja, o professor com palavra explicando o conteúdo.

No entanto é preciso repensar esse aspecto pois, para mudar a situação existente quanto à inclusão de EPAEE na Educação Superior, é preciso reorganizar o que está posto de maneira que, ao: “[...]transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender”, desse modo é preciso “[...] inverter a lógica do sistema explicador, pois, segundo uma educação libertadora, [...] é o explicador que tem necessidade do incapaz e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2002, p. 23-24).

É o mesmo princípio da construção social da normalidade e da deficiência.

Entre as ações que auxiliam esse processo educacional está a possibilidade de ambientalização da pessoa com TEA com o espaço universitário, ou seja, que faça visitas ao espaço onde frequentará para conhecer e se reconhecer ali e, sobre isto:

Então ele vem uma vez, duas, vem três. Poderia ser assim na universidade também, para ele ir se ambientalizando, ir se identificando. Isso é importante orientarmos para que ele possa chegar e se reconhecer naquele espaço. Quando ele fala da promoção da rotina, isso é uma promoção de rotina porque você imita o ambiente (Nicolas).

Evidenciou-se no grupo que o tempo pode ser diferente para o TEA. Foi dito que às vezes esses alunos não conseguem ficar o período integral na escola, então a partir do diagnóstico multidisciplinar, se ele não consegue ficar, ele pode vir, por exemplo, três vezes na semana, ou sair antes. A pesquisadora esclareceu que isso é bastante aplicado na Educação

Básica, nos casos em que a escola não tem, na vida do indivíduo, uma função pedagógica específica, mas tem uma função de socialização e que na Universidade essa ação deve ser relativizada e problematizada. A sugestão foi que deve se fazer um trabalho de socialização paralelo com equipe multidisciplinar, que inclui a rotina pedagógica. E aumenta-se, gradativamente, a carga horária que ele fica Universidade. A hipótese é de que a recuperação do conteúdo causará menos prejuízos do que o estresse resultante de uma frequência obrigatória, sem orientação específica.

Então questiona-se: todos esses cuidados não podem trazer prejuízos à imagem desses acadêmicos na Universidade?

Rita e John chamaram atenção para que os “cuidados” na Universidade não desqualifiquem a pessoa com deficiência na sala de aula, e Marina acrescenta:

E ainda lá nos apoios, que é o que eu acho que nos ajuda no contexto da escola, trabalhar no nível da sensibilidade sensorial, onde entram todas as auditivas, visual, a tátil, a de gustativa. Lembra que eu falei para vocês do próprio toque. Que o professor reforce a ideia de que errar é fundamental. Eu acho que às vezes nós associamos o erro somente com a pessoa com deficiência, mas na verdade não é. E na verdade todo mundo erra. Esse é um cuidado que devemos tomar. Se ele errou, tomar o cuidado para não dizer: de novo você errou. Porque essas palavras: de novo, você não sabe, você não consegue, elas desqualificam de tal forma a pessoa com deficiência. E às vezes você acha que ela não te entende, e esse é um grande erro de achar que o autista, pelas falhas que ele tem na comunicação, eles não nos entendem. Existem algumas leituras que não precisa de palavras ditas para se entender. Eu já vi muitos professores falarem: olha esse menino, como ele fez isso. Então você não discute sobre o aluno na frente dele. Isso é um ponto central (Marina).

Ainscow (1997, p. 16) afirma que o mais importante recurso em sala de aula é o próprio aluno então é preciso cuidar dele, pois

[...] em cada sala os alunos representam uma fonte rica de experiência, de inspiração, de desafios e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar essa energia. [...] os alunos têm a própria aprendizagem. [...] aprendizagem é, em grande medida, um processo social.

Nessa sessão, o grupo apontou algumas informações que devem fazer parte da formação do professor na Educação Superior

O professor precisa entender como o aluno aprende e como o aluno pensa. Se você entende como a pessoa pensa, você sabe falar de forma que ele

entende. E vocês sabem que isso acontece na Educação Superior, nós não funcionamos desse jeito? No curso de letras, no primeiro dia você já tem um termômetro da turma. Entrou no curso de História, no primeiro dia já temos um termômetro, daquilo que se você disser você vai trazer um conflito muito grande. De outras coisas que você pode facilitar o processo de adaptação, de professor e aluno, aluno com aluno (John).

Diante do exposto indagou-se ao grupo sobre o que cabe ao professor na ação pedagógica junto ao acadêmico com Asperger? Na fala de Rita há uma chamada importante para a função do professor:

Essa é uma função do professor. **Ele não pode transferir para mais ninguém.** Não pode chamar um terceiro e dizer eu preciso que você me ajude com aquela turma. E com as pessoas com deficiência é assim. Um intermediário pode até auxiliar, mas se você compreender como ele pensa, você vai alcançar aquilo que você espera do sujeito. Ele vai te alcançar. As adaptações curriculares são parte do papel do professor, as técnicas **pedagógicas que ele tem que desenvolver para poder** desenvolver as habilidades e aptidões que ele tem, e para isso você tem que conhecer como esse aluno pensa. Por exemplo, ele odeia arte, odeia pintar, odeia desenhar, você acha mesmo que vai conseguir manter uma relação de afeto e carinho exigindo que ele desenhe? Até chegar na arte tem outros passos e caminhos que precisamos construir (Rita, grifos nossos).

Quanto às adaptações Carvalho (2010, p. 86) diz que

As adaptações curriculares de acesso são usadas espontaneamente por todos os professores e para todos os alunos, segundo a criatividade do professor e os procedimentos de ensino em sala de aula. No entanto, alguns alunos requerem adaptações de acesso, intencionalmente planejadas.

Assim, nos aspectos pedagógicos, é preciso considerar, entre outras estratégias que: o uso de agenda para os casos de pessoas com autismo, Síndrome de Asperger ou outro TEA, é fundamental para que ele saiba exatamente o que tem que fazer, a fim de alcançar a autonomia em suas ações educativas e cabe ao professor ficar atento e verificar se o estudante com TEA anotou ou não na agenda até que isso se torne rotina. No entanto, será que o docente da Educação Superior conhece esses procedimentos? Que estratégias pedagógicas devem ser do conhecimento dos docentes?

As reflexões de Angel sobre o aluno com Síndrome de Asperger revelam certo desconforto de estar no contexto pois, a partir delas, compreende-se que seria preciso ter feito mais por ele:

E aí você vê o trato com qualquer aluno com necessidades especiais. É importante estar sempre falando. Eu penso naquele aluno de Letras, como ele deve ter sofrido porque não havia estratégias definidas (Angel).

Quanto aos procedimentos pedagógicos discutiu-se a estruturação das atividades para o acadêmico com TEA considerando importante:

- a) O envio antecipado do texto a ser estudado em sala;
- b) A disponibilização das atividades para que o acadêmico com Síndrome de Asperger estude fora do ambiente educacional, ou onde entender ser mais adequado.
- c) A disponibilidade de um acompanhante, com a função de ajudá-lo na execução de suas atividades, visando superar algumas limitações, desenvolver competências e autonomia, no qual ele (o acompanhante) serve como modelo de identificação para o estudante. Porém não é sua função decidir quais atividades e procedimentos utilizar nas intervenções, pois estes quem decide é o professor.
- d) Cuidados específicos na elaboração das atividades, evitando questões prolixas e textos muito longos e atividades extensas.

A Organization for Autism Research (OAR) oferece um plano constituído por seis etapas, o qual está incluído no seu kit completo intitulado, *An Educator's Guide to Asperger Syndrome* [Guia de um Educador para a Síndrome de Asperger], para ajudar na educação de pessoas com Síndrome de Asperger. As orientações constantes neste Kit são válidas para toda a vida acadêmica da pessoa com Síndrome de Asperger e, parte dessas orientações, foram divulgadas ao grupo de participantes e discutidas durante a sessão.

A Etapa 1 com o título: *Eduque-se*, esclarece que os comportamentos diferentes são a grande característica da Síndrome de Asperger e aprender sobre ela e as características específicas de seu aluno irá ajudar a administrar, com eficiência, seus comportamentos e, consequentemente, conduzir com mais segurança, as ações educacionais:

- Operar em "Tempo de Asperger". "Tempo de Asperger" significa "fazer a metade das tarefas, no dobro de tempo." Estudantes com Síndrome de Asperger/HFA, muitas vezes precisam de mais tempo para completar tarefas, coletar materiais e orientar-se durante as transições.
- Administrar o ambiente. Qualquer mudança pode aumentar a ansiedade em um estudante com Síndrome de Asperger/HFA. Esforce-se para dar coerência ao cronograma e evitar mudanças bruscas.
- Criar uma agenda equilibrada. Faça um cronograma visual que inclui atividades diárias para estudantes com Síndrome de Asperger/HFA. Algumas partes do cronograma diário, ou determinadas aulas, ou atividades devem ser monitoradas ou reestruturadas, conforme necessário.

- Simplificar a linguagem. Mantenha sua linguagem simples e concisa e fale em um ritmo lento, deliberado. Os estudantes com síndrome de Asperger/HFA têm dificuldade em ‘ler nas entrelinhas’, compreender conceitos abstratos como sarcasmo ou interpretar expressões faciais. Seja claro e específico quando estabelecer instruções.
- Administrar a mudança de planos. Certifique-se que o aluno com Síndrome de Asperger entende que as atividades planejadas, algumas vezes, podem ser alteradas, canceladas ou remarcadas. Tenha planos substitutos e os compartilhe com a criança.
- Ser generoso com os elogios. Encontre oportunidades durante todo o dia para informar o aluno com Síndrome de Asperger o que ele acertou. Tentativas de elogio, além de sucessos. Seja específico para garantir que o aluno com Síndrome de Asperger saiba por que você o está elogiando. (Autism Speaks Inc. 2010, p. 20)

O grupo considerou essencial, ao saber docente, que essas informações sejam oferecidas àqueles que atuam nas licenciaturas: em suas reflexões Angel pondera sobre sua ação docente junto ao acadêmico com Síndrome de Asperger:

[...] hoje eu entendo que deveria ter feito assim: a questão da divisão de tarefas são pontos importantes. Às vezes você passa um exercício, a leitura de um texto e no dia da prova você passa uma questão abordando que o aluno tem que saber o texto inteiro. Isso para o aluno com autismo ou para o aluno com asperger é complicado demais. Porque ele vai por etapas. Então se você puder fragmentar esse mesmo texto para que ele possa ir construindo as ideias, tudo bem. Mas se você quiser que ele faça uma síntese de tudo, nós teremos um problema porque ele não vai fazer essa síntese. É a questão de dividir as tarefas em tarefas menores. Colocar o aluno sentado na frente da sala. Essa regra para o surdo não vale, ele senta onde ele quer. Mas para o asperger é interessante que ele sente perto de quem está dando as coordenadas que é o professor (Angel).

Na discussão sobre a execução de tarefas extensas, Lucy considerou que, depois desses estudos, já entendeu que para o acadêmico com Síndrome de Asperger;

[...] o tempo que colocamos para eles **executarem uma tarefa, que não podem ser aquelas tarefas extensas**. Sabe aquela coisa que o professor faz, dar uma produção de texto para que a aula acabe rapidinho? Para o aluno que tem Asperger isso é um complicado. Para a pessoa que tem autismo isso é uma confusão. Porque aquilo que é rapidinho para um, para ele pode não ser. Aquilo que você pensa que ele vai levar a aula inteira, ele faz rapidinho e te entrega. Então **as tarefas precisam ser divididas, repartidas, de forma que eles possam responder. E o tempo precisa ser determinado. Se você disser você tem duas horas, em duas horas é capaz dele não fazer** (Lucy, grifos nossos).

Ainda sobre o tempo destaca-se a fala de John

Às vezes o aluno precisa de um tempo a mais. E você reconhece quando ele precisa de um tempo extra e quando ele está te enrolando. Uma coisa importante, o professor tem que estar disponível para explicar as regras, sobretudo quando ele tem uma deficiência mais acentuada (John).

As considerações do grupo indicam o amadurecimento profissional e a disponibilidade dos mesmos para com a inclusão. Essas considerações mostram que a acessibilidade pedagógica, construída nas ações de estudo e reflexão, depende da acessibilidade atitudinal e vice-versa.

Neste contexto, a pesquisadora convida o grupo a pensar sobre a importância do planejamento das aulas pelo professor para colocar em prática essas ações, estratégias e orientações apresentadas aqui e destaca a relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI) para o EPAEE.

Segundo Lucy, a falta de planejamento é um problema que se apresenta na Educação Superior:

O aluno percebe a falta de planejamento do professor no Ensino Superior. Nós percebemos que muitos professores eles não planejam. Querem chegar à sala e improvisar e as pessoas com deficiências também percebem. Se você tem um aluno com Asperger que tem uma capacidade intelectual mais acentuada ele percebe (Lucy).

É importante destacar que, segundo Brasil (2007), na Educação Superior a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos e estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade. Assim é possível pensar em sucesso na inclusão de acadêmicos com Síndrome de Asperger ao considerar o que foi posto por Lucy, ou seja, a ausência do planejamento das ações didáticas na Educação Superior? É possível pensar em inclusão de pessoas com Síndrome de Asperger com aulas improvisadas sendo que os mesmos precisam de aulas estruturadas?

Marina lembra que a pesquisadora chamou a atenção para o PEI e cita que:

Olhando para uma pessoa com deficiência é importante ao professor saber: que por trás desses títulos, desses rótulos todos, tem uma pessoa que está lá e que se você se propuser a olhar para aquele sujeito, levando em consideração como ele é, como ele pensa, o jeito como ele organiza o pensamento, você pode ajudar. (Marina).

Então se discute o que é exatamente e o que ele representa na inclusão na Educação Superior.

O PEI deve ser pensado por uma equipe multidisciplinar, incluindo professores, terapeutas, psicólogos e professores, inclusive os especialistas em Educação Especial e após ser estabelecida, esta equipe de educadores deve reunir-se regularmente para discutir o progresso do EPAEE e, nestas reuniões, devem abordar não somente preocupação acadêmica, mas também questões sociais e emocionais.

Neste contexto, onde se evidencia que o professor tem que contribuir para a elaboração do PEI o grupo chama a atenção para a necessidade de formação especializada para atuar junto ao acadêmico com Síndrome de Asperger, citam como referência os profissionais que atuam na AMA, alegando que lá as pedagogas aprendem com a prática.

E reconhecem a importância das instituições de Educação Especial na formação prática de professores voltados para áreas mais especializadas como o autismo, mas que esse fato não tira da UNIR a responsabilidade de promover o ensino, com momentos de reflexão, bem como intervenção orientada na formação de professores.

O grupo reconhece a necessidade do contato da Universidade com a Educação Básica no sentido de assegurar uma formação mais consistente e entende que o pedagogo, apesar de todos os problemas que incidem sobre sua formação, ainda é o profissional mais bem preparado para atuar junto ao EPAEE e TEA e que a ausência de temas relacionados à inclusão nas demais licenciaturas, ou a superficialidade com que o tema é tratado representa um risco para a inclusão a partir do 6º ano do Ensino Fundamental conforme relatam:

O Pedagogo ele acaba tendo uma formação mais aproximada da pessoa com deficiência. Mas os alunos dos cursos de História, de Letras, de Matemática... (Rita).

Verdade: A formação do Pedagogo é muito consistente. Mas a partir do 6º ano quando ele vai para o professor de Matemática, para o professor de História, Geografia e de Ciências, a formação pedagógica deles é muito superficial e o trabalho também é superficial (Lucy).

De fato, as análises, realizadas pela pesquisadora, sobre os PPCs de Licenciaturas evidenciaram que o Curso de Pedagogia apresenta um número maior de disciplinas com conteúdos relacionados à Educação Especial e Inclusiva, mas nos demais cursos a oferta é quase inexistente, ou seja, “a educação inclusiva está insuficientemente presente nos programas de formação dos professores [...]” (OLIVEIRA; SILVA, 2008, p. 46).

As considerações do grupo sobre os outros cursos de licenciatura mostram as fragilidades quando se fala sobre formar professores com vistas ao atendimento do público alvo da Educação Especial:

A grande perda que está acontecendo na formação pedagógica dos cursos de licenciaturas foi quando os departamentos, as faculdades de educação abriram mão de ficar com a parte pedagógica. Só que eu acho que como o MEC já orientou desde 2000, esta formação tem que se dar em todas as disciplinas desde o começo. E não pode deixar somente para a Didática e Psicologia (Marina).

Mas o que eu estou dizendo é, por exemplo, você pega um professor de Física da Unir, todos são bacharéis, com cabeça de bacharéis e que querem formar bacharéis. Só que é curso de licenciatura. Então assim a parte pedagógica deles é menos zero. É negativa. Não chega a ser positiva. E esse professor chega lá e vai trabalhar com crianças com deficiência. Pois não se fala sobre isso nos cursos de Física, Química. Raramente. No máximo que eles têm é Libras porque a legislação obrigou (Rita).

Diante dos relatos pode-se confirmar o que as análises dos PPCs evidenciaram, ou seja, que além da ausência de disciplinas e conteúdos sobre a temática, os professores das áreas pedagógicas também sentem necessidade de uma formação especializada para assegurar a inclusão e que se os cursos de licenciaturas não se organizarem em prol da formação com inclusão de EPAEE, os problemas continuarão a ocorrer em todos os níveis da educação Brasileira. A proposição de Tavares, Santos e Freitas (2016) indica a possibilidade de aplicar o conceito de transversalidade da Educação Especial nos PPCs dos Cursos de Licenciatura.

Teceram críticas sobre a forma conteudista como os cursos são ofertados e que isso compromete muito o processo de ensino e aprendizagem de todos que já chegam na universidade com defasagem de conteúdo, bem como a distância entre a finalidade dos cursos que devem formar professores, mas que não se voltam para isso. Relatam que a precarização do trabalho docente também se constitui como um problema para a formação de professores, pois além do salário defasado, a falta de condições para o ensino é grande. Angel considera que

[...] ninguém quer estar em sala de aula por causa disso. A primeira coisa que o professor faz, na medida em que ele vai estudando um pouco, é sair da sala de aula. Atuar na direção da escola na coordenação (Angel)

Os fatos citados pelos participantes do grupo são recorrentes na Educação Brasileira e neste contexto é importante compreender que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais

condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. [...]. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Outro dado importante apresentado pelo grupo diz respeito à experiência na educação básica refletindo na Educação Superior:

Na educação superior ganha mais. Eu por exemplo se não fosse a questão financeira, se o governo me falasse assim, eu vou manter o seu salário, você quer trabalhar no projeto de alfabetização, voltar para a escola na parte de alfabetização, eu voltaria. Mas é o que acontece. **Agora que você tem todo esse conhecimento na área de atendimento de crianças com deficiência, que você faz um trabalho fantástico na escola de Educação Básica, você está na universidade. Lógico que você faz uma contribuição também, porque na universidade você forma pessoas que irão para lá, mas imagina se você estivesse lá na escola? E vice versa** (Marina, grifo nosso).

