



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A MEDIAÇÃO  
ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS NO  
ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE PERNAMBUCO - RECIFE - BRASIL**

Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares

Assunção – Paraguay

2022

Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A MEDIAÇÃO  
ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS NO  
ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE PERNAMBUCO - RECIFE - BRASIL**

Tese apresentada à UAA como  
requisito parcial para obtenção  
do título de licenciado, Doutora  
em Ciências da Educação.

Tutor: Dr. José Antonio Torres  
Gonzalez

Assunção – Paraguay  
2022

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A MEDIAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS  
E AS PRÁTICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE PERNAMBUCO - RECIFE - BRASIL**

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2022

Tese doctorado em Ciências da Educação, 192 pp.

Lista de Referências: p. 149

Palavras-chave: Ensino Superior, Discursos, Práticas Pedagógicas

Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A MEDIAÇÃO  
ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS NO  
ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE PERNAMBUCO - RECIFE - BRASIL**

Esta Tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Licenciado doutor (a) em Ciências da Educação pela Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación da Universidade Autónoma de Assunção - UAA

Tese aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Tutor: Prof.: Dr. José Antonio Torres Gonzalez

Mesa Examinadora

Examinador (a): \_\_\_\_\_

Assunção – Paraguay  
2022

Dedico esta tese a todas os indivíduos que, no dia a dia, vencem obstáculos visíveis e invisíveis em defesa de suas aspirações, educacionais e profissionais em prol dos estudantes com deficiências em todos os níveis de formação acadêmica.

## AGRADECIMENTO

Por razões mil e especialmente do coração, agradeço... Inicialmente, a Deus, o eterno, fonte inesgotável de inspiração e força espiritual. À minha mãe, Lindinalva Tavares, pelo amor imensurável, que conforta, pela dedicação e exemplo que sempre me inspira, pelo cuidado que me deu fôlego a continuar lutando pela realização dessa aspiração.

A minha irmã, Iêda Vânia Tavares, a você também pertence essa conquista! Pelos saberes compartilhados pelo apoio incondicional durante essa jornada acadêmica e em todos os momentos da minha vida. Agradeço, especialmente, pela amizade e o afeto que nos une.

À Universidade Católica de Pernambuco, Instituição que me acolheu, lócus de formação da pesquisa, toda a minha gratidão pela liberação e realização da metodologia dessa pesquisa.

Ao meu orientador, José Antonio Torres Gonzales, pela disponibilidade em dialogar e dar continuidade à orientação dessa tese. Pela sabedoria, flexibilidade, compreensão, enfim, pela conduta profissional com que conduziu todo o processo de orientação.

Aos professores da Banca de qualificação e defesa da tese, por ler este trabalho, trazendo preciosas sugestões e contribuições. A professora Dione Monteiro, referencial de luta e perseverança em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

Um agradecimento especial aos sujeitos da pesquisa, Coordenadores de Curso e docentes por terem tornado esse trabalho possível.

Agradeço aos amigos pelo zelo e carinho e por vibrar comigo em cada conquista. Aos colegas do doutorado: Sandra Mara Valadares, Glauco Anderson Irizi, Elias Alves da Silva por compartilharem comigo as alegrias e as angústias desse caminho, pela parceria e o apoio que foram essenciais na realização deste trabalho de pesquisa.

“Inclusão de um estudante com necessidades na Universidade não implica um “nivelar por baixo”. Não significa mesmo que os docentes tenham que reduzir o seu nível de exigência, infatilizem os seus alunos e abdicem de valores que consideram essenciais. É sim uma oportunidade para refletir sobre a inevitabilidade, a correção, as vias de acesso, as metodologias e a filosofia curricular e de preparação profissional das suas práticas” (Rodrigues, 2004, p.4).

## SUMÁRIO

Lista de quadros.....	x
Lista de gráficos.....	xii
Lista de abreviaturas.....	xiii
Resumen.....	xiv
Resumo.....	xv
Abstract.....	xvi
INTRODUÇÃO.....	01
MARCO TEÓRICO.....	04
<b>CAPÍTULO 1</b>	
1 Leis que norteiam as diretrizes da LDBEN 9394/96 e as políticas públicas educacionais do Estado de PE contempladas no currículo acadêmico.....	04
1.1 Trilhando os caminhos históricos da Educação Inclusiva no mundo: da Exclusão ao modelo na Perspectiva Inclusiva.....	04
1.2 Bases históricas da Educação Inclusiva no Brasil: da Segregação rumo à Perspectiva de Educação Inclusiva.....	16
1.3 Quem São os Excluídos?.....	18
<b>CAPÍTULO 2</b>	
2 A relevância da formação continuada para o docente do Ensino Superior, na Educação Inclusiva, para a garantia de um ensino de qualidade.....	34
2.1 A formação continuada como instrumento de valorização e aperfeiçoamento do professor nas práticas pedagógicas do espaço educativo.....	34
2.2 A formação continuada e sua significância na educação inclusiva.....	38
2.2.1 Dimensões da formação continuada para uma escola inclusiva frente aos discursos e o que, verdadeiramente, é constatado na prática.....	46
<b>CAPÍTULO 3</b>	
3 Tipos de deficiências, condições de acessibilidade, equipamentos e materiais didático-pedagógicos para o atendimento do alunado.....	55
3.1 Tipos de deficiências.....	55
3.2 A Educação inclusiva: A relevância dos espaços físicos e condições estruturais, os principais equipamentos e materiais didático-pedagógicos.....	64
<b>CAPÍTULO 4</b>	
4 Desafios na Educação Inclusiva que impedem a superação dos entraves existentes nesse contexto educacional.....	69
4.1 Ausência de formação continuada, mais eficaz, para professores de Educação Inclusiva.....	70
4.2 Grandes desafios: a falta de espaços e instalações físicas adequadas, de recursos pedagógicos, além da necessidade de adaptação curricular.....	75
4.3 O preconceito: um obstáculo para a educação inclusiva.....	80