Essa reflexão foi importante ao grupo para se ver professor tanto da Educação Básica quanto na Educação Superior:

Olha só, tem uma professora que é fantástica. Ela diz o seguinte, que **na Educação Básica você precisa ter prática, na Educação Infantil, na Educação Básica dos alunos nos anos iniciais, na gestão de processos, mas tem uma hora que você tem que sair e formar professores. Eu acho que o grande problema da universidade, eu vou jogar uma porcentagem, que 80% dos professores nunca entraram na Educação Básica** (Rita, grifo nosso).

De acordo com os participantes do grupo é necessário pensar sobre o fato de que, na formação dos professores que atuam nas licenciaturas falta a prática com a educação básica para dar consistência ao seu discurso e então se pergunta: o fato dos docentes nunca terem atuado na educação básica é um dos problemas na Educação Superior?

Porque é assim, saiu da graduação, entrou no mestrado, entrou no doutorado e veio para a universidade. Agora o professor da Pedagogia a maioria passou pela escola. O discurso dos nossos professores do Departamento que passaram pela Educação Básica é um e dos que não passaram é outro. (Rita).

Diante do exposto cabe considerar “[...] a formação do professor seria apenas parte do início de um processo cujo fim observável seria a educação de qualidade do aluno com

necessidades educacionais especiais em ambiente educacional comum” (OLIVEIRA; SILVA, 2008, p. 46).

A diferença da Licenciatura em Pedagogia da UNIR, em relação aos demais cursos deve-se ao fato de que grande parte dos docentes tem experiência na Educação Básica? Isso explica os avanços da Pedagogia no trato das questões sobre a inclusão, apesar das dificuldades? Segundo Nóvoa (2012) essa experiência está relacionada ao processo de reflexão que o profissional faz em torno da ação docente, ou seja, não são os anos de trabalho que justificam a afirmação de se ter anos de experiência, mas que a experiência acontece, apenas, quando se reflete sobre a prática. Deste modo, um professor com vinte, trinta anos de experiência profissional pode não ter “experiência” se não conseguiu refletir sobre alguma de suas experiências de prática profissional.

Assim, a reflexão, pode ser o diferencial da Pedagogia cujos professores representados por este grupo de docentes se propõe a discutir e refletir sua prática.

Consideram o Estágio para a formação de professores como o primeiro contato, mas não deveria ser, pois a Lei prevê a prática ao longo do curso, mas é comum que essa prática não seja realizada no chão da escola. Neste sentido, cabe refletir sobre o fato que:

A escola estabelece os padrões de normalidade e aceitação social, porém, a própria formação dos docentes não permite que suas teorias de ensino-aprendizagem sejam de acordo com a realidade, ou não preparam o professor para as dificuldades do cotidiano escolar, além de diversas situações de estresse provocadas pelo sistema, que fazem com que o autista seja excluído mesmo estando inserido dentro da escola regular. (VIEIRA, 2011, p. 1).

Assim encerra-se a discussão com uma questão central: como equacionar o problema da formação de professores com vistas à inclusão de EPAEE e TEA sem assegurar a formação para os docentes na Educação Superior? Segundo Vitaliano (2007) a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente dentro das exigências do contexto atual.

6 CONCLUSÕES

A inclusão de EPAEE e TEA nos cursos de Licenciaturas da UNIR mostrou uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos com a Educação Superior pois à medida que eles chegam na Universidade desfazem-se algumas verdades construídas sobre o ensino, a aprendizagem e sobre os indivíduos que frequentam o ambiente universitário. A presença de EPAEE e TEA na Universidade, apesar das limitações para que inclusão ocorra de fato, é a confirmação de que a sociedade avançou com relação à democracia e ao direito à educação para todos. Não se trata apenas de renovação de valores sociais, mas sobre a grandiosidade que significa a ascensão dessa classe minoritária à Educação Superior.

Assim, em resposta aos objetivos iniciais da pesquisa, as considerações finais serão apresentadas em duas partes e, ao final, apresenta-se o entrelaçamento das mesmas já que se abordam os lados de uma mesma instituição: aquela que forma sob a ótica dos PPC e aquela que se envolve com a formação, ou seja, sob a ação do docente, ao atender os acadêmicos com deficiência nas Licenciaturas.

A primeira parte refere-se às conclusões relativas aos estudos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas (PPCs) que teve a finalidade de avaliar, em que medida, os referidos cursos de licenciatura da UNIR *Campus* José Ribeiro Filho – Porto Velho contemplam disciplinas e as ementas que expressam os conteúdos específicos que possam contribuir para formar o professor para atuar com EPAEE e e TEA e , se isso, reflète-se nas ações do professor das áreas pedagógicas que atuam nas licenciaturas.

Para atender ao objetivo proposto, buscou-se responder às seguintes questões: o currículo, elemento central da construção social do conhecimento, prevê ou faz referência a uma prática inclusiva? Os conteúdos abordados nas disciplinas fazem referência direta ao ensino e aprendizagem de EPAEE e TEA? Em que medida os PPCs incidem sobre ou exigem do professor uma postura de acessibilidade atitudinal ou pedagógica?

Mediante o estudo e a análise dos dezoito Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas da UNIR - *Campus* José Ribeiro Filho foi possível verificar que eles não apresentam um quantitativo de disciplinas suficientes para abordar as temáticas relativas aos processos que envolvem a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino dos EPAEE e TEA.

Dos analisados destaca-se o Projeto do Curso de Pedagogia que apresenta um número significativo de disciplinas abordando a educação inclusiva, embora as ementas da maioria destas disciplinas não indiquem referências específicas para abordar a questão. Neste sentido fica a dúvida com relação ao conteúdo abordado, ou seja, sob o enfoque de educação

inclusiva, o conteúdo abordado extrapola as questões discursivas e integra elementos que contribuem realmente para uma prática inclusiva, com elementos que dão aos pedagogos suporte para criar a acessibilidade pedagógica e atitudinal?

Chama também a atenção o Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Física que embora traga disciplinas relativas à inclusão de EPAEE e TEA, bem como a disciplina referente à Educação Física Adaptada, não apresenta nas demais que tratam de modalidades esportivas, conteúdos ou referências que dêem destaque ao desenvolvimento das referidas atividades, ou seja, atribui a uma única disciplina a função de desenvolver as habilidades e competências para todas as modalidades que podem ser adaptadas. Será importante pesquisar se a forma como o Curso está posto atende às necessidades de atendimento EPAEE matriculados na Educação Básica e também como os professores de Educação Física incluem os EPAEE e TEA em suas aulas.

O PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas apresenta especial atenção à inclusão de EPAEE ao dedicar um Eixo Integrador à questão. Faz uma abordagem que demonstra preocupação com a educação dos EPAEE e TEA mas, poucas são as disciplinas que apresentam conteúdos relativos à temática.

O Projeto do Curso de Licenciatura em Libras segue as diretrizes específicas para sua oferta, porém chama a atenção a ausência de disciplinas e conteúdos relacionados aos demais EPAEE. Aborda-se a Educação de Surdos restrita à ideia de atender exclusivamente à Surdez, como se não fossem esses professores, atuar na escola de modo geral, com estudantes com outras deficiências.

Os Cursos de Licenciaturas em Física, Química, Matemática não abordam conteúdos que estabeleçam relação entre as disciplinas dos cursos e a especificidade de alguns problemas de aprendizagem decorridos da condição dos EPAEE e TEA.

Sobre os Cursos de Licenciaturas em Filosofia e em Ciências Sociais não foram identificados conteúdos relacionados aos aspectos filosóficos e sociológicos referentes aos EPAEE e TEA.

Cabe considerar que a falta de conteúdos relacionados à aprendizagem e ao ensino de EPAEE nos cursos de Licenciaturas que preparam os docentes para atuar no Ensino Fundamental - Etapa 2 e no Ensino Médio não podem mais ser consideradas desculpas para a não realização de atividades escolares inclusivas capazes de promover o sucesso de EPAEE e TEA na etapa final da Educação Básica.

É importante ressaltar que seria produtivo para a formação de professores, que todos os Cursos de Licenciaturas assumissem para si, cada qual com sua especificidade, a

responsabilidade de formar um professor de área específica capaz de compreender e pensar soluções para o processo de ensino dos EPAEE e TEA e que, ao adentrarem no ambiente escolar pudessem, de maneira coletiva, promover debates e grupos de estudos para orientar os demais professores para aquilo que é sua especialidade.

Considerando ainda que as discussões de temas que remetem à condição das pessoas com deficiência e os processos que os envolvem desde a Antiguidade e repercutem até os dias atuais sob a forma de preconceitos, defesas enfáticas e às vezes radicais sobre os mesmos, suas condições, seus direitos, seria importante que os Currículos de todas as Licenciaturas promovessem estudos a respeito pois são, por diversas vezes, discriminados em decorrência da intolerância posta pela condição de deficiência, associada a valores arcaicos sobre as diferenças, visto que grande parcela da humanidade atribuiu juízo de valor, preconceituoso, aos mesmos.

Assim, tratar sob a forma de conteúdo, que o preconceito é construído com base na intolerância e na ignorância marcando os EPAEE e TEA com rótulos e estereótipos, que ao longo do tempo, foi tomando a forma de exclusão social e, conseqüentemente educacional, ou vice-versa. Abordar que a ideia de normalidade e anormalidade, orientada inicialmente pelo modelo religioso e depois pelo modelo médico influenciou significativamente as formas de tratamentos que a sociedade destinou a eles, inclusive os educacionais.

Essas discussões auxiliariam o professor a compreender que essas ideias influenciaram os processos educacionais relacionados às pessoas com deficiência no mundo que inicialmente eram abandonadas ou mortas, depois foram, por anos, excluídas da sociedade, segregadas em lares e/ou escolas especiais destinadas, em diferentes momentos, a receberem tratamentos que indicavam a tentativa de aproximá-los da normalidade, ao mesmo tempo que negavam sua existência pela sua deficiência e mais tarde cumpriam a função de cuidadores ou socializadoras.

A normalidade e deficiência, em decorrência de movimentos sociais e de estudos científicos foram ganhando nova abordagem conceitual, ou seja, a deficiência é entendida como um conceito socialmente construído. Igualdade, diferença, anormalidade, normalidade, são conceitos que guardam entre si uma relação dialética, cuja compreensão dos fatores que incidem sobre a construção dos mesmos é fundamental para que sociedade possa conviver, respeitar e assegurar os direitos dos EPAEE e TEA. Esse entendimento representa um avanço significativo para que a igualdade de direitos e a valorização das diferenças sejam vistos como pressupostos fundamentais e inegociáveis da instituição formadora e que devem ser

considerados na proposição de ações, nas atividades destinadas aos mesmos, sobretudo no discurso de todos os envolvidos com o processo formativo.

Cabe às instituições formadoras cuidar para que os discursos da igualdade e da diferença não intensifiquem ainda mais as barreiras para os EPAEE e TEA e há que se destinar a eles as condições necessárias, em todos os níveis de ensino, para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, os conceitos de igualdade e a diferença, tratadas no currículo das licenciaturas representam uma importante discussão a ser conduzida pelos educadores para que a inclusão das pessoas com deficiência não seja vista apenas como imposição pelo direito assegurado na Lei, mas, sobretudo, pelas necessidades da própria sociedade em aprender novos valores oriundos da convivência com o ser humano que, como os outros, são diferentes. É preciso cuidar para que os currículos, ao colocar em destaque a diferença na deficiência, não revelem ou ocultem posições discriminatórias.

Neste contexto, em resposta ao questionamento realizado pela pesquisadora durante o estudo sobre o tema, ou seja : se os currículos analisados estavam aptos a formar professores com habilidades e competências para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, cabe destacar que é preocupante a ausência de conteúdos e referências bibliográficas relativas a esses conceitos na maioria dos PPC dos Cursos de Licenciaturas da UNIR - *Campus* José Ribeiro Filho, o que pode caracterizar a falta de conhecimento e envolvimento com a inclusão de EPAEE, que precisa ter na formação de professores sua parceira mais efetiva.

Não basta ter, nos cursos de Licenciaturas, disciplinas de caráter instrumental se não se discutir os aspectos sócio-antropológicos e filosóficos que envolvem a questão, ou seja, esses conteúdos podem constituir-se como disciplinas que desafiam a formação de pessoas reflexivas, autônomas, críticas, democráticas e respeitadoras da condição dos estudantes.

As disciplinas cujos conteúdos discutem aspectos relativos à Educação Especial ou Educação Inclusiva, ainda que de caráter instrumental, nos PPC analisados, restringem-se à oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos, porém com diversidade de carga horária que varia de 40 horas a 80 horas.

A oferta da disciplina da Libras nas Licenciaturas implica no desenvolvimento de conhecimento e habilidade para atuar junto EPAEE e TEA, no caso, as pessoas surdas, e remetem à acessibilidade comunicacional, pedagógica e atitudinal.

Acessibilidade comunicacional, uma vez que dominar a Libras é um caminho para formação do professor manter um contato com a pessoa surda; pedagógica pois facilita a promoção da relação professor e acadêmico-surdo, bem como a promoção de estratégias

educacionais relacionadas, e atitudinal pois aprender uma nova língua implica no conhecimento da cultura surda e, por consequência, o envolvimento com as questões que ultrapassam a sala de aula.

Mesmo com características que remetem ao aprendizado de uma outra língua, cabe observar que a baixa carga horária compromete o desenvolvimento da disciplina e pode-se inferir que a oferta da mesma acontece em decorrência da obrigatoriedade imposta pela LEI, já que em maioria não apresenta outras disciplinas com conteúdo relacionados à Educação Especial Inclusiva. As disciplinas das áreas pedagógicas acabam por fazer referência ao tema e propondo discussões sobre o assunto, porém é necessário ampliar e estender a responsabilidade dessa formação para todos os profissionais do Curso. Desconsideraram-se aqui os cursos que oferecem disciplinas relativas ao tema, mas que são eletivas.

A partir do estudo documental junto aos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciaturas com a finalidade de identificar os aspectos relativos à acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinadas à formação de professores para atuar junto aos EPAEE e TEA foi possível tecer considerações que podem ser importantes na revisão dos mesmos, bem como na implementação de políticas institucionais para proposição de novos Cursos de Licenciaturas.

Nos PPCs os indicativos de acessibilidade atitudinal se fazem presentes nos cursos nos quais foram propostas disciplinas, conteúdos, discussões, projetos que remetem à Educação Especial e Educação Inclusiva para além da Libras, que já era indicativo obrigatório. Entende-se aqui que o fato de se fazer proposições de discussões que ampliam ao que está estabelecido na Legislação representa uma tomada de atitude importante no processo formativo. Portanto, entende-se que o interesse dos professores em implementar disciplinas relacionadas para compor o projeto de formação de professores com vistas à inclusão de EPAEE e TEA são ações que indicam existência da acessibilidade atitudinal por parte dos envolvidos com o processo educacional.

Sobre a acessibilidade pedagógica no PPC não há indicativos de formas de trabalho docente voltadas para eliminação de barreiras para a promoção do conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional. As questões relacionadas à Acessibilidade Comunicacional, ou seja, eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual, não são discutidas nos PCC, apesar da Universidade receber um número significativo de pessoas surdas em seus cursos, ou seja, a maioria dos Cursos faz referência ao intérprete como parte da comprovação da existência da acessibilidade na Universidade e não como parte importante para as ações do ensino.

Os apontamentos acima indicam a necessidade da participação efetiva dos docentes universitários na elaboração ou revisão dos PPC para que possam contemplar ações que contribuam para promoção da acessibilidade no atendimento aos EPAEE e TEA, bem como assegurar disciplinas, conteúdos, ações de Ensino, Pesquisa e Extensão voltados para a formação de professores de modo que os resultados das mesmas melhorem a qualidade da inclusão destes em todos os níveis de Ensino.

A proposição de cursos de licenciaturas implica na construção de uma identidade para esses Cursos e, para que a inclusão de EPAEE e TEA faça parte efetiva da proposta, a sugestão, após estudos e pesquisa, é que os docentes reflitam sobre os conceitos que constituem e envolvem a Educação Especial na perspectiva inclusiva em todos os níveis e todas as modalidades de ensino.

Assim, sugere-se então que, ao efetuar a proposta de ensino (ementa e plano de ensino), avalie-se em que medida a disciplina ofertada estabelece relação direta com algumas deficiências ou com aspectos que sejam considerados características de algumas deficiências e que possam ser contemplados como conteúdos em suas disciplinas.

Os resultados da pesquisa documental mostram que na educação superior, considerando os estudos junto aos PPC dos Cursos de Licenciaturas da Unir, *Campus José Ribeiro Filho*, institucionalmente, há muito a ser feito no sentido de propor cursos de formação de professores para o atendimento das necessidades educacionais dos EPAEE e TEA na perspectiva inclusiva. Sem que se façam estudos dessa natureza, é possível que a oferta dos cursos de licenciaturas continue abordando superficialmente a temática, de maneira a atender apenas o que está determinado na Lei, sem que isso atenda às necessidades da formação de professores para a Educação Básica.

Não haverá mudanças nos cursos se os docentes não se envolverem na proposição de um PPC cujas bases sejam consolidadas no ideal de uma escola para todos o que remete a mudanças significativas no atendimento dos EPAEE e TEA que ingressam nestes cursos na Universidade e, neste sentido apresentam-se as considerações sobre a segunda etapa da pesquisa que foi pensada com a chegada dos EPAEE e TEA na Universidade. Essa chegada pode ser entendida como uma oportunidade, para professores, rever seus conceitos, refletir, avaliar e reorganizar sua prática docente junto aos mesmos de maneira que sua prática inclusiva seja também uma estratégia de ensino para os futuros professores mantendo a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, cujo pressuposto legal é a simetria invertida. Neste contexto, o futuro professor deve ser preparado em um lugar similar àquele em que irá atuar, o que implica em coerência entre o que é

experienciado pelo acadêmico durante a formação e o que se espera de sua atuação como docente. O exemplo da ação docente numa perspectiva inclusiva, na Universidade, coloca o acadêmico das licenciaturas em posição similar àquela em que ele irá atuar.

Assim, na segunda etapa da pesquisa, o objetivo foi identificar os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinadas à formação de professores para atuar junto aos EPAEE e TEA nos cursos de licenciaturas sob a perspectivas da análise dos conhecimentos, experiências por meio de reflexões sobre a prática dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos, considerando que a reflexão poderia provocar nos professores uma revisão de seus conceitos e práticas sobre a inclusão nas licenciaturas.

As discussões apresentadas na sessão conhecendo os participantes da pesquisa revelaram que o grupo, de modo geral, utilizava-se de expressões inadequadas para referir -se aos EPAEE bem como para referir-se aos processos educacionais vivenciados pelos mesmos. As expressões, ao longo da pesquisa, foram substituídas e as confusões conceituais superadas. É importante considerar o quanto um grupo de estudos sobre o tema poderá contribuir para discussão e efetivação da inclusão de EPAEE e TEA na Universidade assim como, o quanto isso implicará na melhoria da qualidade da formação de professores.

Outras sugestões para trabalhar a formação dos docentes na Universidade foram sugeridas dentro do grupo focal, entre elas a realização de cursos de extensão, porém a reflexão sobre a ação docente traz ganhos significativos e essa reflexão deve ser constante já que os EPAEE e TEA não são idênticos, assim os processos de ensino devem ser adequados à sua condição.

Pode-se afirmar que, ao expor suas práticas, esses professores mostraram-se abertos a pensar e modificar suas ações, se necessário e isso é, de fato, uma característica de acessibilidade atitudinal.

Quanto ao conhecimento em relação aos EPAEE e TEA, suas formas de aprendizagem e as formas de ensino, incluindo as adaptações curriculares, o grupo demonstrou que dificuldades na abordagem didática junto aos acadêmicos Surdos, com Deficiência Intelectual e com Síndrome de Asperger, mas, por falta de conhecimento específico sobre a questões de ensino e aprendizagem.

Assim, o fato de o docente buscar ajuda institucional e não a ter indica as limitações institucionais para lidar com a inclusão de EPAEE e TEA e que a UNIR precisa lutar para assegurar as condições de ensino aos docentes.

Aliás, a questão da busca por ajuda institucional e a ausência de retorno revela que a UNIR ainda precisa avançar na consolidação dos Núcleos de Apoio Pedagógico ou de instalação do AEE em turno contrário para efetivar o atendimento específico ao acadêmico com deficiência e orientar o docente, quando necessário.

Ainda sobre a ajuda Institucional cabe observar que isso não deve ser entendido como favor que se faz ao acadêmico com deficiência e com TEA, mas, sim, como um direito que o assiste para alcançar o sucesso educacional.

Assim como a ajuda institucional não deve ser vista como favor ao EPAEE e TEA, o mesmo aspecto aplica-se à exigência de intérpretes da Libras para assegurar a acessibilidade comunicacional aos acadêmicos surdos, de maneira a promover o ensino e aprendizagem deles, observando sempre que o intérprete não deve assumir a responsabilidade do professor de ensinar.

Cabe lembrar que a oferta de acompanhante ao acadêmico com Síndrome de Asperger na UFSC deve tornar-se uma referência para as Universidades, pois a lei assegura o direito, devendo o docente explicitar e orientar a função dele junto ao mesmo. Esse direito pode ser estendido ao deficiente intelectual na Educação Superior.

Pode se concluir que a inclusão de EPAEE na Universidade, apesar de todos os esforços e disponibilidade dos docentes das áreas pedagógicas ainda há muito o que fazer para que sejam atendidos plenamente na Universidade, pois é necessário investimento nas áreas pedagógicas de maneira a:

- a) Investir na formação dos docentes universitários, inclusive das áreas específicas, já que a inclusão não depende apenas dos docentes das áreas pedagógicas;
- b) Promover estudos e debates institucionais sobre os aspectos que envolvem a inclusão de EPAEE na Universidades;
- c) Envolver docentes em pesquisas que remetam à reflexão sobre as práticas docentes, de modo que o processo de aprendizagem seja consolidado a partir de sua própria ação educativa junto aos EPAEE.

Incluir os EPAEE e Pessoas com TEA na Universidade pode revelar uma Universidade melhor para todos e representar melhorias significativas em todos os níveis de ensino da Educação Brasileira. Mas é preciso que o docente da Educação Superior os conheça e ofereça-lhes as condições para a aprendizagem. Entre essas condições destacam-se aquelas indicadas pelos participantes do grupo focal: ampliação do tempo curricular, adequações curriculares quando necessárias, conteúdos e avaliações adaptadas, sem prejuízo de sua formação, atendimento especializado em turno contrário, quando necessário, assegurar o

direito da presença do acompanhante aos EPAEE e TEA na Universidade, bem como assegurar a presença do intérprete e fazer uso adequado de tecnologias em prol da aprendizagem. Concomitantemente a isso faz-se necessário considerar, na reorganização dos PPCs, que:

- a) Normalidade e anormalidade, identidade e diferença, inclusão e exclusão são conteúdos imprescindíveis para todos os cursos de licenciaturas.
- b) A compreensão da evolução dos conceitos e expressões sobre os EPAEE e TEA usados ao longo dos anos de forma a explicitar o contexto histórico em que estavam inseridos, podem ser considerados conteúdos importantes para o enfrentamento do preconceito.
- c) A história das Pessoas com Deficiência e seus respectivos processos educacionais: da Segregação, Educação Especial, Integração até a Educação Especial na perspectiva Inclusiva devem ser parte da formação docente em todos os níveis de ensino.
- d) A Compreensão das mudanças ocorridas nas Diretrizes de Formação de Professores pelos docentes formadores é imprescindível para elaboração e proposição de um PPC capaz de atender as necessidades educacionais dos EPAEE e TEA.
- e) Que cada NDE pode promover o debate em torno da questão fazendo com que professores de diferentes áreas de formação comprometam-se com a inclusão de conteúdos que mantenham relação direta com suas disciplinas e, assim, amparem-se em pesquisas para promover o conhecimento necessário aos acadêmicos das licenciaturas.
- f) Que a reflexão sobre a ação docente na Educação Superior é um importante aliada ao processo de ensino de EPAEE e TEA bem como para a formação de professores com vistas à inclusão na Educação Básica.

Diante do exposto a pesquisa teve como ponto forte:

- a) O envolvimento e comprometimento dos docentes com a temática em si.
- b) Os docentes se mostram preocupados com as limitações na sua formação para desenvolver o trabalho pedagógico junto aos EPAEE e TEA na Educação Superior e não se eximem da responsabilidade de buscar essa formação. Entendem que a Intuição tem que ser parceira incondicional para buscar alternativas para o êxito desse processo.

Teve como ponto fraco:

- a) A constatação da ausência de conteúdos voltados para Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva nos PPC dos Cursos de Licenciaturas indicando um comprometimento negativo na formação de professores para a Educação Básica;
- b) A necessidade de formação em serviço voltada para essa temática depende não apenas de uma decisão Institucional, mas de uma reivindicação do corpo docente cuja consciência ainda não está consolidada tomando como referência os PPC dos Cursos e a ausência de discussões nos mesmos sobre a temática.

Enfim, a inclusão em todos os níveis da educação brasileira pode ser repensada considerando que todos os cursos de licenciaturas podem trabalhar conteúdos que estabeleçam relação direta entre a área de formação e as pessoas com deficiência e respectivos tipos de deficiência, de maneira que todos os licenciados, não apenas os pedagogos, sintam -se responsáveis pelo processo, bem como possam sentir-se mais preparados e com informações adquiridas nos cursos de formação capazes de torná-los também atores principais no processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE e TEA.

A UNIR, representada pelo grupo de professores que participaram desta pesquisa, se mostrou receptiva aos EPAEE e TEA, no entanto ainda precisa estabelecer uma política de formação continuada em serviço, instituir e assegurar a funcionabilidade dos Núcleos de Acessibilidade nos diversos Campi para assegurar as condições para o ensino e para a aprendizagem dos mesmos bem como repensar os aspectos que implicam no desenvolvimento de ações voltadas para a acessibilidade pragmática.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. 2018. Disponível em: <<https://aidd.org/>>. Acesso em: 08 maio 2018.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability, definition, classification, and systems of supports**. 11th ed. Washington (DC); 2010.
- ABENHAIM, E. Deficiência mental, aprendizado e desenvolvimento. In: DÍAZ, F. et al., (org). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 237-244.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050/2004: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.
- AINSCOW, M. de. Educação para todos: Torná-la uma realidade. In: de AINSCOW, M. de; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997, p. 11-31.
- ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo: Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto, 1996. Disponível em: <http://www.alem dasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- ALMEIDA, C. E. M. de. Universidade, Educação Especial e Formação de Professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 15, v. 28, 2004. Caxambú: MG. **Anais...** Caxambú: MG, 2004.
- ALMEIDA, M. C. **Saúde e reabilitação de pessoas com deficiência: políticas e modelos assistenciais**. 2000. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP, 2000.
- ALMEIDA, W. G. (org.) **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2016. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj>>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. São Paulo: Autêntica, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- ALVES, A. C.; KARNOPP, L. O surdo como contador de histórias. In: LODI, A. et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 71-75.
- ALVES, F. C. **Memória social de professores surdos universitários**. 2012. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sul da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

ALVES, F. C. SOUZA, J. de C. T.; CASTANHO, M. E. de L. M. Educação de Surdos em Nível Superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 27-47. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

ALVES, H. C.; TEBET, G. G. C. A formação de professores no paradigma da inclusão: a educação infantil e a educação especial em pauta. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 1, p 7-23, Jan-Jun, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/114/72>>. Acesso em: 07 maio 2015.

AMORIM, É. G.; NETA, O. M. de M.; GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **Holos**, v. 2, ano 32, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 154f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Congresso Nacional de Educação – Educere**, IX, 2009, Curitiba: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. p. 1065-1077. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2012a.

_____. **Decreto nº 186, de 9 julho de 2008**. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Diário Oficial da União, Brasília (2008 jul. 10); Sec.1:1.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014b.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

_____. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000b.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000a.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002^a.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012b.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____. **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). 2015c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 2, de 1º de julho de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** 2015a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Brasília, 2015b.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**., 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 maio 2017.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org). 2. ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015d.

_____. **Parecer CNE/CP nº 8/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008

_____. **Portaria nº 2.678,** de 24 de setembro de 2002b.

_____. **Portaria nº 3.284,** de 7 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.

_____. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (sinaes).** Parte I – avaliação de cursos de graduação. Brasília, 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009,** que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002c.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002,** que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

BRITO, L. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BURBULES, N. C.; RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 173-303.

CAPOVILLA, F. C. Carta aberta ao Ministério da Educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, N. de (org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011a, p. 293-296.

_____. Recursos para educação de crianças com necessidades especiais e articulação entre educação especial e inclusiva. **O Mundo da Saúde.** São Paulo: v. 2, n. 32, abr/jun, 2008. p. 208-214.

_____. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011b, p. 77-99.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: EDUSP, FEPESP, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom. Volume II: Sinais de Ma Z. 2005.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**, Volume: 1 e 2. São Paulo, SP: Edusp, 2008.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva e deficiência auditiva/surdez. In: DALL'ACQUA, M. J. C. **Tópicos em Educação Especial e inclusiva: formação, pesquisa, escolarização e famílias**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 13-29.

_____. Formação de professores: da educação especial à inclusiva: alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C.(org.). **Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 07-24.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar e formação de professores: o exercício da docência como objeto de formação. **Anais do VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**, Londrina, de 05 a 07 novembro de 2013, p. 2449-2458.

_____.; _____. Inclusão Escolar na Educação Infantil: Pesquisa e Prática sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação Especial e Inclusiva: Mudanças para a Escola e Sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 9-26.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002**. In: TEMAS EM PSICOLOGIA DA SBP, v. 11, n. 2, 2004, p. 147-156.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreira para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO JÚNIOR, G. de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, p. 11-26. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

CASTRO, C. M. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F. et al. (org.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-169.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a09v10n3>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316.

CHAHINI, T. H. C. **O desafio do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas IES de São Luis do Maranhão**. 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2006.

CHATEAU, L. F. A. et al. A associação da expressão necessidades especiais ao conceito de deficiência. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.1, p. 65-71, 2012.

CHAVEIRO, N. et al. Mitos da língua de sinais na perspectiva de docentes da Universidade Federal de Goiás. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. 5. ed. Arara Azul Ltda., Petrópolis/RJ, 2009. Disponível em: <<http://editora-araraazul.com.br/novoeaa/revista/?p=187>>. Acesso em: 13 maio 2016.

COSTA, M. G. N. da. **A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos Campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO)**. Porto Velho, Rondônia, 2016. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

COSTA, A. C. G.; CORRÊA, R. M. (Org.). **Cartilha da Inclusão: direitos das pessoas com deficiência**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/vSNXZj>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

CORNÉLIO, M; SILVA, M. M. **Inclusão escolar: realidade ou utopia?** In: II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, v. 28-31. 2009. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalhos/aceitos/PO17408053808.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2017.

DALL'ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C. Escola para todos? Mudanças necessárias para uma Educação Inclusiva. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.;

CARAMORI, P. M. (org.). **Educação Especial e Inclusiva: Mudanças para a Escola e Sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 127-141.

DALLAN, M. S. S.; MASCIA, M. A. A. A escrita de Libras (SignWriting): um novo olhar para o desenvolvimento lingüístico do aluno surdo e para a formação do professor de línguas. Congresso Latino-Americano de formação de professores de línguas, 3, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de Taubaté, 2010, p. 1-15). Disponível em: <http://escritades.dominiotemporario.com/doc/III_CLAFPL.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DECHICHI, C. et al. **Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência**. Apresentação - Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. 2009, p. 6-16. Disponível em: <ufu.br/files/e-book_curso_basico_educacao_especial_v1_0.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **O movimento de Integração Social das Pessoas com Deficiência**. Apresentação - Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. 2009, p. 17-22. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_curso_basico_educacao_especial_v1_0.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

DE VITTA, F. C. F. D.; DE VITTA, A. D; MONTEIRO, A. S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 19, n. 2, Apr./June, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 19 abr. 2018.

DURHAM, E. R. **A autonomia universitária: extensão e limites**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo: Edusp, 2005.

DUTRA, C. Inclusão que Funciona. **Nova Escola**, setembro, 2003.

FARIAS, I. R.; SANTOS, A. F.; SILVA, E. B. da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: FÉLIZ DÍAZ, M. B.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 39-48.

FAVORITO, W. O difícil são as palavras: discursos e práticas na escolarização de jovens e adultos surdos. In: SÁ, N. de (org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Valer/Edua, 2011, p. 117-140. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269551/1/Favorito_Wilma_D.pdf>. Acesso em: 07 maio 2017.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto: curso básico**, livro do professor instrutor – Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERRARI, M. A. L.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, C. B. et al. A inclusão do aluno surdo na Rede Regular de Ensino. **Revista Mundo & Letras**, José Bonifácio, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 71-82, Mai./2010. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfZ4gAJ/a-inclusao-aluno-surdo-na-rede-regular-ensino>>. Acesso em: 14 maio 2017.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

FIGUEIRA, E. A. **Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meio de Comunicação**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 1995.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Tradução: COSTA, J. E. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, C. R. de F. Normalidade: revisitando o conceito. **ANPED SUL 2012**.

FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 7 maio 2015.

FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Fundamentos de um projeto político pedagógico. In: SILVA JÚNIOR, C. A. da (org). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 180-195.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

_____. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

GAVIOLI, A. de F. **A educação de surdos em Cacoal, RO**: um encontro com a realidade. Campo Grande, MS, 2008. 102 f.; 30 cm. dissertação de mestrado.

GENTILI, P. Escola e Cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil _ ALB, 2001, p. 41-55.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANO, R. C.; CROCHÍK, J. L. Teoria crítica, formação, indivíduo e preconceito: um olhar sobre as escolas da região norte (PA/BR). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 607-642, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/20931/19875>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GLAT, R. et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Anais do XIII ENDIPE** – XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Recife – Pernambuco – 2006.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3- 8, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. Maria. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, Letras, 2007, p. 15-35.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GUARINELLO, A. C. et al. A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 334-340, mar.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/159-11.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p. 317-330, set.- dez. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003>>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. O Intérprete Universitário da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Curitiba. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n.1, p. 63-74, jan.- abr. 2008.

GUEDES, N. P. da S. **O adolescente com autismo e escolarização: em busca daquele que não se vê**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2016.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da Satisfação do Aluno com Deficiência no Ensino Superior: Estudo de Caso da Ufscar**. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003. In: NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016-Notas Estatísticas**. 2017. Disponível em: <inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Qual é a diferença entre integração e inclusão?**. S/D. Disponível em: <<http://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/paradigmas-historicos/qual-e-a-diferenca-entre-integracao-e-inclusao/>>. Acesso em: 03 maio 2018.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 1992.

_____. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNIOR, W. C. **Que grau de Autismo meu filho tem? Entenda o Autismo de Alto e Baixo Funcionamento**. Disponível em: <<http://www.reab.me/que-grau-de-autismomeu-filho-tem-entenda-o-autismo-de-alto-e-baixo-funcionamento/>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação** (UFPEl), v. 19, p. 155-174, 2010.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2018.

KELMAN, C. A.; LAGE, A. L. S.; ALMEIDA, S. D. **Bilinguismo e Educação**: práticas pedagógicas e formação de professores. In: PERIÓDICOS ACADÊMICOS DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). Revista Espaço, n. 44, jul-dez. 2015.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico] São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://www.comportese.com/2015/04/conheca-o-livro-manejo-comportamental-de-criancas-com-transtornos-do-espectro-do-autismo-em-condicao-de-inclusao-escolar>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KLEIN, M. F. (1985). **Curriculum Design**. The International Encyclopedia of Education (T. Husen e T. Postlethwaite, p 1163-1169). Oxford: Pergamon. Disponível em: <<http://elearning.ul.pt/file.php/1443/Klein1985.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. **Caderno Cedex**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 3, p. 481-496, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____.; _____. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 3, p. 481-496, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>>. Acesso em: 23 maio 2016.

LACERDA, C.; POLETTI, J. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. **Reunião Anual da ANPED**, 27, Caxambu/MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t151.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

LADD, P. Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. **Scandinavian Journal of Public Health**, [S.l.], n. 33, p. 12-17, 2005.

_____. **Understanding deaf culture**. In: SEARCH OF DEAFHOOR. British: Multilingual Matters Ltd, 2003.

LADD, P.; GONÇALVES, J. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOOP, L. B.; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: ULBRA, 2011.

LAMB, M. E.; WELTER, G. H.; MARCHEZAN, A. A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014, p. 01-21. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1070-0.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, 2002, p. 20-28.

LAPLANE, A. L. F.; LIMA, S. M. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr.-Jun, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0269.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2016.

LEITE, E. A. P. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2016. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8107/TeseEAPL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

LEITE, R. B.; OLIVEIRA, G. F. Os Desafios da Educação Inclusiva. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 347-352, jan./2017.

LESSARD, C. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, A. F. C de. et al. 2017. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. **Motricidade**, v. 13, SI, p. 87-96, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/mot/v13nspe/v13nspea10.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

LIMA, M. E. **Presença de autistas no ensino superior é garantida por lei**. 2015. UFSC. Disponível em: <<https://narrativasjor.wordpress.com/2015/07/15/presenca-de-autistas-ensino->

superior-e-garantida-por-lei/>. Acesso em: 19 abr. 2018. (Narrativas em Jornalismo por Miriam Irinéia Santos).