4.4 A pandemia da Covid-19: outro desafio no contexto da educação inclusiva...	84
<b>CAPÍTULO 5</b>	
5 MARCO METODOLÓGICO.....	87
5.1 Objetivo geral da Pesquisa.....	87
5.1.1 Objetivos específicos.....	87
5.2 O Desenho da Pesquisa.....	88
5.3 Local da pesquisa; Participantes.....	89
5.4 Universo e Amostra.....	89
5.5 Técnica e instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados.....	90
<b>CAPÍTULO 6</b>	
6 Análise, interpretação e resultados obtidos.....	91
6.1 Técnicas de Análise e Interpretação dos dados.....	91
6.1.1 Pré análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados....	92
6.1.1.1 Pré-análise.....	92
6.1.1.2 Exploração do Material.....	93
6.1.1.3 Tratamento dos Resultados.....	108
6.2 Pesquisa com a utilização do método estatístico.....	116
6.2.1 Sobre o Alfa De Cronbach - No Help Do Spss.....	117
6.2.2 Aplicação do Coeficiente Alfa de Cronbach nos Resultados dos Questionário .....	117
6.2.3 Resultados da Pesquisa.....	118
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>142</b>
<b>RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>165</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Evolução do tipo de atendimento dado às pessoas com deficiências no mundo.....	15
FIGURA 2 - Evolução do tipo de atendimento dado às pessoas com deficiências no Brasil, segundo legislação em vigência.....	32
FIGURA 3 - Categorias das Tecnologias Assistivas.....	68
FIGURA 4 - Amostra dos participantes da pesquisa.....	90
FIGURA 5 - Base estrutural da pesquisa originada dos objetivos específicos.....	94
FIGURA 6 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Amparos Legais da Educação Inclusiva).....	95
FIGURA 7 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Amparos Legais da Educação Inclusiva).....	95
FIGURA 8 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Amparos Legais da Educação Inclusiva).....	97
FIGURA 9 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Amparos Legais da Educação Inclusiva).....	98
FIGURA 10 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Tipos de deficiências).....	99
FIGURA 11 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Tipos de deficiências).....	100
FIGURA 12 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Ações pedagógicas com recursos das tecnologias assistivas).....	102
FIGURA 13 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Ações pedagógicas com recursos das tecnologias assistivas).....	102
FIGURA 14 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Desafios presentes na Educação Inclusiva).....	104
FIGURA 15 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Desafios presentes na Educação Inclusiva).....	105
FIGURA 16 – Dados dos participantes da pesquisa: Coordenadores de Cursos da UNICAP.....	108
FIGURA 17 – Avaliação do perfil dos docentes pesquisados.....	118
FIGURA 18 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas...	121
FIGURA 19 – Valores do Alfa de Cronbach por questão excluída.....	135
FIGURA 20 – Estatística das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas...	136
FIGURA 21 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas segundo a faixa etária.....	137
FIGURA 22 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas segundo o sexo.....	139

FIGURA 23 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas segundo a graduação.....	140
FIGURA 24 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas segundo o tempo de atuação na UNICAP.....	141

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual das faixas etárias no grupo pesquisado.....	119
Gráfico 2 – Distribuição percentual do sexo no grupo pesquisado.....	119
Gráfico 3 – Distribuição percentual da graduação no grupo pesquisado.....	120
Gráfico 4 – Distribuição percentual da faixa de tempo na UNICAP no grupo pesquisado	120
Gráfico 5 – Distribuição percentual das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas no grupo total.....	124
Gráfico 6 – Avaliação percentual da questão 1 “P1. Tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos estudantes com deficiência, acordados em documentos no contexto Mundial e Nacional?”.....	125
Gráfico 7 – Avaliação percentual da questão 2 “P2. Em sua opinião o Ensino Superior apresenta acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento atípico de Pandemia para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à educação?”.....	125
Gráfico 8 – Avaliação percentual da questão 3 “P3. Apresenta preconceito, no tocante aos estudantes com deficiência?”.....	127
Gráfico 9 – Avaliação percentual da questão 4 “P4. A Coordenação realizou reunião de Colegiado de Curso, para ressignificar sua prática inclusiva, quanto à incumbência de elaborar adaptações curriculares, atividades e ações pedagógicas a serem aplicadas de forma remota, dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o estudante com deficiências em cumprimento da LDB 9394/96?”.....	128
Gráfico 10 – Avaliação percentual da questão 5 “P5. Sente-se preparado para desenvolver seu trabalho em ambientes virtuais, com estudantes com deficiência?”.....	130
Gráfico 11 – Avaliação percentual da questão 6 “P6. Tem sido ofertado cursos de formação continuada na área de educação inclusiva, atendendo as exigências da legislação nacional, no que diz respeito ao Ensino Superior?”.....	130
Gráfico 12 – Avaliação percentual da questão 7 “P7. Está havendo investimento em sua preparação pedagógica inclusiva, nesse momento de Pandemia?”.....	131
Gráfico 13 – Avaliação percentual da questão 8 “P8. As ferramentas de aprendizagens utilizadas em aulas remotas, que são disponibilizadas aos estudantes com deficiência, atende às suas necessidades em busca do conhecimento científico?”.....	132
Gráfico 14 – Avaliação percentual da questão 9 “P9. Considera que o modelo de avaliação aplicada aos estudantes, se adéqua as especificidades de cada deficiência?.....	133
Gráfico 15 – Avaliação percentual da questão 10 “P10. Há acompanhamento das atividades virtuais pela Coordenação de Curso, quanto a adesão, avanços e dificuldades dos estudantes deficientes, afetados pelo COVID 19 no ano 2020?”.....	134

**LISTA DE ABREVIATURAS**

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida  
APAE – Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais  
ATACP – Programa de Certificação em Aplicações da Tecnologia Assistiva  
AVDs – Atividades de Vida Diária  
AVPs – Atividades de Vida Prática  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior  
DI – Deficiência intelectual  
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IBC – Instituto Benjamim Constant  
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos  
INCLUIR – Programa de Acessibilidade na Educação Superior  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferenças  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAR – Plano Articulado de Metas  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEA – Programa Escola Acessível  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPC – Projeto Pedagógico dos Cursos  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
QI – Quociente de Inteligência  
TDAH – Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TDA – Transtornos de Déficit de Atenção  
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento  
TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância  
UNESCO – A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