LINGARD, B. Para uma sociologia das pedagogias. In: APPLE, Michael W. et al. **Sociologia da Educação** – análise internacional. Tradução: Cristina Monteiro; revisão técnica: Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Penso, 2013.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). **A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 9-25.

LOPES, M. J.; FARO, A. C. M. Deficiências e educação inclusiva. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 45-51, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MORAIS, M. Z. de. Institucionalização da Língua Brasileira de Sinais na lógica inclusiva. **Revista Espaço**, n. 43, 01 Apr. 2016.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A. et al. **Mental Retardation** – Definition, Classification, and Systems of Supports. 9. ed. Washington (DC). American Association on Mental Retardation, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. F. de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997, p. 39-58.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005. 168 p.

MACHADO, E. E.; TEIXEIRA, D. E.; GALASSO, B. J. B. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 21-36, 2017.

MACHADO, L. M. da C. V. O professor de surdos como Intelectual específico: formação em pauta. In: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 48-65. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

MACHADO, P. C. **A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular**. Florianópolis, SC, 2002, Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Programa de Pós-graduação em Psicopedagogia.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. 5º Congresso da Sociedade \internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2000.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre o currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 06, n. 02. p. 340-354, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 281-289.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 2016, p.164. Região Norte. Disponível em: <http://convergiacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109149>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

MASINI, E.; BAZON, F. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

MASINI, E. F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador. **Temas sobre o desenvolvimento**, São Paulo: Memnon, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F.V.M. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. (2006) Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/424.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MATURANA, A. P. P. M. et al. O trabalho da psicologia no âmbito da inclusão, de acordo com alunos de graduação. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**, v. 27, n. 28, p. 101-122, 2017.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômicae orientação sexual**. Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

(INEP). 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2018.

MELLO, A. M. S. Ros. de. **Autismo: guia prático**. 2007. Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/Cartilha8aedio.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2018.

MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. **Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, v. 18, n.19, p. 42-44, 2002.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, mai/ago, 2010.

_____. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Integração** (Brasília), MEC/SEESP, Brasília, DF., v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 2. ed. Junqueira&Marin Editores: Araraquara, 2010.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental, UNIMEP, 2003. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICIENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MIRANDA, W. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre – RS, 2007.

MIRANDA, W.; PERLIN, G. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. de (org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011, p. 101-117.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Currículo: Questões Atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, H. B. **Educação Especial e Educação: Percepções sobre a formação docente em nível de pós-graduação - EAD - no Brasil e em Portugal**. Ano de obtenção: 2012.

MOREIRA, L. B.; CAPPELLE, M. C. A; CARVALHO-FREITAS, M. N. de. A dinâmica identitária de pessoas com deficiência: um estudo no brasil e nos estados unidos. **Revista de Administracao Mackenzie**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712015000100040>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MOREIRA, L. C. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior. **Ponto De Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 11-17, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20437/18669>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade**. In: BAPTISTA, C. R. Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOURA, A. F.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O. Possibilidades de acesso a universidade: estudantes surdos em questão. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 876-879, Aug. 2016.

NEMBRI, A. G. Graduação de surdos e ouvintes em Língua de Sinais. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, p.559-562, Aug. 2016.

NORA, D.; KONS, L.; AMORIM, M. Autismo no ensino superior. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina: Paraná. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

NÓVOA, A. (coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NUNES, L. R. et al. A Pós-graduação em educação especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 5, n. 1, p.113-125, 1999.

OLIVEIRA, A. A. R. de; LEITE FILHO, C. A. P.; RODRIGUES, C. M. C. **O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas**. In: XXXI ENCONTRO DA ANPADANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 1-15.

OLIVEIRA, Ana A. S. de. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLESTCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Edur, 2011, p. 10-22.

_____. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 69-82.

_____. **Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência**. Londrina-PR/Bauru-SP: Práxis, 2007.

OLIVEIRA, M. de F. de; ZIVIERI NETO, O. Licenciatura em Pedagogia e a lógica das racionalidades de suas formações. In: PACÍFICO, J. M.; BUENO, J. L. P.; SOUZA, A. M. de

L. (org). **Formação docente na universidade em interface com a Educação Básica:** ultrapassar limites, criar possibilidades. Florianópolis: Pandion, 2014, p. 19-35.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo. v. 33, n. 3, p. 83-91, 1998.

OLIVEIRA, R. B. **A escola, a diferença e os sujeitos que nela operam.** Monografia de Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem junto ao DHE- Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul-UNIJUI. 2012.

OLIVEIRA, R. Q de. et al. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n.1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. Alguns Resultados de Estudos de Estereótipos A Respeito de Pessoas Deficientes. **Vivência**, São José (SC), v. 4, p. 2-6, 1989.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**. v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./ dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

OMOTE, S.; PEREIRA JÚNIOR A. A. Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 7-15, 2011.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

OSÓRIO, A. C. N. Escolarização: Práticas sociais, culturais e pedagógicas - fragmentos de uma realidade seletiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.) **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 89-98.

OTTONELLI. J. S. **Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: O desafio da inclusão.** (Dissertação) – Mestrado em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. 2014.

PACHECO, J. A. **Currículo:** Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Campinas: Autores Associados, 2001.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura Educação. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan./abril 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644345006>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PELLEGRINI, C. M. **Ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria.** 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 143-157, Editora UFPR, 2014.

PERLIN, G. **Ser e Estar Sendo Surdos: Alteridade, diferença e identidade.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Porto Alegre, 2003.

PERSE, E. L. Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais, para qual inclusão? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 32, jan. 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Cadernos de Educação**, n. 52, p. 02-17, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i52.7311>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PIERUCCI, A. F. **As ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTA, S. G. (coord.). **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, V. de O. D. Educação linguística dos surdos no ensino superior inclusivo. **Revista Espaço**, INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, n. 36, feb. 2017.

PIZA, M. H. M. **O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do Estado de São Paulo**. 2011. 110 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília: SP, 2011.

PLESTCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares E Processos de Ensino e Aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n. 1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar**: Pontos e Contrapontos. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O “bi” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.

_____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos**: inclusão/exclusão. Ponto de vista, Florianópolis, n. 5, 2003, p. 81-112.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2006.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-124.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

RENDERS, E. C. C. **Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RESENDE, M. S. de.; PONTES, S.; CALAZANS, R. **O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000300008>. Acesso em: 03 maio 2018.

REZENDE, L. M. T. de et al. Desempenho psicomotor de pessoas com deficiência após 12 semanas de um programa de Educação Física Adaptada. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**: RBCM, Brasília, v. 23, n. 3, 2015, p.38-46.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (org.) **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 37-46.

RIBEIRO, A. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

RIBEIRO, J. L. D.; RUPPENTHAL, C. S. Estudos Qualitativos com apoio de grupos focais. **2ª Semana de Engenharia de Produção e Transporte**. Porto Alegre. Dezembro, 2002.

RIBEIRO, R. (org.). **Educação especial: olhar o presente para pensar o futuro**. Botucatu: QuintAventura, 2014.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades de construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 23, 2004, p.1-5.

_____. Dez idéias mal feitas sobre educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 229-318.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. São Paulo: Instituto Piaget, 2011, p. 89-108.

SÁ, N. P. de. **Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades**. Manaus: UFAM, 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2011. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3237/1/Nelson.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SACKS, O. **Vendo vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-92.

SACRISTÁN, G. **Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 8, n. 8, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Marília, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTANA, A. P. A Inclusão Do Surdo No Ensino Superior No Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n. S1, p. 85-88, Aug. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12128>>. Acesso em: 19. abr. 2018.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco.** 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13776/1/aAmanda.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, S. K. V. de. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição. **Holos**, Natal, RS, v. 5, p. 131-143, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SASSAKI, R. K. **Segregação.** 2016. Disponível em: <<http://diversa.org.br/faqs/segregacao/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHIMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Revista Olhar de professor.** Ponta Grossa, v. 1, n. 1 p. 9-23, out. 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos, In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

_____. **The reflective practitioner: How Professionals think in Action.** Nova York: Basic Books, 1983.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Dados sobre a escolarização da pessoa surda em Rondônia.** Porto Velho: SEDUC, 2018.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento de Jovens e Adultos com Deficiência Mental.** 2006. Tese. 188 fl. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, 2012.

SILVA, L. H. **A concepção de êxito de História para alunos com deficiência intelectual**. 2009.128 fl. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

SILVA, L. N. D. e. **A formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 163 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria Educacional crítica em tempos pósmodernos**. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n 1, p 127-136, 2010.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7-32.

SOARES, A. C. S. **A Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Universidade Federal do Ceará: Estudo Sobre Ingresso e Permanência na Ótica dos Alunos, Docentes e Administradores**. 2011, 189 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2771/1/2011_tese_acsoares.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SOARES, L. T. O que é o ajuste neoliberal. In: SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal da América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-22.

_____. **Os custos sociais do ajuste neoliberal da América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000, 11-22p. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101003020857/9cap08.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SOUZA, F. F. de; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro. v. 97, p. 1-23, 2017. Disponível em: <<https://10.1590/S0104-40362017002500887>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SOUZA, P. R. **Aviso Circular n. 277/96 MEC/GM**, 1996.

SOUZA, V. R. M. A Inclusão do Aluno com Deficiência no Ensino Superior: O Caso da Universidade Federal de Sergipe. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 4., 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2010.

SQUARCINI, C. F. R.; ESTEVES, A. M. Cronobiologia e inclusão de pessoas cegas: do biológico ao social. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 519-530, 2013.

STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. C. **Inclusão: um guia para educadores**: Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, L. M. F.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

TENÓRIO R. M.; SILVA, R. de S. **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA). 2010. Disponível em: <<https://archive.org/details/9788523208912>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

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

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNIR. **Docentes da UNIR participam como palestrantes no III SEMINÁRIO DE LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: 15 anos da Lei de Libras, avanços e encontros culturais**. 2017. Disponível em: <<https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=22628>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Ciências Sociais**. 2006b.

Reconhecido em 2011. Disponível em:

<http://www.cienciassociais.unir.br/uploads/54545454/arquivos/projeto_pedagogico_graduacao_ciencias_sociais_unir_1717829145.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Educação Física**. 2015. Disponível em: <http://www.def.unir.br/menus_arquivos/3071_ppc_versao_final.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Artes Visuais.** 2013. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1vxULXYJi88cMI2GSkTYi2A3e_ZXfREj5/view>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.** 2013a. Disponível em: <http://www.dbio.unir.br/uploads/80563691/arquivos/1043_12502_ppc_ciencias_biologicas_licenciatura__1__1100493646.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Informática -2009 /Renovação de Reconhecimento em 2012.** Disponível em: <<http://www.dacc.unir.br/pagina/exibir/2571>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras Vernáculas.** 2013f. Disponível em: <<http://www.dlv.unir.br/uploads/30303030/PPC%202013/PROCESSO%20LETRAS%20REFORMULADO%202013.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música.** 2013g. Disponível em: <<http://www.musica.unir.br/pagina/exibir/3359>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia.** 2012. Disponível em: <http://www.ded.unir.br/uploads/04155632/arquivos/PPP_2013_183732944.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Teatro.** 2013h. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1_w5boRuQahRCLIR5ACdg4iYDtqqdX5Fu>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Filosofia.** 2009. /Ren.2014. Disponível em: <<http://www.dfil.unir.br/uploads/51525354/ProjetodoCursodeFilosofia.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Física.** 2011. Disponível em: <http://www.fisica.unir.br/uploads/32084442/arquivos/PPC_FISICA__REFORM_LIC_2012_2073606198.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura Geografia.** 2013b. Disponível em: <http://www.geografia.unir.br/submenu_arquivos/1462_ppp_licenciatura_final.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura História.** 2013c. Disponível em: <<http://www.historia.unir.br/uploads/47474747/arquivos/PPC%20-%20Historia%20-%20Licenciatura.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Informática.** S/D. Disponível em: <<http://www.dacc.unir.br/pagina/exibir/2571>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Letras-Espanhol.** 2013d. Disponível em: <<http://www.letrasespanhol.unir.br/uploads/61965746/PPC%20Espanhol%202013.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Letras-Inglês.** 2013e. Disponível em: <http://www.secons.unir.br/consea/parecer/2913_1326_1326_cgr_ppc_letras_ingles_porto_velho.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Letras-Libras.** 2014. Disponível em: <<http://www.dlibras.unir.br/uploads/81818181/PPC/PPC%20DO%20CURSO%20DE%20LETRAS%20LIBRAS.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Matemática.** 2006a. Disponível em: <http://www.dmat.unir.br/uploads/20532286/arquivos/2178_2178_plano_politico_pedagogico_vigente%202007.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura Química.** 2007. Disponível em: <http://www.dqui.unir.br/menus_arquivos/2122_ppc2007.quimica.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

USFC. **Especial:** Autismo no Ensino Superior. 2016. Disponível em <<http://cotidiano.sites.ufsc.br/especial-autismo-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual:** considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: Penso, 2014.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Projeto Político Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para Acertar? In: CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. L.M. (org). **O que há de novo na educação superior:** Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 183-219.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004, p. 11-35.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos:** Revista de Educação. Universidade do vale do Itajaí. Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação, 2002.

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 59-102.

VELANGA, C. T. V. Repensando o currículo de formação de professores na perspectiva dos estudos culturais e do pensamento freiriano. In: PACÍFICO, J. M.; BUENO, J. L. P.; SOUZA,

A. M. de L. (org). **Formação docente na universidade em interface com a Educação Básica**: ultrapassar limites, criar possibilidades. Florianópolis: Pandion, 2014, p. 57-76.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, L. M. B. P.; TARDELLI, P. G. A. S.; ALMEIDA, L. I. R. Inclusão e mercado de trabalho: uma análise das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em ingressar no mercado de trabalho da grande Vitória (ES). **Destarte**, v. 2, n. 2, p. 95-109, 2012.

VIEIRA, A. A **A Intervenção Psicopedagógica em Casos de Autismo**. abr. 2011. Disponível em:
<<http://arivieiracet.blogspot.com.br/search/label/A%20INTERVEN%C3%87%C3%83O%20PSICOPELAG%C3%93GICA%20EM%20CASOS%20DE%20AUTISMO>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr., 2014.

VILELAS, J. **Investigação: O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

VYGOTSKY, L. S. 1997. **Fundamentos da Defectologia** – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

WANDERLEY, F. "Normalidade e patologia em educação especial". **Psicologia ciência e profissão**. v. 19, n. 2, p. 02-09, Brasília, 1999. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931999000200002>>. Acesso em: 01 maio 2017.

WIACEK, J. de F. N. **O fora do ar, o devir-outro. E, na mídia**: a (d)eficiência em cena em mais um programa para normalizar a diferença. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Maringá: Maringá, PR: UEM, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Inclusão de pessoas com deficiência: uma pesquisa colaborativa nos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia”.

Você foi selecionado por ser professor de Libras ou das áreas pedagógicas nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia. **Sua participação não é obrigatória.**

O objetivo da pesquisa é analisar a prática docente dos professores da área pedagógica dos Cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia, especificamente do *Campus* José Ribeiro Filho, em Porto Velho, com vistas à identificação da acessibilidade atitudinal e pedagógica nas ações de ensino bem como identificar as mudanças provocadas, nestes professores, pela presença, ou pela possibilidade de presença, de pessoas com deficiência na educação superior.

Sua contribuição consistirá em participar como professor/colaborador, respondendo um questionário inicial cuja finalidade é realizar um diagnóstico prévio sobre a formação de professores e identificar, para posteriormente, escolher os problemas vivenciados pelos professores na inclusão de pessoas com deficiência e levá-los para os Ciclos de Estudos Reflexivos e Sessões Reflexivas que envolvem quatro ações que estão relacionadas às perguntas: 1ª - O que fiz? (descreve-se as ações); 2ª – O que agir desse modo significa? (relacionar as escolhas feitas com teorias); 3ª – Como cheguei a ser assim? (configuração de um quadro sócio-histórico); 4ª – Como posso agir diferentemente? ((re)construção das ações que delinearão um novo fazer, construído na relação teoria-prática). Assim contamos com sua participação **respondendo ao questionário e participando dos ciclos reflexivos e sessões Reflexivas** previstas na pesquisa colaborativa. O tempo previsto para responder ao questionário é de aproximadamente 50min. e cada sessão reflexiva terá tempo de duração de no máximo 1h30min.

É necessário afirmar **que há riscos** nas pesquisas que envolvem seres humanos, entre eles a discordância de ideias entre participantes da pesquisa nas sessões reflexivas podem causar desconforto, mas o sujeito não é obrigado a discuti-las ou responde-las. Haverá cuidado quanto aos procedimentos éticos, sobretudo quanto à **manutenção do sigilo total de sua identidade** e o **cuidado expresso na elaboração das atas** resultantes das sessões reflexivas que serão utilizadas após a aprovação dos participantes. Caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material para reparação a dano, causado

pela pesquisa ao participante da pesquisa.” (Resolução CNS n. 466/12).

Sobre os benefícios destaca-se que o conhecimento gerado nas discussões poderá trazer modificações na prática docente beneficiando o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Os dados serão coletados no segundo semestre de 2016 pela pesquisadora Marlene Rodrigues. O questionário será respondido em local escolhido por você e a entrega será realizada diretamente para a pesquisadora, na sala do Departamento de Ciências da Educação localizado no *Campus* José Ribeiro Filho. As sessões reflexivas ocorrerão em sala devidamente climatizada pertencente ao Bloco de Pedagogia no referido *Campus*, em período contrário as aulas.

Haverá total esclarecimento acerca da execução da pesquisa e a qualquer momento você poderá desistir ou retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação como pesquisador ou com a Instituição.

Sua privacidade será assegurada e os dados divulgados apenas com finalidade acadêmica.

Não haverá, em nenhuma circunstância, despesas decorrentes da pesquisa, mas caso haja será ressarcida pela pesquisadora.

Você receberá uma via original deste Termo onde constam informações do pesquisador, ou seja, endereço e telefone podendo tirar dúvidas sobre a pesquisa e sua participação.

Marlene Rodrigues (pesquisadora)

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

A pesquisadora 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: 14.800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Porto Velho, ____ de ____ de 2016.

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Caros Professores da Universidade Federal de Rondônia,

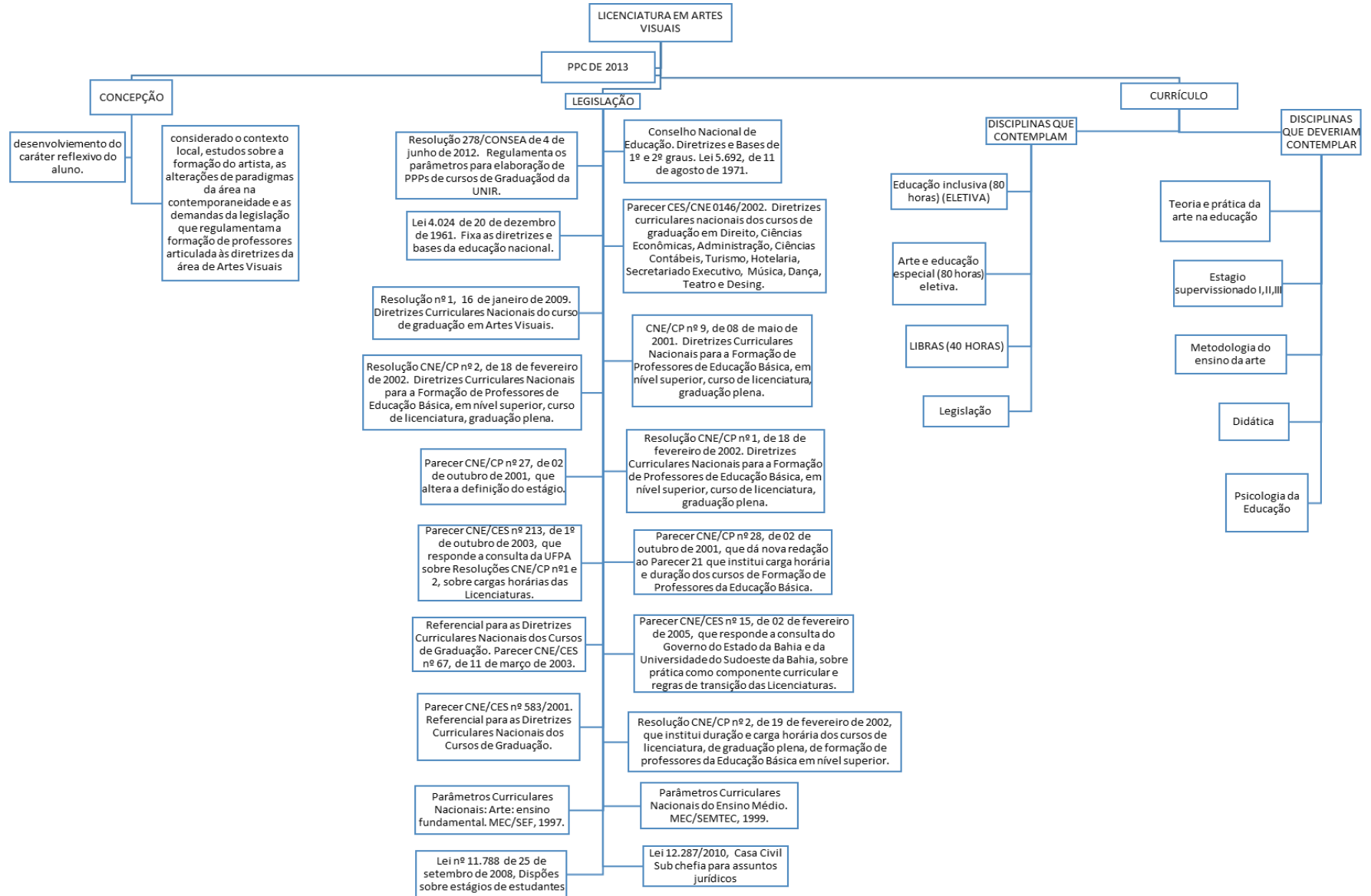
Por gentileza respondam o formulário (que segue) contendo questões relativas à pesquisa: Inclusão de pessoas com deficiência: uma pesquisa colaborativa nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia, com vistas à identificação da acessibilidade atitudinal e pedagógica nas ações de ensino bem como identificar as mudanças provocadas, nestes professores, pela presença de pessoas com deficiência na educação superior.

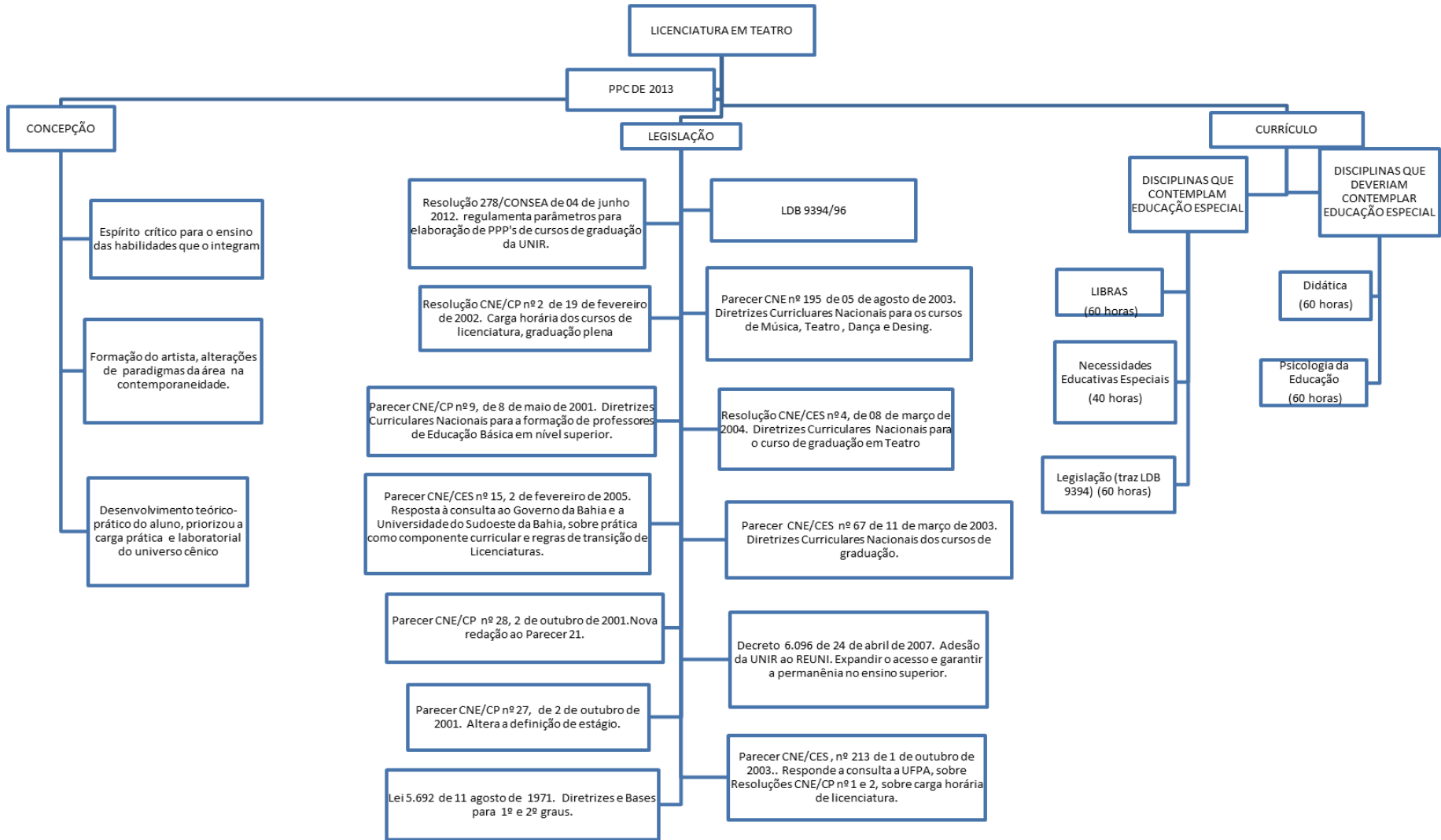
Sua participação será imprescindível para efetuar o diagnóstico da situação da inclusão de pessoas com deficiência nas Licenciaturas do *Campus* José Ribeiro Filho –UNIR - Porto Velho.

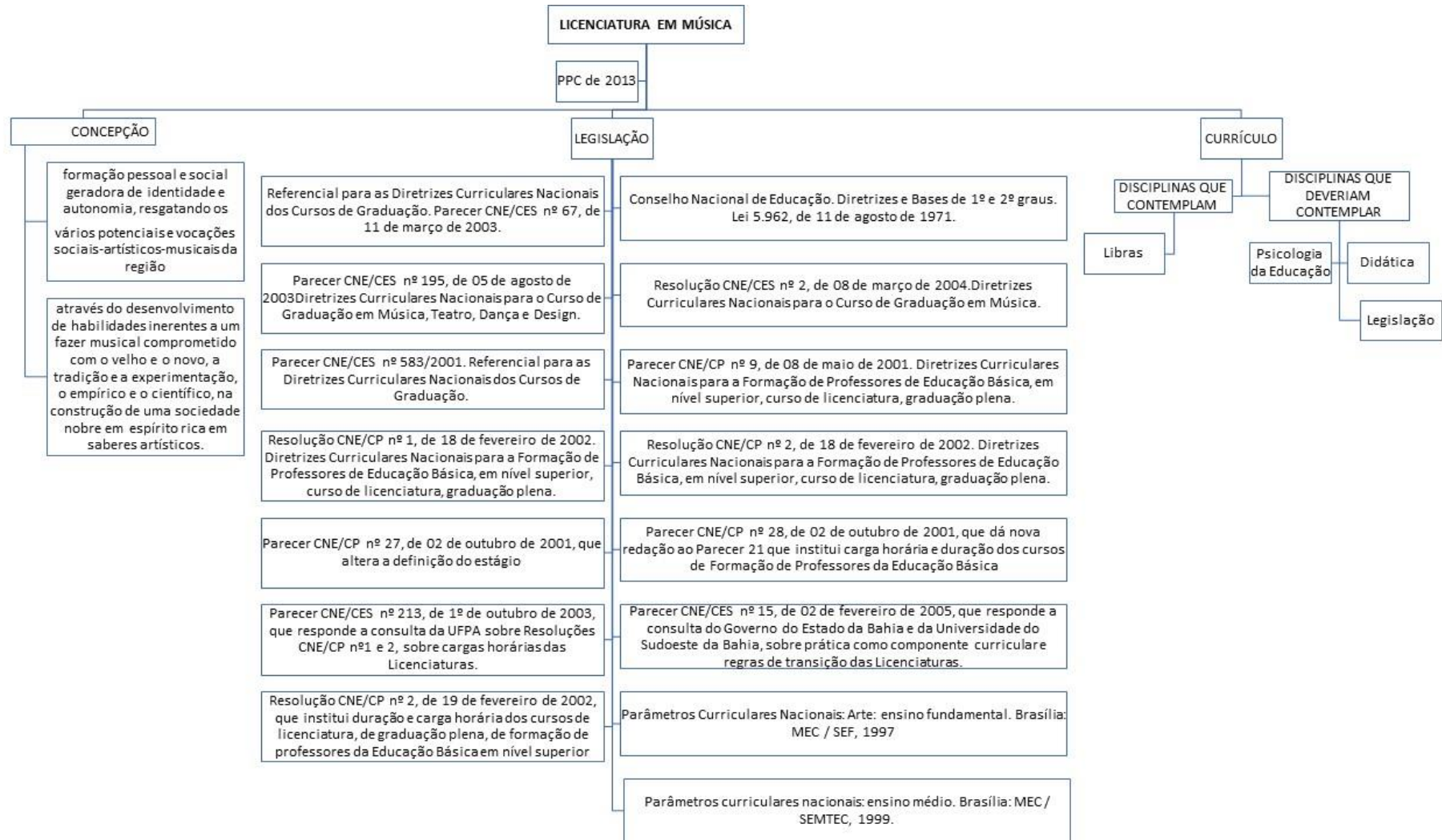
Atenciosamente,
 Marlene Rodrigues
 Doutoranda em Educação Escolar – UNESP/Araraquara

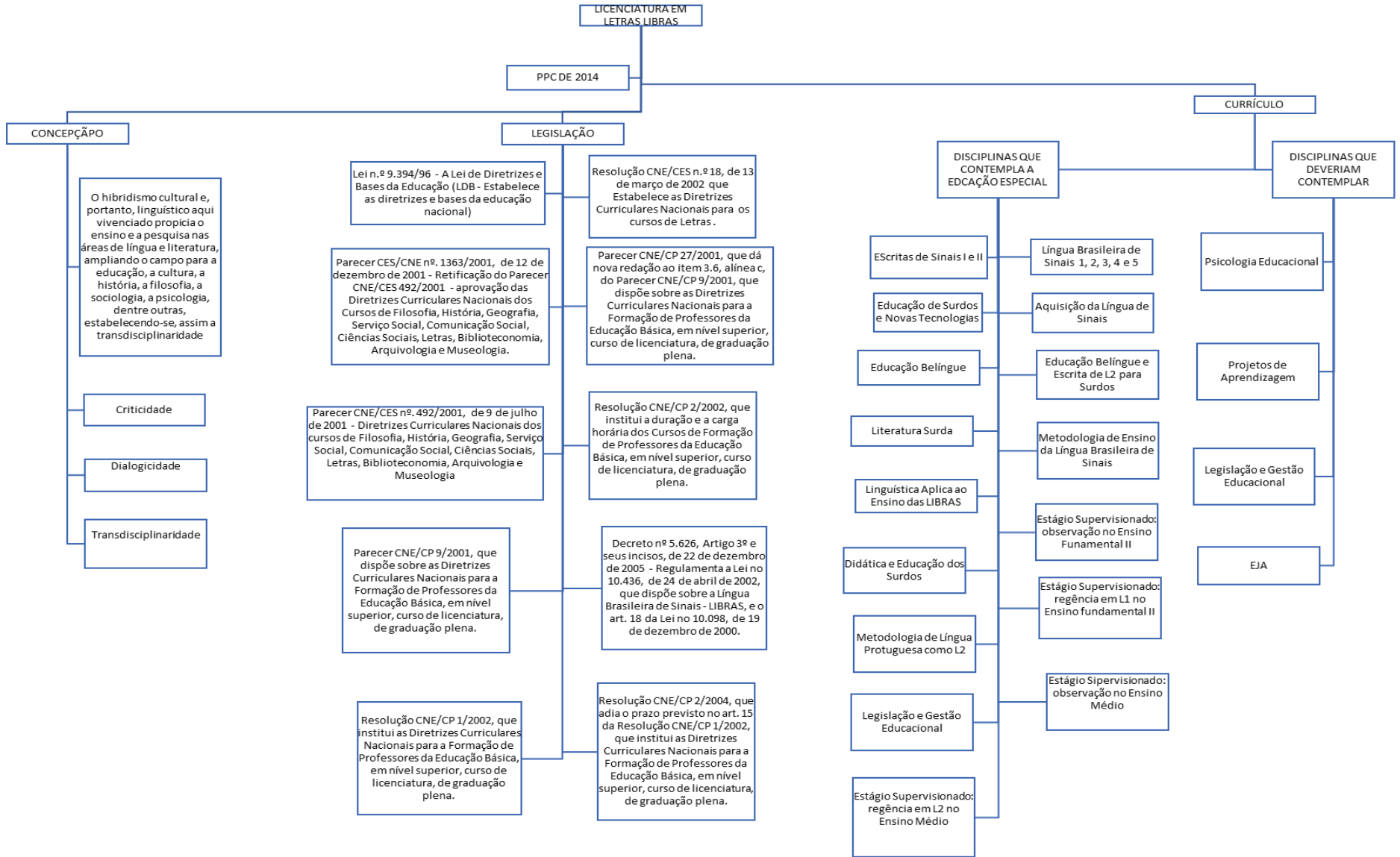
1. Qual sua formação inicial e titulação atual?
2. Ano de contratação na UNIR?
3. A qual Departamento está vinculado?
4. Em quais cursos atua?
5. Trabalha com quais disciplinas?
6. Atende ou atendeu aluno com deficiência/necessidades específicas na sala de aula?
- 6.1. Qual deficiência ou necessidade específica?
- 6.2. Quais são as características do aluno?
7. Descreva um exemplo de sua prática docente para o atendimento educacional de pessoa com deficiência. Considere: Aspectos da comunicação; Avaliação; Metodologia de ensino; Relação professor- aluno.
8. Quais são os maiores desafios da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior?
9. Recebeu alguma orientação pedagógica para atuar com o aluno com deficiência/necessidades específicas?
10. Foi suficiente? Justifique.
11. Conhece e utiliza na sala de aula métodos específicos e adequados ao atendimento educacional de pessoas com deficiência?
12. Qual ou quais métodos específicos conhece?
13. Qual ou quais métodos utiliza em sala de aula?
14. Conhece Libras (Língua Brasileira de Sinais)?
15. Domina Libras?
16. Conhece algum intérprete de LIBRAS?
17. Conhece ou domina o Braille?
18. Já fez algum curso? Qual?
19. Quem ofertou o Curso?
20. Quais os problemas mais comuns enfrentados em sala de aula no ensino de pessoas com deficiência na educação superior?