## RESUMEN

El objetivo general de esta tesis fue analizar la relación entre los discursos de los profesores de Educación Superior y sus prácticas educativas inclusivas en la UNICAP. Los objetivos específicos fueron: detectar las leyes que orientan las Directrices LDBEN 9394/96 y las políticas públicas del Estado de Pernambuco contempladas en el currículo académico; abordar la importancia de la formación continua de los profesores de educación superior en Educación Inclusiva, con el objetivo de garantizar una educación de calidad para los discapacitados; describir las particularidades de los tipos de discapacidad que existen, las condiciones de accesibilidad, equipamiento y materiales didáctico-pedagógicos para la atención de los estudiantes con discapacidad; señalar los desafíos existentes en la Educación Inclusiva que impiden superar los obstáculos existentes en este contexto educativo. Se utilizó una investigación descriptiva con enfoque cualitativo y cuantitativo, partiendo de una investigación bibliográfica, aplicándose, entre los meses de mayo a julio de 2020, cuestionarios a 6 Coordinadores de Curso (cualitativo) y se aplicaron cuestionarios a 60 docentes (cuantitativo). Los resultados de la investigación fueron demostrados a través de la presentación del Método de Análisis de Contenido, para los Coordinadores y a través del Método Estadístico, para los docentes. Con la realización de dicha investigación se pudo constatar, entre otros aspectos, la existencia de leyes que apoyan la educación inclusiva, la pertinencia de la educación continua, los tipos de deficiencias existentes en la institución educativa, las condiciones de accesibilidad, las acciones pedagógicas desarrolladas, además de los desafíos presentados, especialmente en el contexto de la Pandemia del Covid-19. Se pudo evidenciar, por tanto, que existe una satisfactoria conexión entre los discursos de los profesores de educación superior (Coordinadores y profesores) y sus prácticas educativas inclusivas en la UNICAP, aunque se observen acciones y obstáculos específicos en cada segmento, por otro lado. Por otro lado, se advierte que tales profesionales se comprometen no sólo a realizar sus prácticas, sino también a percibir sus efectos en la Educación Inclusiva.

Palabras clave: Educación Superior, Discursos, Prácticas Pedagógicas

## RESUMO

Esta tese teve, como objetivo geral, analisar a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP. Como objetivos específicos foram apontados: detectar as leis que norteiam as Diretrizes da LDBEN 9394/96 e as políticas públicas do Estado de Pernambuco contempladas no currículo acadêmico; abordar a importância da formação continuada para o docente do Ensino Superior na Educação Inclusiva, visando garantir um ensino de qualidade para o deficiente; descrever as especificidades dos tipos de deficiências existentes, as condições de acessibilidade, equipamentos e materiais didático-pedagógicos para o atendimento do aluno com deficiência; apontar os desafios existentes na Educação Inclusiva que impedem a superação dos entraves existentes nesse contexto educacional. Foi utilizada a pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa, partindo-se de uma pesquisa bibliográfica, que se seguiu, sendo aplicados, entre os meses de maio a julho de 2020, questionários a 6 Coordenadores de Curso (qualitativo) e aplicados questionários a 60 professores (quantitativo). Os resultados da pesquisa foram demonstrados por meio de apresentação do Método Análise de Conteúdo, para os Coordenadores e por meio do Método Estatístico, para os professores. Com a realização de tal investigação, pôde-se constatar, dentre outros aspectos, a existência de leis que amparam a educação inclusiva, a relevância da Formação continuada, os tipos de deficiências existentes na instituição educacional, as condições de acessibilidades, as ações pedagógicas desenvolvidas, além dos desafios apresentados, sobretudo no contexto vivenciado da Pandemia da Covid-19. Pôde-se evidenciar, com isso, que há uma satisfatória conexão entre os discursos dos docentes (Coordenadores e professores) do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP, muito embora sejam observadas ações e obstáculos, específicos, de cada segmento, por outro lado, é notado que tais profissionais se mostram, para tanto, comprometidos não só com o realizar de suas práticas, mas também em perceber os efeitos das mesmas na Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Superior, Discursos, Práticas Pedagógicas

## ABSTRACT

The general objective of this thesis was to analyze the relationship between the discourses of Higher Education professors and their inclusive educational practices at UNICAP. The specific objectives were: to detect the laws that guide the LDBEN 9394/96 Guidelines and the public policies of the State of Pernambuco contemplated in the academic curriculum; address the importance of continuing education for higher education teachers in Inclusive Education, aiming to guarantee quality education for the disabled; describe the specifics of the types of disabilities that exist, the conditions of accessibility, equipment and didactic-pedagogical materials for the care of students with disabilities; to point out the existing challenges in Inclusive Education that prevent overcoming the obstacles existing in this educational context. A descriptive research with a qualitative and quantitative approach was used, starting from a bibliographic research, being applied, between the months of May to July 2020, questionnaires to 6 Coordinators Course (qualitative) and questionnaires were applied to 60 teachers (quantitative). The research results were demonstrated through the presentation of the Content Analysis Method, for the Coordinators and through the Statistical Method, for the teachers. With the accomplishment of such investigation, it was possible to verify, among other aspects, the existence of laws that support inclusive education, the relevance of continuing education, the types of deficiencies existing in the educational institution, the accessibility conditions, the pedagogical actions developed, in addition to the challenges presented, especially in the context of the Covid-19 Pandemic. It was possible to show, therefore, that there is a satisfying connection between the discourses of higher education professors (Coordinators and professors) and their inclusive educational practices at UNICAP, although specific actions and obstacles are observed in each segment, on the other hand. On the other hand, it is noted that such professionals are committed not only to carrying out their practices, but also to perceiving their effects on Inclusive Education.

Keywords: Higher Education, Discourses, Pedagogical Practices

## INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva cobra um atendimento especializado, suscitando inúmeras providências, o que tem revelado em instituições educacionais, sobretudo de nível superior, a necessidade de ações direcionadas desde a estrutura física até as questões de natureza pedagógica. Garcia, Rodrigues e Mori (2011), acerca de tal realidade, defendem que o princípio da educação inclusiva requer das unidades de ensino o reconhecimento e o encaminhamento de práticas que respondam às necessidades educacionais, por meio de uma educação que garanta às pessoas com deficiência o acesso, a permanência e um ensino de qualidade de acordo com as suas especificidades.