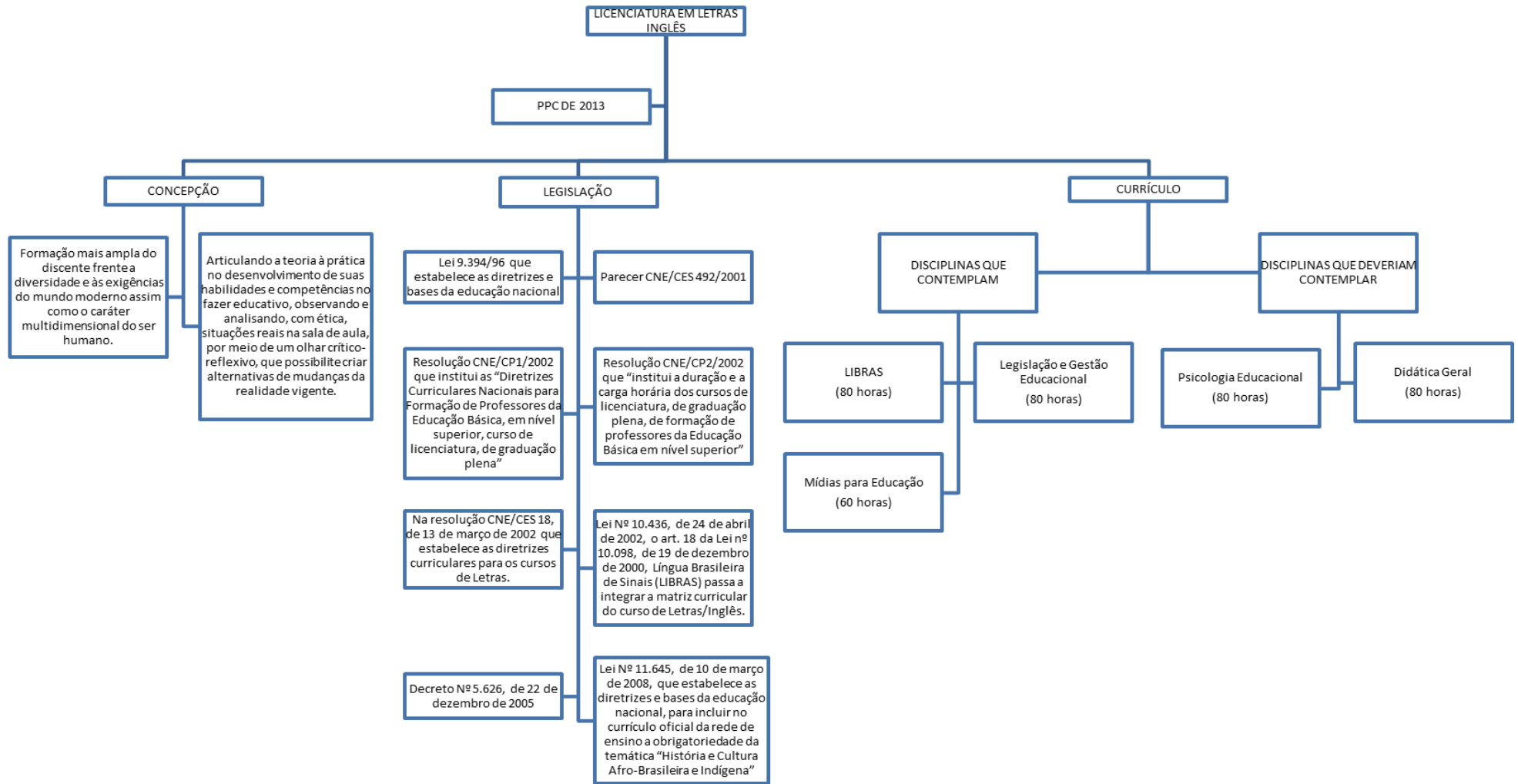
APÊNDICE C - ORGANOGRAMAS

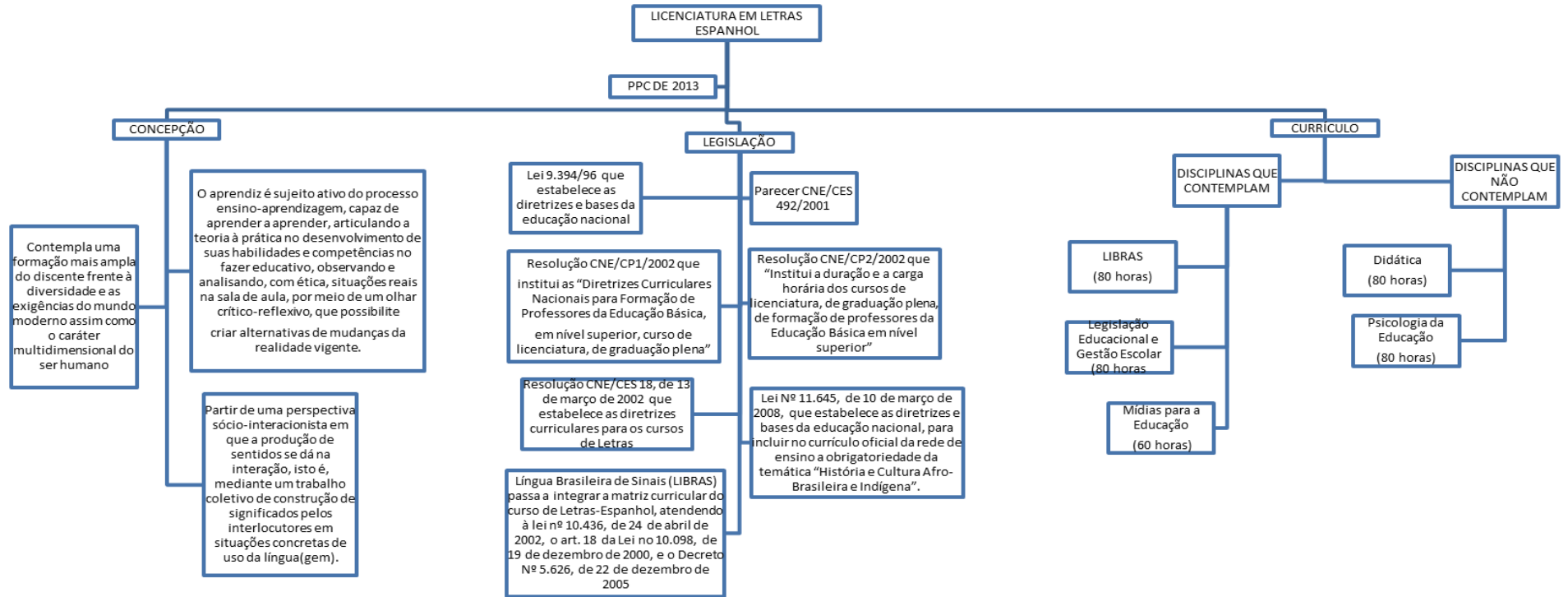


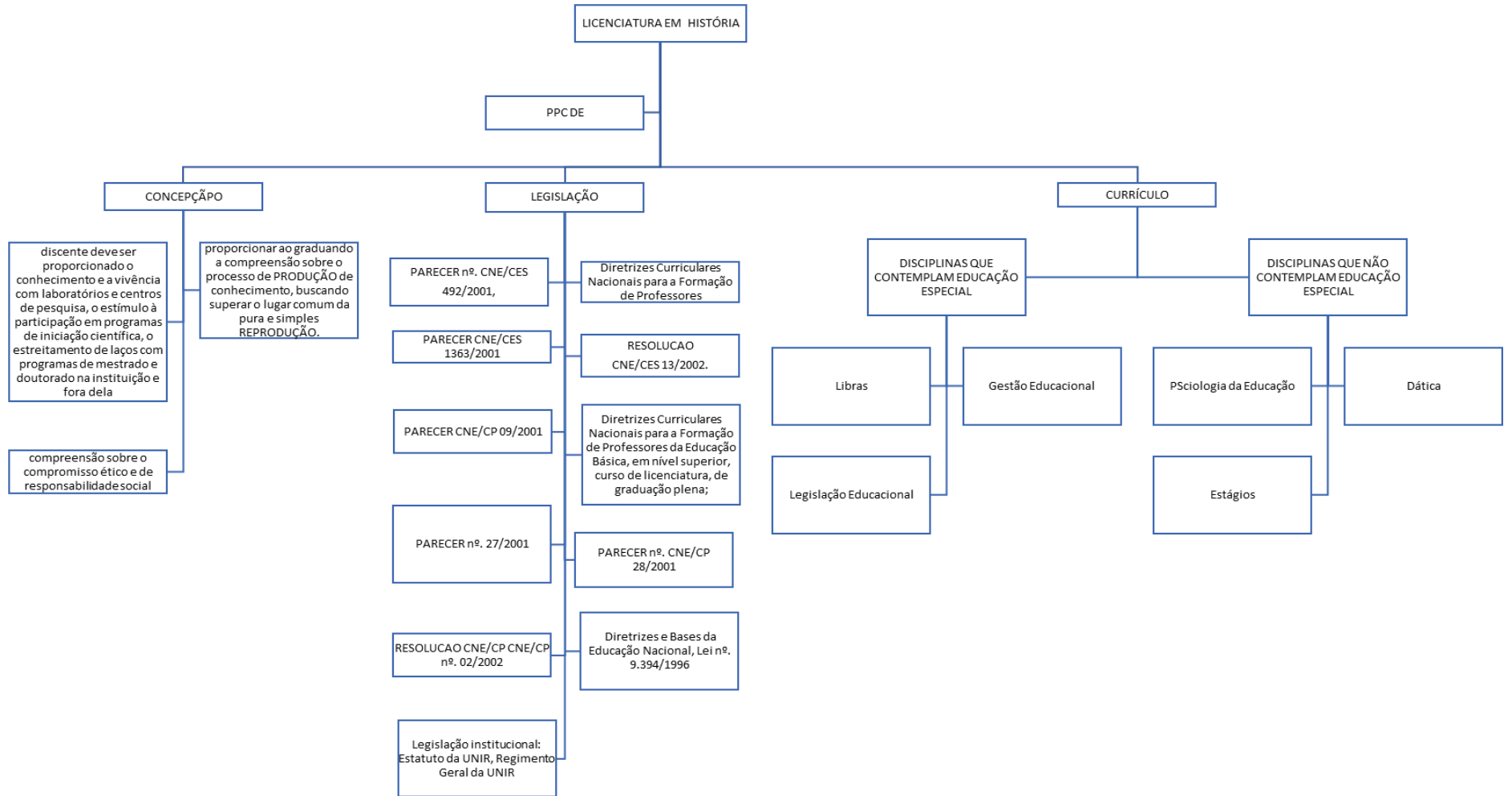


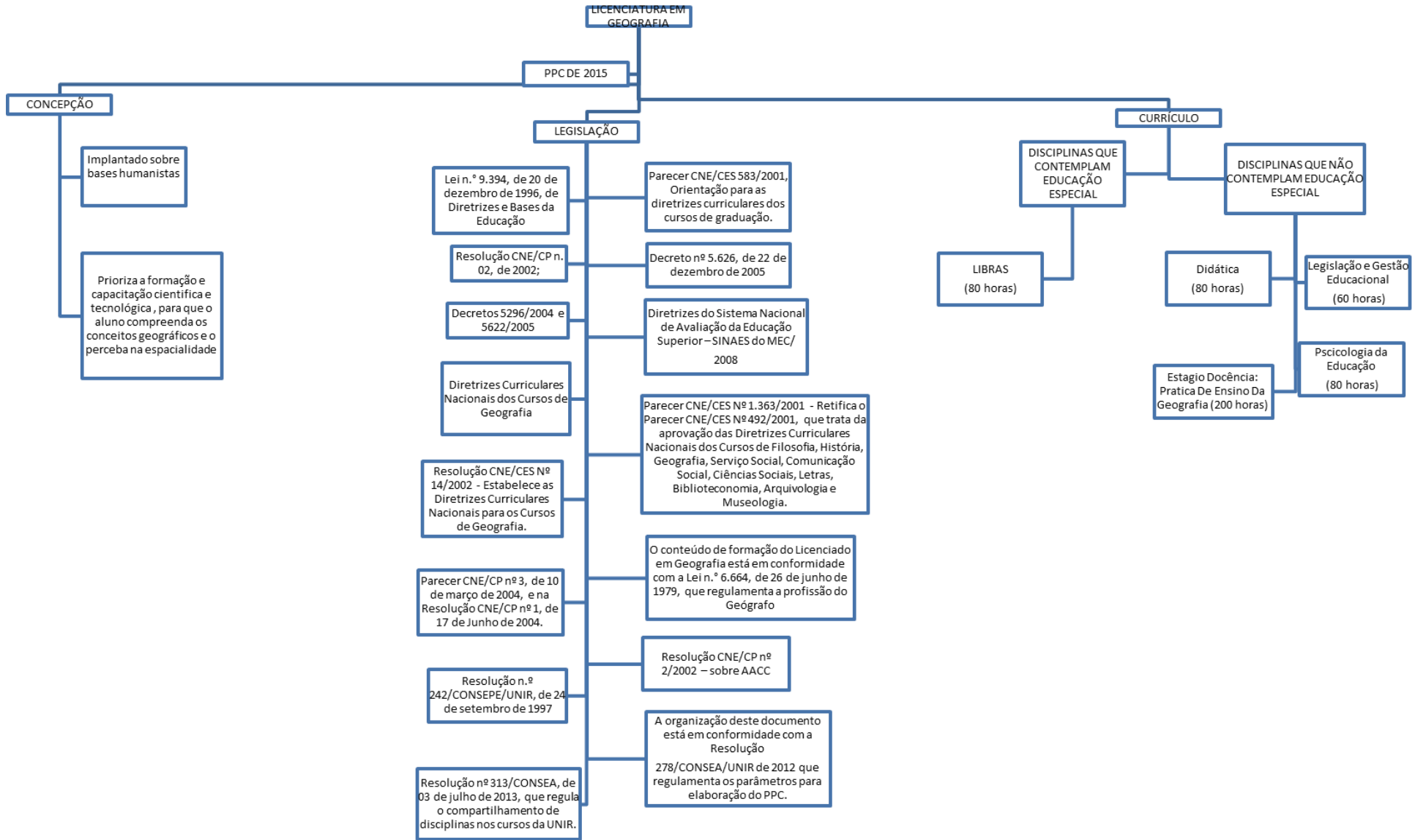


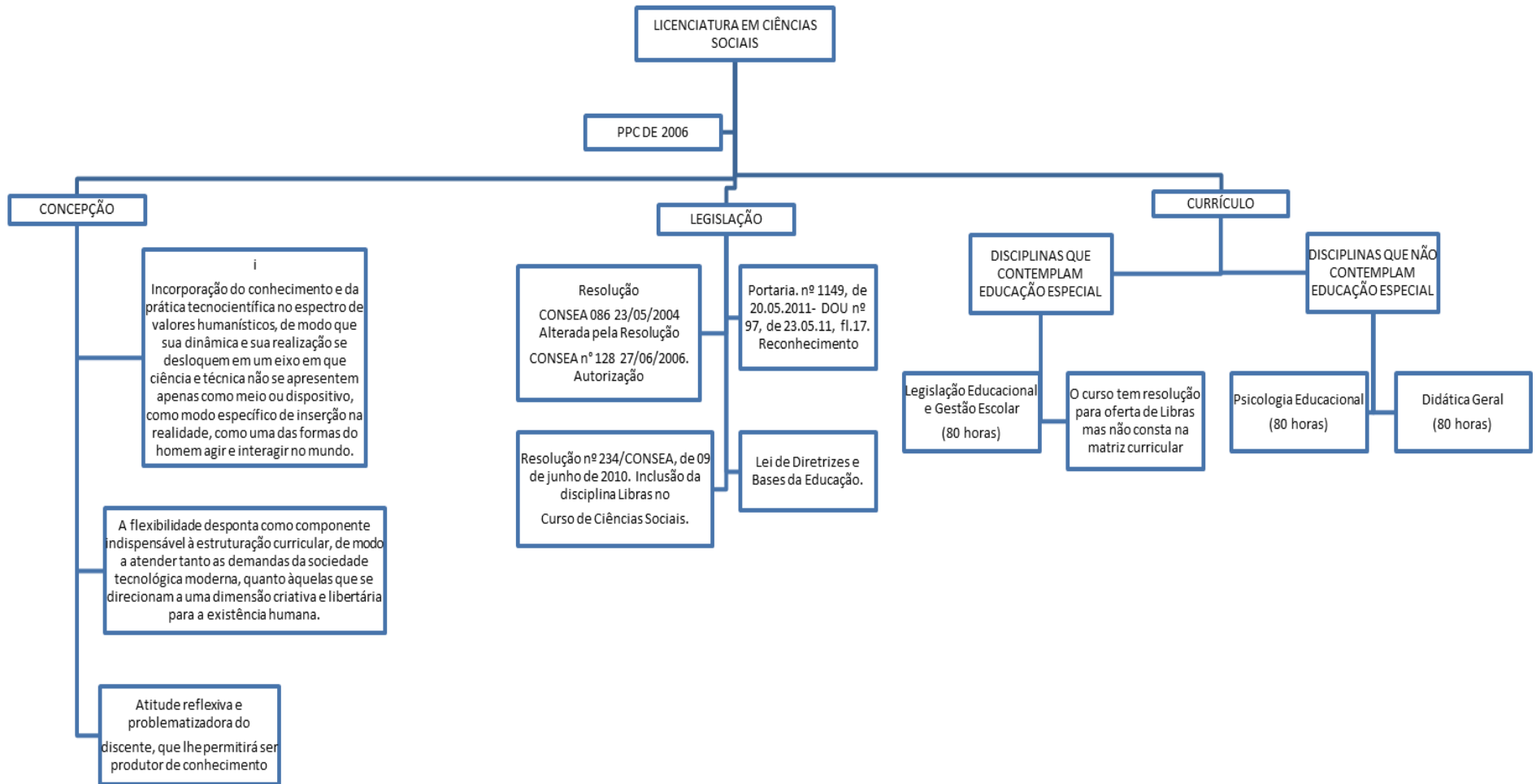


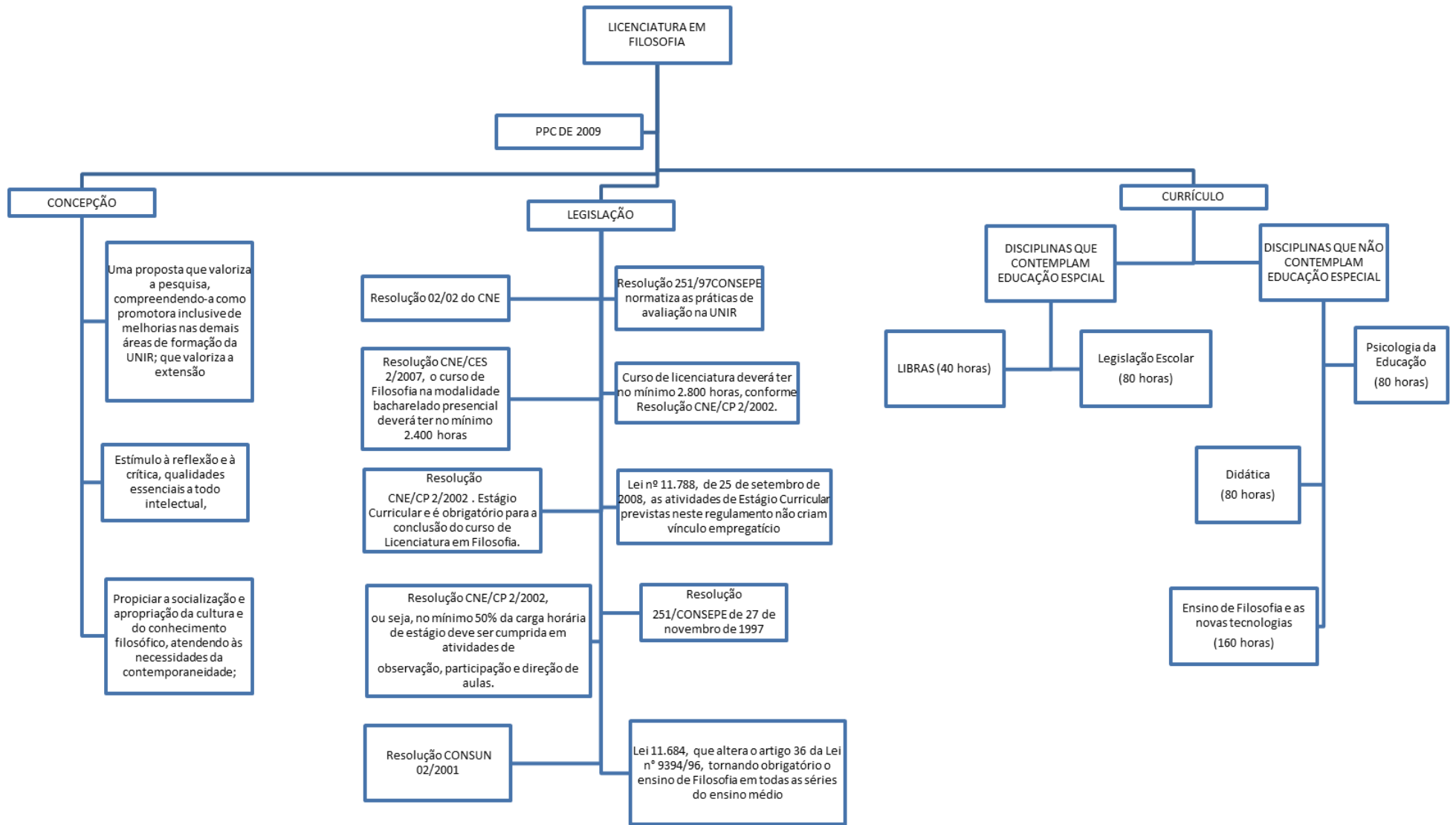


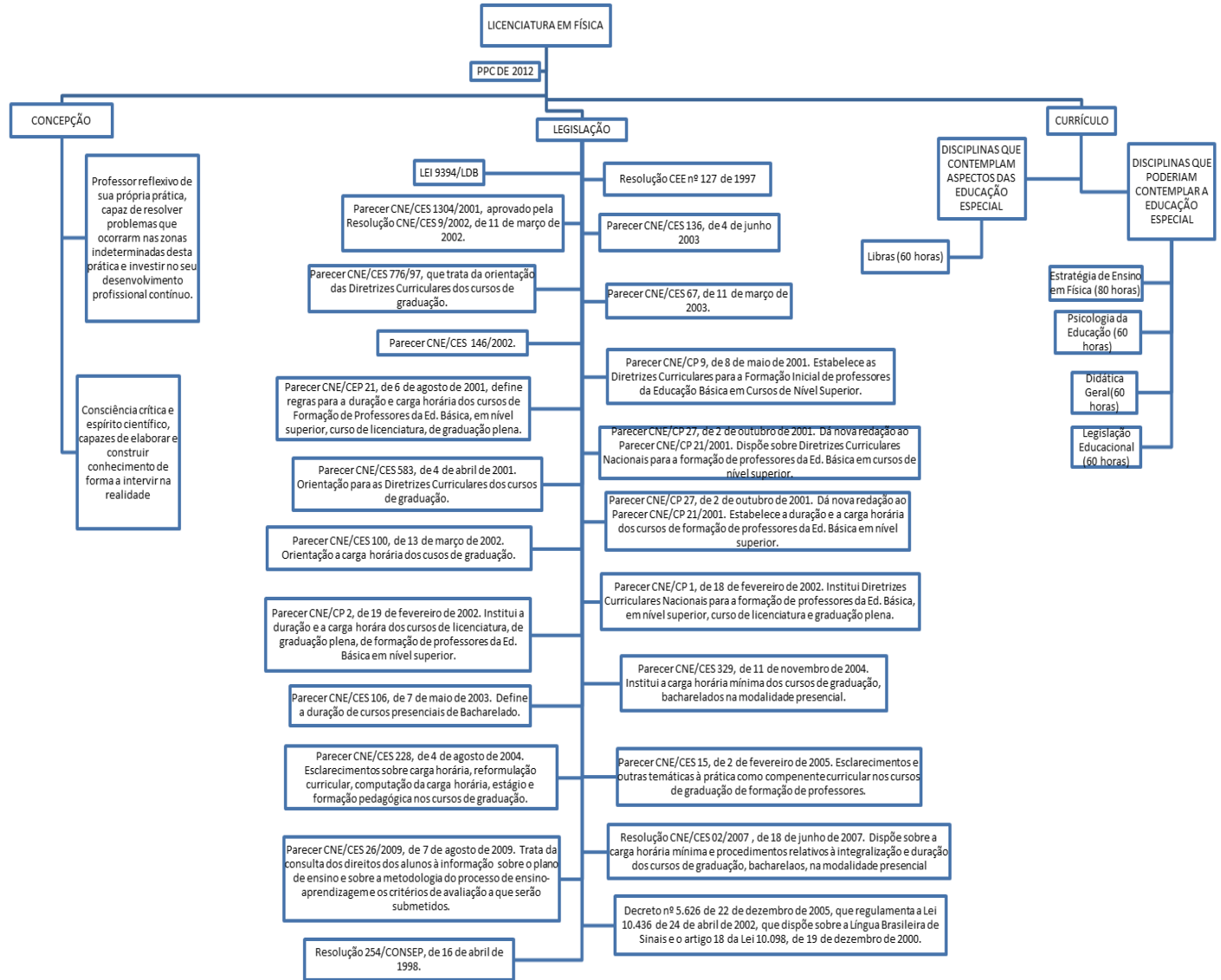


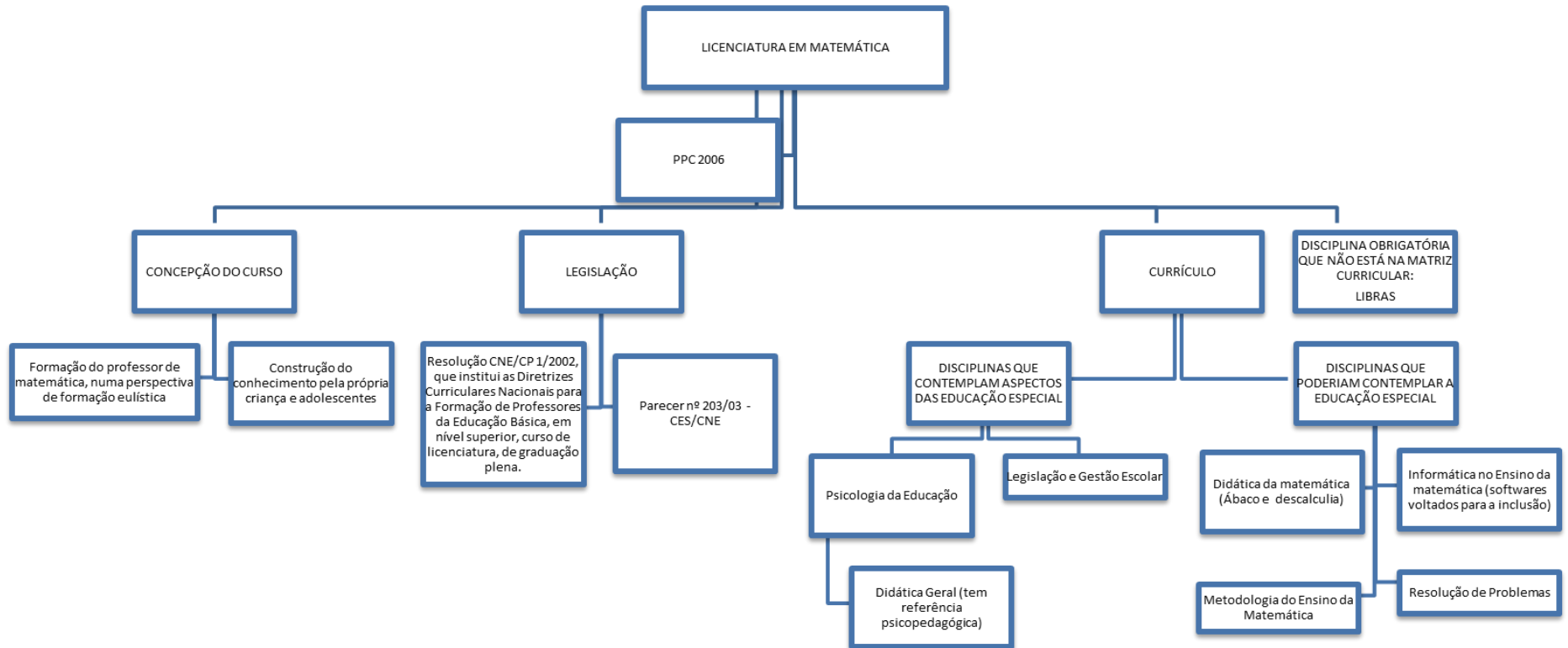


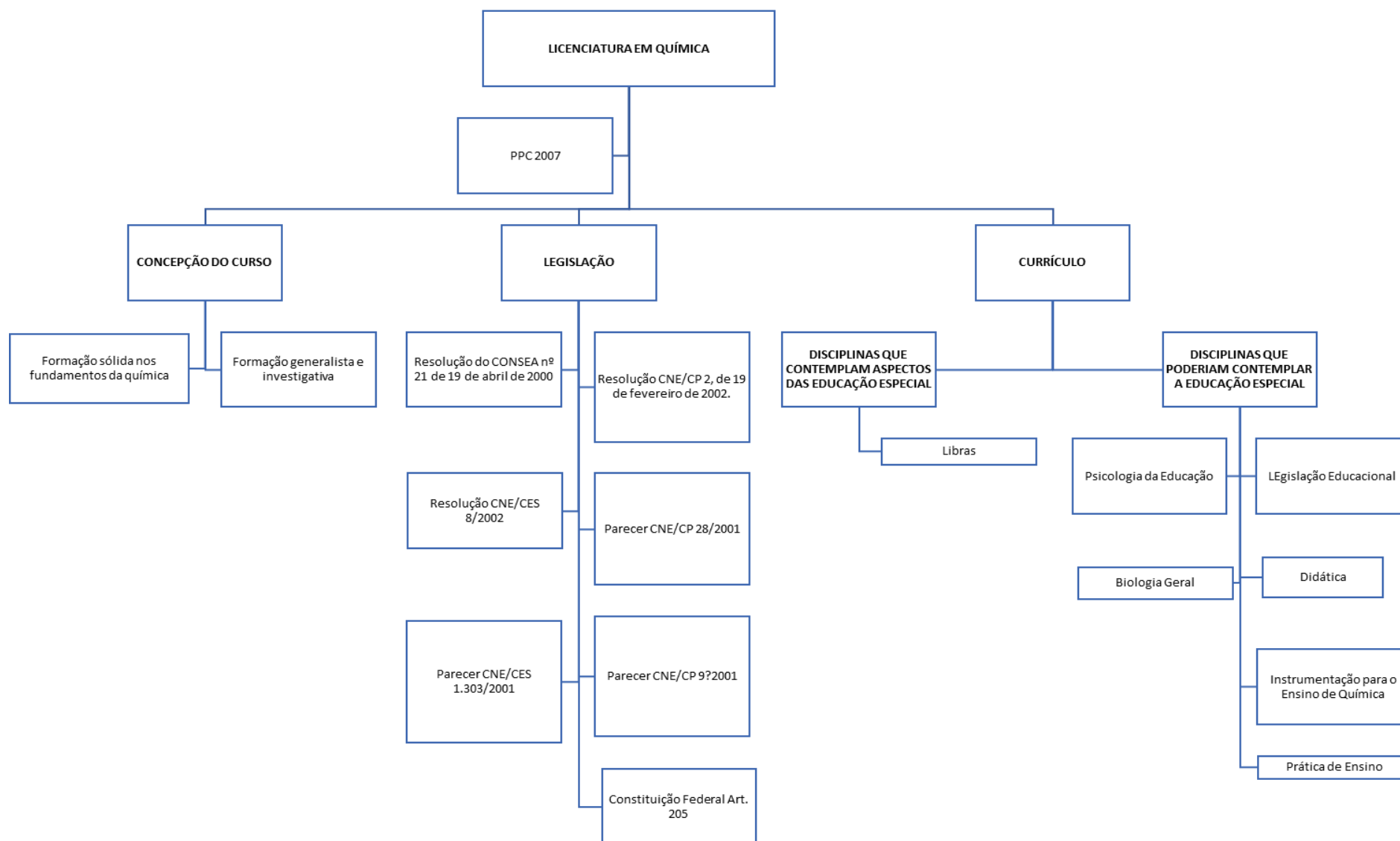


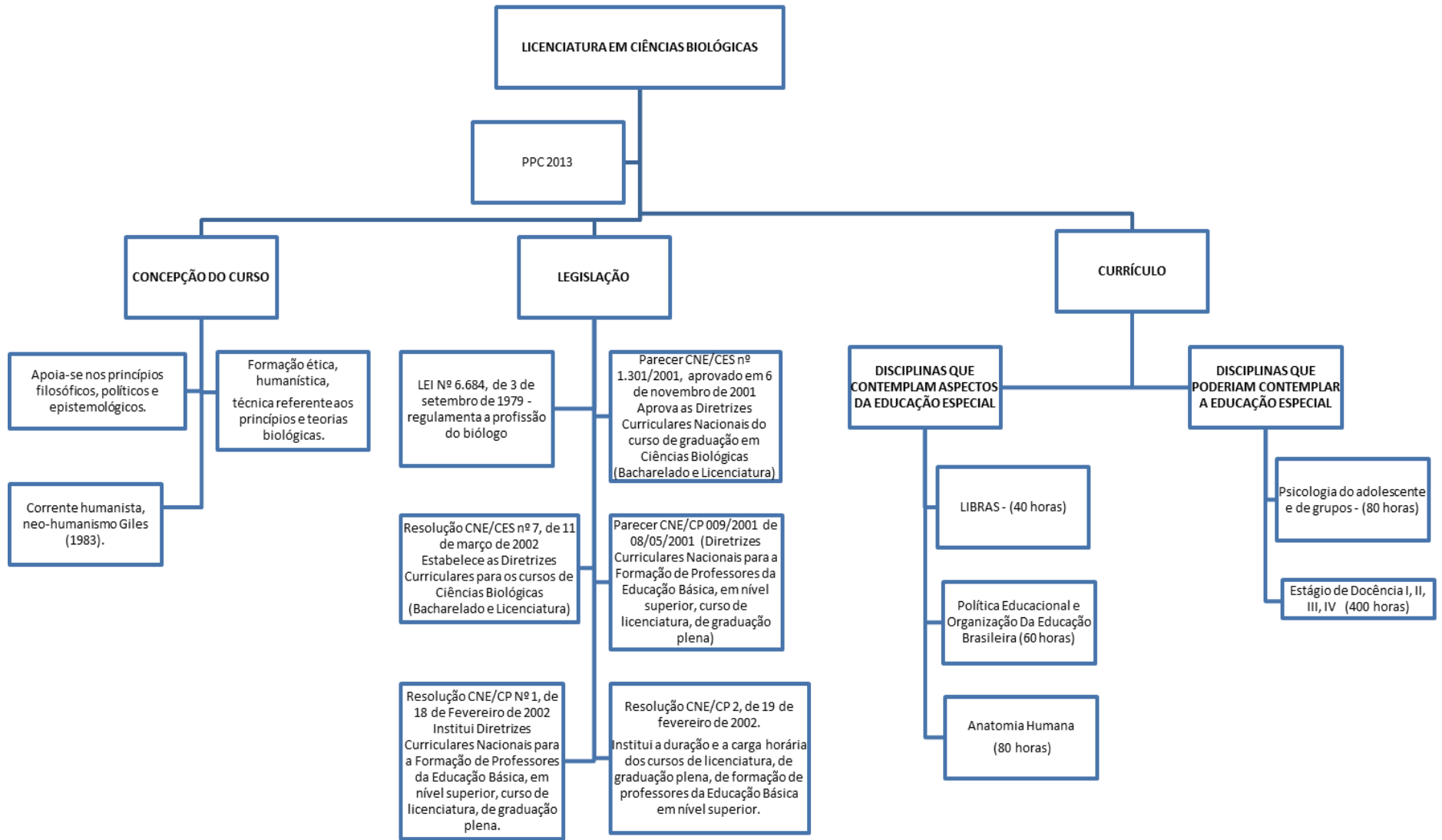


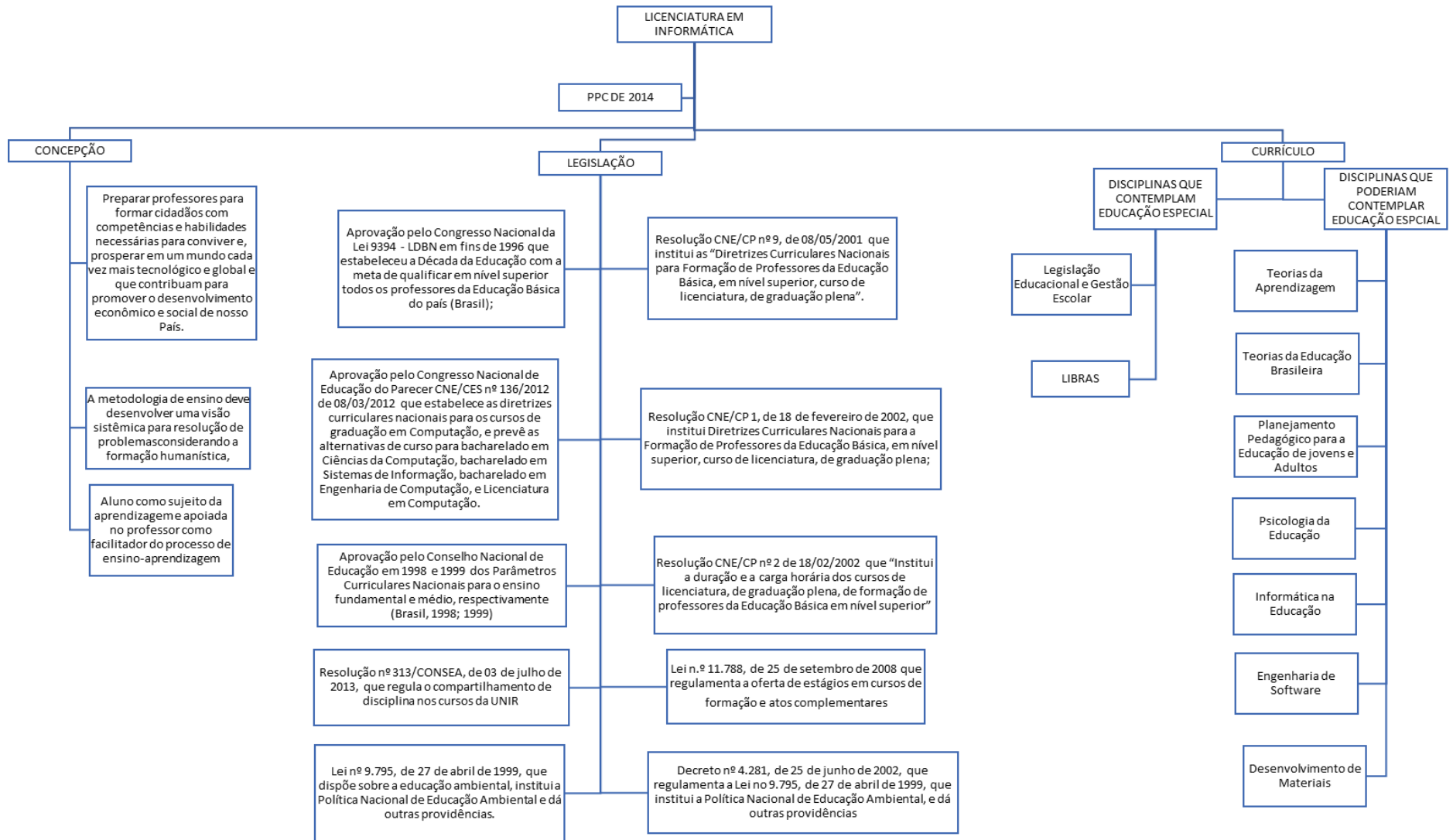


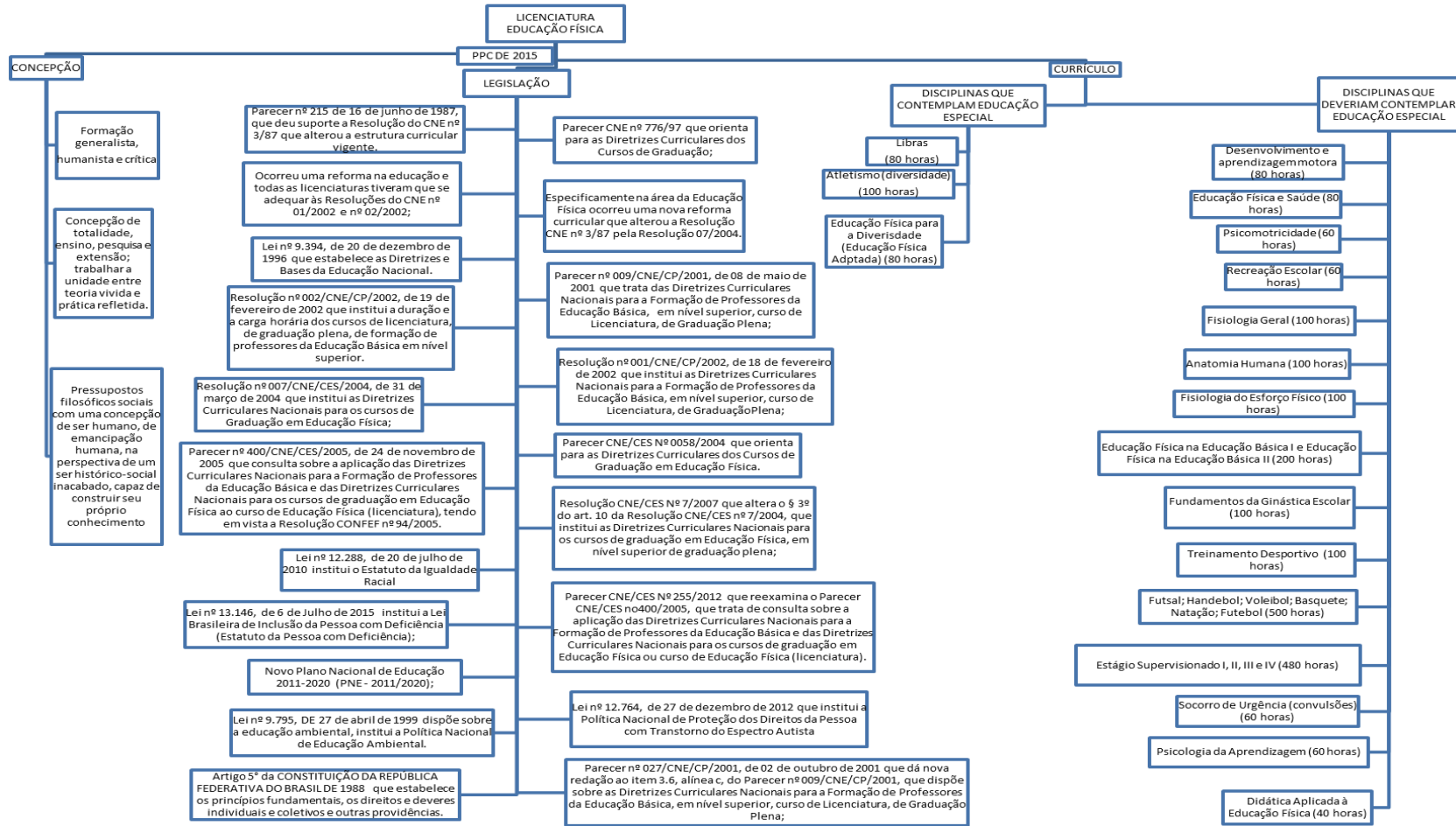


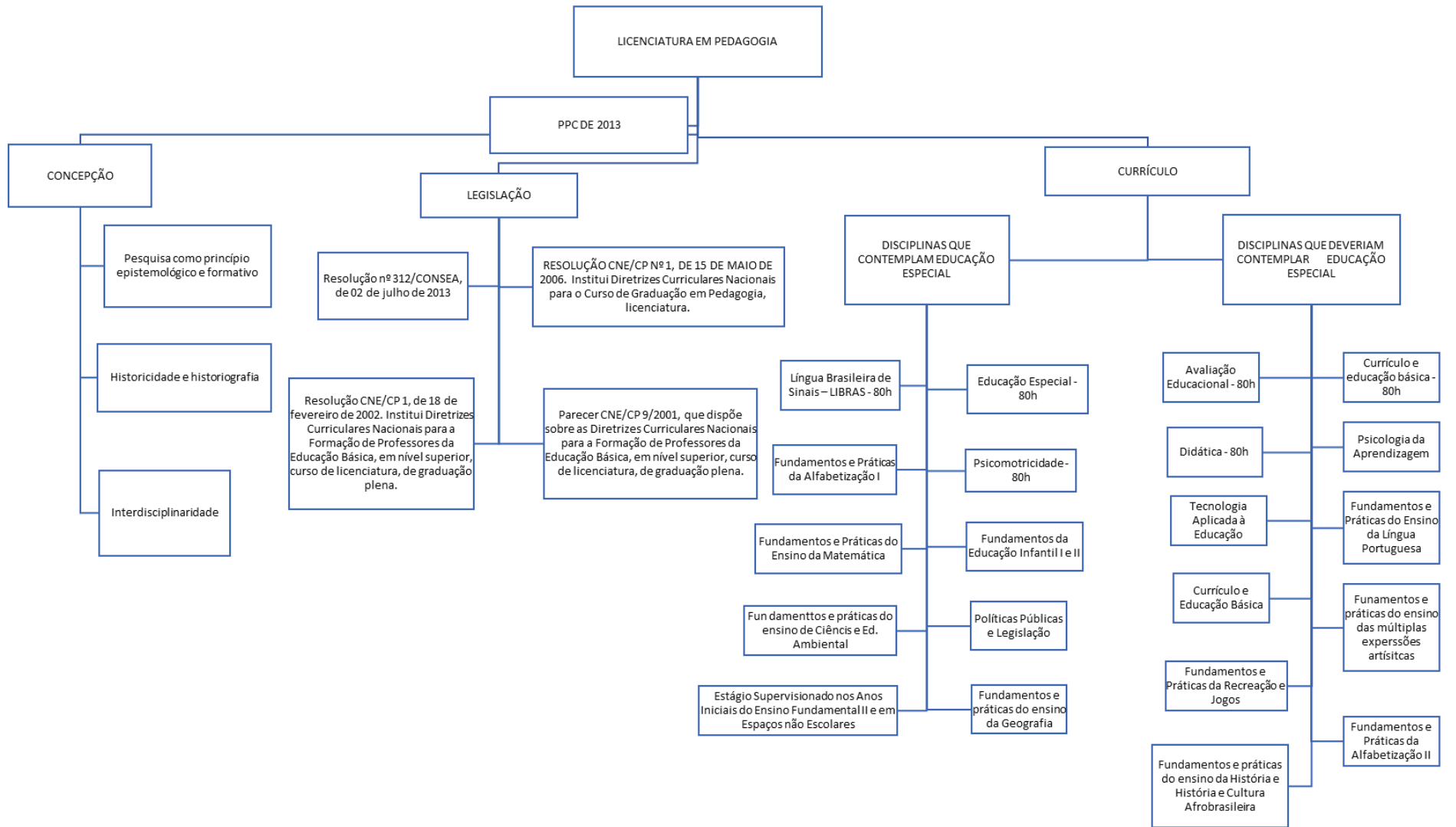


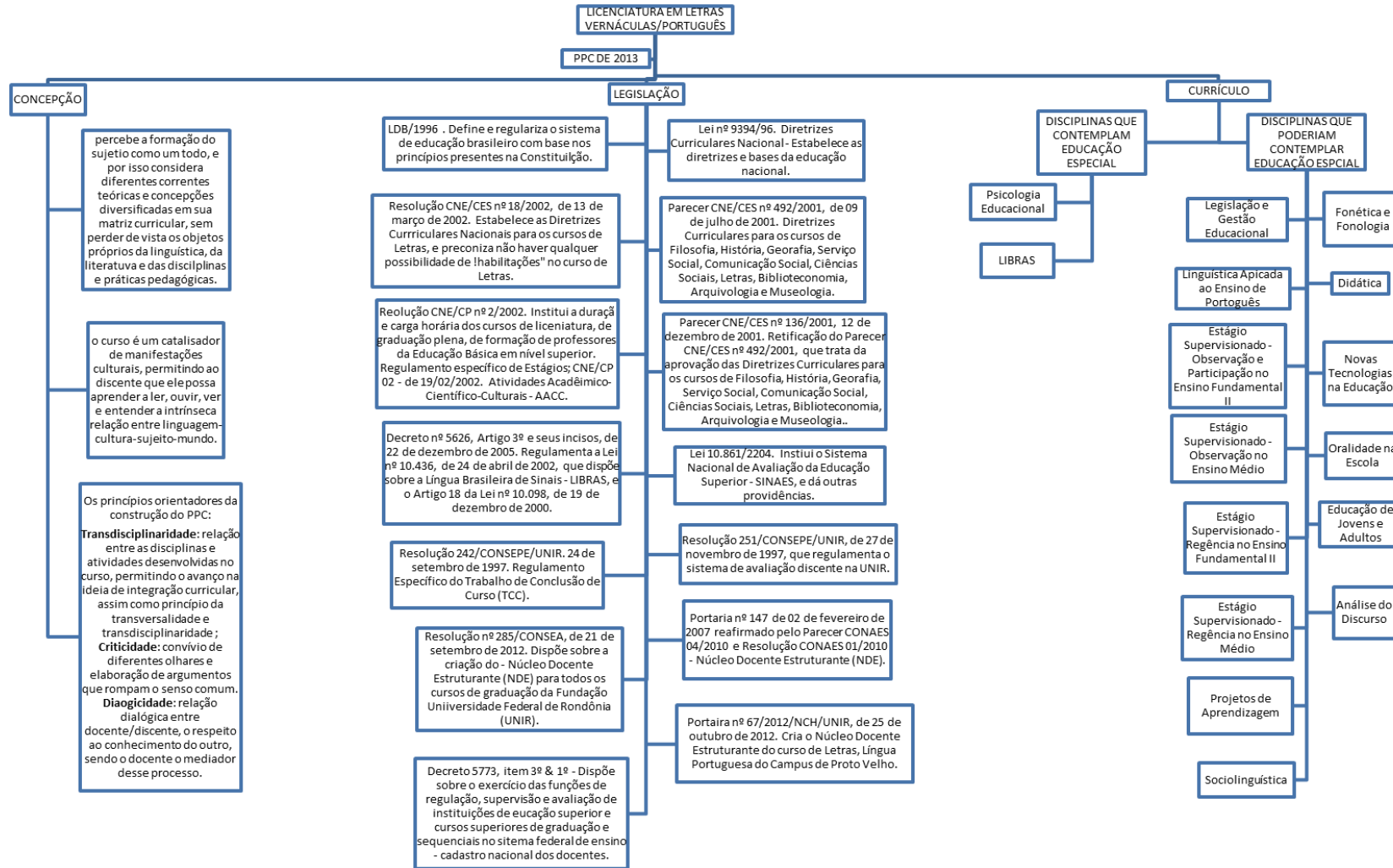




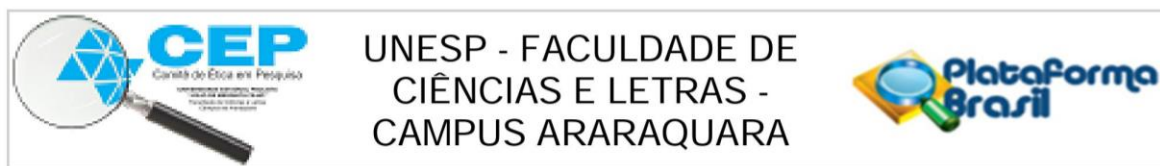








ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PESQUISA COLABORATIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Pesquisador: Marlene Rodrigues

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56085616.9.0000.5400

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.601.478

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa está muito bem elaborado, com objetivos e metodologias bem definidos e adequados. O projeto de pesquisa tem como objetivo analisar a prática docente dos professores da área pedagógica dos Cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia, especificamente do Campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho, com vistas à identificação da acessibilidade atitudinal e pedagógica nas ações de ensino bem como identificar as mudanças provocadas, nestes professores, pela presença de pessoas com deficiência na educação superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem a Pesquisa Colaborativa como método.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora o objetivo da pesquisa é:

"Analisar a prática docente dos professores da área pedagógica dos Cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia, especificamente do Campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho, com vistas à identificação da acessibilidade atitudinal e acessibilidade pedagógica nas ações de ensino bem como identificar as consequências provocadas, nestes professores, pela presença de pessoas com deficiência matriculadas na educação superior, a partir, de encontros de reflexão (Ciclos Reflexivos) com esses professores."

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

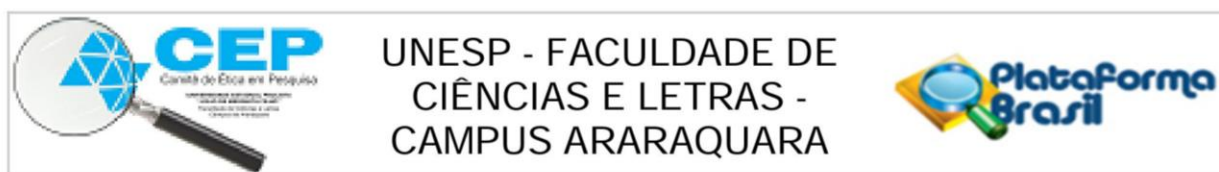
UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3301-6224

Fax: (16)3332-0698

E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.601.478

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que a pesquisa apresenta riscos mínimos que são compensados pelos benefícios da pesquisa. Segundo a pesquisadora:

Riscos: "É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem seres humanos, neste caso, a discordância de ideias entre participantes da pesquisa nas sessões reflexivas podem causar desconforto, mas o sujeito não é obrigado a discuti-las ou responde-las."

Benefícios: "O conhecimento gerado nas discussões poderá trazer modificações na prática docente beneficiando o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está muito bem elaborado, com objetivos e metodologias bem definidos e adequados. A pesquisadora adotou a metodologia colaborativa para a realização do seu trabalho: "A pesquisa colaborativa (...) tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993).

O questionário foi apresentado no projeto de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou o termo de consentimento para os participantes da pesquisa, onde esclarece adequadamente os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como a forma de atuação dos participantes, portanto está em acordo com a normas de Resolução 466/2012

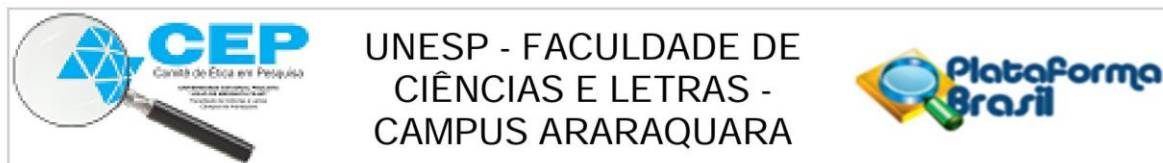
Recomendações:

Embora a pesquisa garanta o sigilo das informações e dos nomes dos participantes, quando se delimita como campo de estudo um local específico, no caso os Cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia, especificamente do Campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho, isso pode levar automaticamente à identificação dos participantes da pesquisa. Sugiro à pesquisadora se atentar para este aspecto e tomar os cuidados necessários para manter a não identificação dos nomes dos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1	
Bairro: CENTRO	CEP: 14.800-901
UF: SP	Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224	Fax: (16)3332-0698
	E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.601.478