Nesse sentido, a escolha do tema em questão foi em decorrência, a princípio, de fatores pessoais. Entende-se, com isso, que as indagações e inquietações que norteiam a presente pesquisa são fruto do histórico pessoal da pesquisadora, que no curso de sua vida profissional pôde observar e perceber, frente aos discursos proferidos pelos docentes, as enormes dificuldades e resistências dos mesmos em ministrar aulas para estudantes com deficiências, barreiras, que estão sempre presentes nas discussões sobre o “embelezamento” do processo inclusivo, “bonito no discurso” e, na prática, sendo desmentido pela necessidade de ser encarado ou apreciado sob diversos ângulos, tendo, por isso, a complexidade em sua execução, devido aos diversos obstáculos pelo qual a educação inclusiva passa.

Outra razão é de natureza acadêmica, isto é, acredita-se que tal estudo trará contribuições no que se refere à percepção da necessidade urgente que tem o ensino superior hoje, de repensar seu papel, suas ações e discurso, que caminhe, assim, para a construção de um novo atendimento, ressignificando sua prática pedagógica inclusiva, aceitando e respeitando as diferenças, trabalhando uma nova perspectiva, a da singularidade do estudante, que aprende com viabilização e mudança de pensamento de ideias e de postura, contribuindo, enfim, para uma sociedade real, cada vez mais próxima da ideal. Isso só vem a evidenciar que o direito ao ensino superior tem possibilitado aos estudantes e aos seus professores serem agentes de mudanças, por um lado, o aluno recebendo o devido atendimento, por outro, o professor, sendo mediador de novas competências na sua prática educativa, visando, principalmente uma universidade com novo (re) posicionamento social e ético.

Deve-se salientar, também, que tal estudo culminará na formação de um acervo

riquíssimo de conhecimentos, que, certamente, poderá servir para profissionais e estudantes da área da educação ou de outros cursos afins, que porventura venham produzir trabalhos acadêmicos que tenham relação com o tema em pauta.

Cabe, nessa abordagem, retomar Rodrigues (2004), para quem a relação do estudante deficiente com a universidade constitui-se em um processo interativo, no qual devem ser consideradas, como um todo, as suas características e solicitações, bem como os recursos e as possibilidades da instituição. O mesmo autor afirma que essa relação, contudo, está condicionada ao reconhecimento dos direitos do estudante com deficiência. Para Hegarty (1994), três são os direitos educacionais: a) o direito à educação, sem esquecer que a universidade é parte integrante do sistema educativo; b) o direito à igualdade de oportunidades, ou seja, o direito às mesmas oportunidades dos seus pares sem condições de deficiência; e c) o direito à participação social, isto é, o direito aos equipamentos e condições disponíveis a toda a comunidade.

Diante dos argumentos apresentados, deve-se pôr em destaque a educação inclusiva no ensino superior e o atendimento oferecido, enfatizando-se, para tanto, para uma melhor compreensão da temática abordada e das questões sistêmicas que o tema impõe por sua natureza, foi escolhida a seguinte problemática: Como ocorre a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP?

Dessa forma, foi apontado como objetivo geral: Analisar a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP.

Como objetivos específicos foram delimitados:

1º) Detectar as leis que norteiam as Diretrizes da LDBEN 9394/96 e as políticas públicas do Estado de Pernambuco contempladas no currículo acadêmico;

2º) Abordar a importância da formação continuada para o docente do Ensino Superior na Educação Inclusiva, visando garantir um ensino de qualidade para o deficiente;

3º) Descrever as especificidades dos tipos de deficiências existentes, as condições de acessibilidade, equipamentos e materiais didático-pedagógicos para o atendimento do aluno com deficiência;

4º) Apontar os desafios existentes na Educação Inclusiva que impedem a superação dos entraves existentes nesse contexto educacional.

Nessa perspectiva, tal estudo, metodologicamente, partiu de uma pesquisa bibliográfica, tendo como tipo de abordagem da pesquisa o qualitativo, sendo aplicados questionários a 6 Coordenadores de Curso e o quantitativo, aplicados questionários a 60 professores. Os resultados da pesquisa foram demonstrados por meio de apresentação do Método Análise de Conteúdo, para os Coordenadores; e por meio do Método Estatístico, para os professores.

Dessa forma, a presente tese compõe-se das seguintes partes: dessa Introdução e, no Desenvolvimento, inicialmente, consta o Marco Teórico que se compõe dos enfoques: “Leis que norteiam as diretrizes da LDBEN 9394/96 e as políticas públicas educacionais do Estado de PE contempladas no currículo acadêmico; A relevância da formação continuada para o docente do Ensino Superior, na Educação Inclusiva, para a garantia de um ensino de qualidade; Tipos de deficiências, condições de acessibilidade, equipamentos e materiais didático-pedagógicos para o atendimento do alunado; e Desafios na Educação Inclusiva que impedem a superação dos entraves existentes nesse contexto educacional”. Em seguida, há o Marco Metodológico, bem como a Análise, interpretação e resultados obtidos, na sequência, o registro das Conclusões, finalizando com Recomendações.

## MARCO TEÓRICO

### **1. LEIS QUE NORTEIAM AS DIRETRIZES DA LDBEN 9394/96 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE PE CONTEMPLADAS NO CURRÍCULO ACADÊMICO**

Neste capítulo, são abordadas algumas leis que norteiam as Diretrizes da LDBEN 9394/96 e as políticas públicas educacionais do Estado de Pernambuco contempladas no currículo acadêmico. Para tanto, três eixos significativos ganham destaque: uma revisão das bases históricas da educação inclusiva no mundo; as bases históricas da educação inclusiva no Brasil e, por fim, quem são os excluídos? Focalizando, obviamente, os alunos deficientes e a questão do acesso à educação. Logo, ao passo que a explanação vá se alongando, os enfoques principais, que permeiam os eixos citados, serão tratados neste estudo.

#### 1.1 Trilhando os caminhos históricos da Educação Inclusiva no mundo: da Exclusão ao modelo na Perspectiva Inclusiva

Há algumas décadas, os debates sobre o modelo de educação inclusiva vêm se colocando em lugar de destaque no cenário mundial. As práticas desenvolvidas nas escolas produzem situações novas e concretas que necessitam de respostas não encontradas em livros, manuais ou normatizações. O advento de alunos com deficiências nas escolas e universidades provoca situações novas que sequer tem sido colocada em pauta de discussões nas instituições.

O atendimento apresentado a esses educandos nesses segmentos de ensino é, com certeza, um dos desafios mais cruciantes que o professor tem de enfrentar no cotidiano de nossas instituições escolares em toda as esferas, frente à pós modernidade que traz consigo a luta dos grupos minoritários e de sujeitos marginalizados. Nesse sentido, Bourdieu (2008), trabalhando os discursos que permeiam essas instâncias educativas, aponta que:

O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado (p. 50).

Em nossa sociedade a noção de exclusão está presente no seu bojo. Ela retrata o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja por situações econômicas que, acarretam desigualdades de acesso a bens materiais e/ou culturais, também pelas restrições impostas por transformações no campo do trabalho (Sawaia, 2002). Sendo assim, estão intrinsecamente relacionados e no dizer da autora:

a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (Sawaia, 2002, p.9).

Bourdieu (1999, p.193), por sua vez, entende que a exclusão desse grupo social pode ser entendida, “como diferentes tipos de gratificações econômicas e simbólicas, correspondentes às diferentes formas de relação, que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou exclusão”.

O fato de grande parte de segmentos sociais, conceituados de deficientes, serem excluídos dos diversos setores, considerados como inválidos, deu origem à ideia de combate à segregação que, em seguida, recaiu na necessidade de promover a integração que “tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma, capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes” (Sasaki, 2010. p.34).

No entanto, a “integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais”, conforme Sasaki (2010. p.35). Apresentando apenas sua inserção, recaindo sobre a segregação das pessoas deficientes, impossibilitando a autonomia, a independência e seu empoderamento, em nada desafiando a participação da sociedade para maiores reflexões e mudanças (Sasaki, 2010).

Apegar-se às diferenças, sejam em âmbitos culturais, sociais, religiosos, étnicos, de gênero ou em quaisquer dos aspectos que caracterizem a diversidade humana, recai sobre a condição de compreensão de como se conhece, se aprende e se entende o que permeia o mundo e a nós mesmos, constituindo-se num novo paradigma de combate à lógica excludente. E, “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é produzida” (Silva, 2000. p.100), a quais interesses se propõe a diferença como lógica excludente e, a partir dessa reflexão,

buscar no contexto educacional uma mudança plausível para seu combate.

Pelo preceito democrático de justiça e igualdade, o acesso e permanência desses deficientes ao ensino na perspectiva inclusiva, representa hoje uma conquista, possibilitado a esse segmento da sociedade o desenvolvimento de funções sociais e cognitivas, e aos professores inseridos nesse processo, a busca de qualificação em formação continuada, em várias áreas do conhecimento. Nesses termos, Gonçalves e Gonçalves (2010) trabalhando os discursos pedagógicos e o conceito de igualdade no cotidiano, nos falam da relevância da família, representando o primeiro núcleo formador, com seus valores e propriedades que possui e que transmitirá aos seus descendentes: o *habitus* e o capital cultural recebido terão grande influência no destino do sujeito. Esse destino não é absolutamente determinado, mas dependerá de condicionantes que terão peso no que pode acontecer de oportunidades futuras oferecidas ao sujeito.

Gonçalves e Gonçalves (2010), mais uma vez, pontuam que:

Partindo do princípio da igualdade (de atendimento), e tratando alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a escola acaba por reforçar as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias (p. 69).

Para se entender o conceito de inclusão, é fundamental analisar como se conceitua à educação inclusiva. O dicionário Houaiss (2001) dá sentido a palavra inclusão como: “estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, metido, comprometido dentro de algo, ou envolvido, implicado em: introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo” (p. 1595). Buscando uma concepção mais precisa voltada para inclusão escolar, nos remetemos a Mantoan, quando diz:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de deficientes não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é concebido e avaliada (Mantoan, 2003, p.57).

Corroborando com Mantoan, o ponto de vista de Santos (2008) quando enfatiza como sendo a construção de “Todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo

educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizar a participação do aluno dentro do processo educativo” (p.24).

Ao se iniciar a discussão a respeito da inclusão, necessário se faz compreender um pouco do processo histórico da educação de pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, desdobrar o tema inclusão significa enveredar nas questões: exclusão, segregação e integração.

Partindo-se do princípio constitucional democrático de justiça e igualdade, que garante a todos o direito de ter suas necessidades atendidas, até tanger ao processo de inclusão, intensa foi a luta pelos direitos humanos e garantias ao pleno exercício da cidadania, fundamentados no respeito às diferenças e participação dos sujeitos, que perpassa por uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização, que preponderam na verdade, uma produção de desigualdades e exclusões.

Explicita os processos de distinção entre os alunos, em detrimento das suas características físicas, intelectuais, culturais, linguísticas e sociais, entre outras, formativos do modelo de educação escolar baseado em tradições. A trajetória de um direito se volta para que o mesmo seja garantido, o que se faz necessário que ele seja inscrito em lei nacional. Conforme ressalta Cury (2000), estudioso das imbricações da cidadania:

O contorno legal indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim regras. Tudo isto possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e consequências (p. 8).

Em 1959, as primeiras discussões nos países da Escandinávia, Suécia, Noruega, Islândia e Dinamarca, foram inspiradas nos direitos de todas as pessoas à educação, estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, quando especialistas da área de saúde e educação debatiam a necessidade de que crianças com menos comprometimentos intelectuais fossem de instituições segregadas e inseridas na rede regular de ensino.

Nesse universo, novos movimentos foram surgindo, Mazzotta (2003) afirma que a Europa foi uma das pioneiras nos movimentos em prol do atendimento aos deficientes, promovendo as mudanças significativas para a concretização das medidas educacionais fossem efetivadas, que a partir da expansão para os EUA e Canadá foram sendo levadas para diversos países inclusive o Brasil.