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 20/06/2016, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final da pesquisa deverá ser entregue até 06 meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_708507.pdf	12/05/2016 21:22:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tese_Marlene.pdf	12/05/2016 21:21:53	Marlene Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Tese_Marlene.pdf	12/05/2016 21:21:20	Marlene Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Marlene.pdf	10/05/2016 21:18:19	Marlene Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 21 de Junho de 2016

Assinado por:
Suzana Cristina Fernandes de Paiva
 (Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 **Fax:** (16)3332-0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br

ANEXO B – FICHA DE REGISTRO DE MATRÍCULA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – DIRCA		UNIR		FICHA DE MATRÍCULA			
		1. CURSO					
2. DADOS PESSOAIS							
NOME							
FILIAÇÃO:							
PAI							
MÃE							
3. NASCIMENTO		4. RAÇA/COR		5. EST. CIVIL		6. SEXO	
DATA		NÃO DECLARADA		SOLTEIRO		MASCULINO	
		BRANCA		CASADO		FEMININO	
CIDADE		PRETA		SEP. JUDICIAL			
		PARDA		DIVORCIADO			
UF		AMARELA				7. TIPO DE INGRESSO	
		INDÍGENA				AMPLA CONCORRÊNCIA	
						COTAS (PREENCHER CAMPO B)	
						8. MODALIDADE DE COTA PARA O QUAL FOI CONVOCADO:	
						C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9	
9. RG		ÓRG. EXP.		10. CPF		12. TÍTULO DE ELEITOR	
DATA		UF				ZONA	
				11: CERT. MILITAR		CSM	
						SEÇÃO	
						DATA	
13. ENDEREÇO							
RUA							
Nº							
BAIRRO							
CIDADE		UF		CEP		TELEFONE RESIDENCIAL	
TELEFONE CELULAR		ENDEREÇO ELETRÔNICO (E-MAIL)					
14. CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO							
ESCOLA							
CIDADE ONDE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO							
UF							
ANO DE CONCLUSÃO							
15. NECESSIDADES ESPECIAIS		SURDES		BAIXA AUDIÇÃO		DEFICIÊNCIA FÍSICA	
É PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS?		CEGUEIRA		DEFICIÊNCIA MENTAL		SÍNDROME DE DOWN	
SIM		BAIXA VISÃO		AUTISMO		OUTRAS (liberime abaixo)	
NÃO							
EM CASO AFIRMATIVO, ESPECIFIQUE NO QUADRO AO LADO.							
OBSERVAÇÕES:				Declaro serem verdadeiras as informações acima prestadas			
				Porto Velho, ____ de ____ de ____.			
				Assinatura (Idêntica ao RG)			