Foi da Inglaterra, no ano 1978, de onde veio um dos maiores contributos através de um

relatório, o Warnock<sup>1</sup>, no qual foi introduzido o conceito *special educational needs* (Necessidades Educativas Especiais - NEE). Nesse sentido, Silva (2009) corrobora com os autores acima citados, uma vez que representa um contraponto às categorizações existentes até então, que geralmente eram de foro médico e psicológico. Pela primeira vez se propôs a substituição do termo deficiência pela terminologia (NEE), que ordenou o envolvimento dos familiares e a sociedade em geral para a eliminação de barreiras físicas e atitudinais, objetivando a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida produtiva: como trabalho, lazer e cidadania.

Nesse contexto, de acordo com Marchesi (2004), o informe de Warnock distinguiu três formas de integração educativa, representando essas diferentes maneiras de integração como: física, social e funcional. A integração física ocorria quando as salas de aula da educação especial eram construídas no mesmo espaço físico que a escola regular, mas mantinham uma organização pedagógica independente. A integração social era basicamente idêntica à anterior. Inclusive, os alunos com NEE, realizavam atividades em comum com os colegas, participavam de jogos e atividades extraclases. Na integração funcional, os alunos com NEE participavam, em meio período ou em tempo integral, das aulas normais, sendo inseridos na dinâmica da escola. Diante desta nova tendência, o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular. Nesse aspecto, Cardoso (2003), trabalhando com as necessidades educativas especiais, enfatiza:

Esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória (p. 10).

Esse conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), na visão de Cardoso (2003), refere-se às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar tais dificuldades. No percurso da educação inclusiva em 1979, no México, a busca por uma escola para todos é discutida pela Unesco, em um documento, cujos objetivos foram definir e adotar algumas medidas capazes de combater

---

<sup>1</sup> O Relatório Warnock, publicado em 1978 no Reino Unido, é resultado de uma análise minuciosa da situação educacional da pessoa portadora de deficiência.

a elitização da escola nos países da América Latina.

Na década de 80, essas discussões prosseguiram, devido ao Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), observando-se uma grande mobilização dos sujeitos envolvidos por meio dos movimentos associativistas, que tiveram papel prioritário e significativo nessa pauta de reivindicação.

Este relatório trouxe, dentre outras contribuições, diversas discussões do elevado número de crianças que demonstraram dificuldades em seu percurso escolar e as novas concepções sobre necessidades educacionais, numa perspectiva de educação especial, como forma de ajuda adicional à superação das dificuldades dos alunos, destaca-se, ainda, a finalização de estigmas, contribuindo para mudanças nas concepções das dificuldades escolares e necessidades educativas especiais. Ainda, chama a atenção sobre a responsabilidade das autoridades e professores para a educação dos alunos (Laplane, 2010).

O movimento de amparo mundial pela inclusão de pessoas com NEE é uma ação pedagógica, política, social e cultural, sendo pertinente aceitar que o desdobramento em defesa do direito de todos os alunos compartilharem os mesmos espaços, convivendo, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de movimento discriminatório.

Em 1975, tal movimento, teve seu início, nos Estados Unidos, quando a educação inclusiva aplicou e estabeleceu programas e projetos dedicados a esse modelo de educação. Compreende-se, por processo de inclusão, o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais ou com distúrbios de aprendizagem em rede de ensino regular. (Mrech, 2010).

Os documentos jurídicos internacionais e nacionais têm influência no surgimento e na constituição da educação inclusiva, sobretudo no Brasil. No contexto internacional, na ótica de Sanches e Teodoro (2006), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), rompeu ligação formalmente com a educação especial, reiterada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, adicionando subsídios à Declaração de Salamanca<sup>2</sup> (1994). A Carta de Luxemburgo (1996), o Tratado de Amsterdã (1997), o Enquadramento de Ação de Dakar (2002), a Declaração de Madrid (2002) se contemplam a

---

<sup>2</sup> Representada por 92 países e 25 organizações internacionais contemplando o direito das crianças e dos jovens com (NEE) tomando por referência: A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Convenção dos Direitos da Criança (1999), Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e as normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993).

importância de enfrentamento das exclusões tanto no aspecto social quanto educativo nas produções de caráter científico.

Todavia, barreiras injustas existem fora dos indivíduos, assumindo diversas formas, como as produzidas pelo imaginário social, quando a imagem do aluno com necessidade educacional especial aparece como alguém incapaz e dependente. Juntando-se a esses preconceitos, também há barreiras conscientes ou inconscientemente formadas no interior das próprias pessoas com NEE, e dos que os rodeiam, produzindo sentimento de rejeição e estigma. Goffman (1988), trabalhando essa estrutura conceitual, chamou de estigma a palavra para definir uma reação diante daquele que é diferente, quando características têm efeito de descrédito, defeito, de fraqueza, de desvantagem, constituindo uma discrepância específica entre identidade social e virtual, que leva o indivíduo a ser classificado a uma categoria diferente da socialmente prevista, portanto, será usado em referência a um tributo profundamente depreciativo, somando-se a isso, discriminação social, dificultando-lhes as interações sociais e bloqueando-lhes a felicidade.

Esses arquétipos, segundo Jung (1993), apontam para sujeitos que seriam distintos dos humanos com base na crença de que uma pessoa com estigma não é completamente humana, com isso reduzimos suas chances de vida. Mesmo que sem pensar construímos uma teoria de estigma, um conceito, uma ideologia para explicar a sua inferioridade, mostrando o perigo que ela representa, racionalizando, muitas vezes, comparando com outras diferenças, até mesmo de classes sociais. Goffman (1988) corrobora com Jung, quando diz em seu discurso que a animalização construída socialmente em torno dos sujeitos com deficiência classifica-se em estigma.

Nesse sentido, concordando com Goffman, pode-se citar Werneck (1997, p.42), ao afirmar que “a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados”.

Carvalho (1997) relata que o marco para a quebra formal com o modelo de educação especial se estabelece com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, promovida pela ONU, com participação do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência – Unesco; e do

Banco Mundial.

Essa declaração constatou a permanência de um grande número de dificuldades que se relacionam à garantia e cumprimento do direito à educação. Na última sessão plenária da Conferência o texto final, foi aprovado, por aclamação, aos nove de março de 1990. Refletindo o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e atribuindo o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos. Para Carvalho (1997), as medidas preconizadas para a implantação de uma escola para todos fazem parte de uma produção de discurso que apontam para adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagens e de uma nova gestão de recursos materiais e humanos.

Essa produção discursiva chegou ao seu ápice em junho de 1994 na Declaração de Salamanca, sediada na Espanha, onde se reuniram vários representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, culminando com a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que concordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva, que determina diretrizes, a política e a prática da educação para educandos com necessidades educativas especiais. Um decálogo resultou ao final dessa num documento que contém 10 (dez) recomendações, que deveriam ser desenvolvidas para todos os países participantes nos anos vindouros em que devem ser respeitadas as regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. A conferência propôs a Adoção de Linhas de Ações onde o princípio norteador é o direito da criança à escola. O discurso é eminente, enfático:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentes de suas condições intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nômade, crianças que perderam os pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e desvantagem e marginalizados. (Unesco, 1994, p.17-18).

No bojo destas linhas de ação o termo ‘necessidades educacionais especiais’, faz alusão a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua formação

acadêmica escolar. As instituições têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (Unesco, 1994, p.17-18).

Na compreensão de Carvalho (2004), finalmente, em documento com chancela da Unesco, a Declaração de Salamanca, divulgada internacionalmente, evidencia, de maneira explícita, uma recomendação para o grupo de alunos que têm, especificamente, dificuldades de aprendizagem, vindo a ser citado separadamente dos portadores de deficiências, entretanto, dificuldades de aprendizagem possam se manifestar em todos.

Além disso, outro ponto priorizado nessa Declaração é o respeito às diferenças individuais, compreendidas como características naturais dos seres humanos. Não mais se usam essas diferenças individuais como desculpas para desatenção da escola para com os educandos NEE, nem por fatalismo. Aceitar que as diferenças de alguns justificam conferir-lhes a responsabilidade de seus insucessos, deixando de oferecer-lhes o atendimento educacional para suas necessidades; não mais serão desculpa. Nesse sentido, Carvalho (2004) ressalta que a Declaração de Salamanca aponta para uma pedagogia com foco na criança, reduzindo as taxas de evasão escolar e de repetência. “Escolas centradas na criança são, além do mais, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos” (p.18).

A inclusão é um valor social que necessita da interação dinâmica entre todos os atores educacionais, professores, pais, membros da comunidade e alunos. Com efeito, a inclusão é um processo dialético complexo, já que estão envolvidas a esfera das relações sociais vividas na escola. No seu sentido mais profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança para dentro da escola. Significa envolver, compreender, participar e aprender, entender. Acerca dessa questão nos fala Bourdieu (2001):

Dotar as pessoas dos « mecanismos objetivos » de apropriação do capital cultural e social, atenuando assim o monopólio de acesso às instituições e às regras de ascendência social praticado pelas classes dominantes. A apropriação do capital cultural e social seria, concretamente, o acesso ao capital patrimonial público, aos saberes tecnológicos, às habilidades socialmente requeridas na vida profissional, às produções artísticas, ao lazer etc (295-336).

Nesse contexto, nos relata Carneiro (2008), a inclusão enquanto movimento da sociedade planetária, tem uma história de aproximadamente três décadas, trilhou caminhos não

linear e tomou corpo na Europa a partir de 1990. Surgiu com a aprovação da Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação, por meio da qual, os Estados-Membros da União Europeia, concordaram com as medidas e normas que tinham um tom de harmonização (políticas de educação e sistemas de ensino) e de expansão gradual no sentido de desenvolver, intensificar, fomentar, consagrar um complemento educacional.

Ainda nesse âmbito, Carneiro (2008) afirma que antes disso, a França, Inglaterra, Estados Unidos, Itália, os países escandinavos e o Canadá já testaram programas com foco inclusivo, conforme foi relato anteriormente e que foram tomados como modelos e serviram de referência para a implantação e desenvolvimento de outros sistemas educacionais, ampliando a presença de educandos com NEE nas escolas regulares. É relevante ressaltar que em nenhum país a mudança se fez de maneira instantânea, com exceção da Itália, pois ao implantar o paradigma da inclusão de forma radical, os problemas aumentaram drasticamente.

Discorre também que a Itália foi o país pioneiro em implantar uma legislação promotora de um sistema educacional inclusivo de maneira radical, enfrentou tantas dificuldades que foi chamado de *integrazione Selvaggio* (integração selvagem), fechando as escolas e extinguindo as atividades de todas de cunho especiais e a redistribuição dessas matrículas nas escolas das localidades em que moravam esses alunos. Decorridos cinco anos é que passou a ser implantada mediante nova legislação complementar Lei 118/1971, onde foram adicionados alguns procedimentos: os prédios escolares foram readequados; cada sala só recebia no máximo dois alunos NEE, e não podia ter mais de vinte alunos; cada escola deveria receber um professor de apoio para cada dois alunos com graves deficiências ou o dobro, no caso de crianças com deficiências leves; equipes de apoio externo formadas por vários profissionais, como psicólogo, fonoaudiólogos, terapeutas, etc.

Entretanto, apesar da introdução desses procedimentos, a escola ainda não estava compatível para responder às necessidades especiais de seus alunos. O modelo italiano serviu de fonte de inspiração para outros países, porém não adotando a radicalização no percurso do processo. Na Inglaterra a trajetória desenvolvida merece destaque, pode-se afirmar que o processo foi se dando por aproximação. A legislação inglesa trabalhou de várias formas, começando por tomar providências no âmbito da educação infantil, trabalhando a sensibilização das famílias e comunidades passando aos distritos educacionais, escolas e professores. No decorrer dos anos, foi feito um trabalho político intenso e focado no

financiamento de ações de convergência mobilizando os governos locais para o cumprimento de uma agenda voltada para educação inclusiva dentro de uma perspectiva quando se visava superar as barreiras e propiciar aprendizagem a alunos quaisquer (Ainscow, 1997).

Os resultados de muitos métodos, aplicados com alunos com NEE, têm dado resultados, entre eles, aqueles que fazem varredura em problemas funcionais de aprendizagens, alguns cientificamente considerados sólidos em relação a outros, mas que a literatura dá ênfase. Dentre eles, pode ser citado: ensino reeducativo, do ensino direto; avaliação baseada no currículo, da avaliação funcional; análise comportamental aplicada. A parceria entre docentes e pais se faz necessária, para que as respostas educativas ocorram, sem essa parceria não seria possível a concretização desse processo que leva ao produto desejado: o sucesso do aluno. Para que o aluno com NEE tenha um atendimento eficaz, os serviços de educação especial são imprescindíveis e devem ser oferecidos na escola em que o educando com NEE frequenta, além do aluno ser alocado, quando necessário, em agrupamentos de escolas ou centros específicos.

Quanto à legislação, ela é contraditória, muitas vezes, a mesma precisa de outra situação não regulamentada; não reconhece as dificuldades de aprendizagem como categorização do NEE, mesmo estando supracitado no relatório de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), não sendo considerado na legislação o verdadeiro significado dos conceitos que levam a todos os alunos a aprenderem juntos, na medida do possível, quando seria pertinente a discussão dos conceitos de inclusão, educação especial, alunos com NEE, a diferenciação curricular, e individualização do ensino. Em suas considerações Correia (2006) afirma:

Penso que é chegada à altura de acreditarmos ser possível melhorar a educação, designadamente a educação dos alunos com NEE, embora reconheça que primeiro é preciso separar o trigo do joio, isto é, romper os laços que ligam a razão ao absurdo, no que toca ao debate de questões tão importantes (p. 271).

Como se pôde analisar, observou-se que a história nos mostra diferentes percursos seguidos da exclusão educacional à educação inclusiva feito por diversos continentes, cada país de maneira singular pelas suas diferenças. Isso indica uma evolução, conforme o exposto no quadro I a seguir.

FIGURA 1 - Evolução do tipo de atendimento dado às pessoas com deficiências no mundo.

Fase	Período	Tipo de Atendimento	(Locus) Institucional
Exclusão	Antes do Final do Século XIX	Não recebia assistência educacional	Domicílio, em reclusão Sofria rejeição, perseguição
Segregação	Final do século XIX	Assistencialista Categorização Médica	Asilos e Manicômios
	Segunda metade do século XX	Assistencialista Categorização Médica	Classes Especiais de Escolas Públicas e Particulares
	Século XX -1978	Educacional Especializada	Classes Especiais de Escolas Públicas e Particulares
Integração Normalização	Século XX -1986	Todos com (NEE)	Escola Integradora, Escolas Públicas e Particulares
	Século XX a partir de 1990	Todos com (NEE)	Ensino regular com foco inclusivo em Escolas Públicas e Particulares
Quebra de paradigma com a Declaração de Salamanca, com foco inclusivo	Final do Século XX - 1994	Todos com (NEE): física, sensorial, mental ou múltipla, superdotação e em situação de desvantagem	Preferencialmente no ensino regular, com foco inclusivo em Escolas Públicas e Particulares

Fonte: Figura elaborada pela autora, adaptado de Ferreira (2006, p.94)

Na fala de Ainscow (1997), o desenvolvimento do processo da educação inclusiva deve estar pautado na educação para todos, sendo que, “todos”, de fato, significam “todos”, não apenas os grupos que estão em desvantagem, vulneráveis ou com NEE. Assim, é ampliado o conceito de educação inclusiva com novos pressupostos, entre eles: que o oprimido seja considerado todos aqueles que estão à margem da sociedade; o uso de adequabilidade do referencial estabelecido pela Conferência Mundial em Educação para Todos, vise às necessidades básicas de todos os que vivem em desvantagem; sendo necessário investir em publicações, adicionando diretrizes para governos e estados-membros da ONU, com o

propósito de implementação dessas mudanças no sistema de ensino de forma completa e não só atendendo a crianças (NEE); conclamando reflexão que nos leve a uma nova sociedade onde os princípios de direitos humanos sejam de fato para todos, e não somente para os que já possuem privilégios, assim, sob essa perspectiva, a igualdade social será mais equânime.

Frente ao abordado, percebe-se que os documentos citados serviram de marco mundial para se refletir sobre a necessidade de desligar e romper com antigos paradigmas, reforçando a necessidade de que a educação seja assumida com prioridade política, financeira, incluindo mudanças nas políticas públicas e leis educacionais, introduzindo mecanismos democráticos na gestão das escolas, implementando essa temática em programas de formação inicial e continuada em serviço, e existência de mecanismos favorecedores do processo inclusivo.

## 1.2 Bases históricas da Educação Inclusiva no Brasil: da Segregação rumo à Perspectiva de Educação Inclusiva

Perpassando pela inspiração das experiências bem-sucedidas na Europa e Estados Unidos da América, alguns brasileiros começaram, na segunda metade do século XIX, a ordenação de serviços para atendimento de cegos, surdos, deficientes físicos e mentais. Por um século (1854 a 1956), essas iniciativas representavam no Brasil providências oficiais e particulares isoladas, espelhando o interesse desses educadores nesse tipo de atendimento, conforme descreve Mazzota (2003) trabalhando a história da educação especial do Brasil.

Duas instituições foram criadas na época do império: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje chamado Instituto Nacional de Educação dos Surdos- INES, localizados na cidade do Rio de Janeiro. Foram importantes na defesa de uma educação especializada para pessoas com deficiência mental a Fundação do Instituto Pestalozzi, no início do século XX, em 1954, quando é fundada a primeira associação de Pais e Alunos dos Excepcionais - APAE; e em 1954, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1961, o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 que aporta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do contexto do sistema geral de ensino.

A lei nº 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961 não promove a organização de um sistema

capaz de dar atendimento às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o direcionamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

As mudanças iniciaram no trato com a nomenclatura: de "alunos excepcionais" evoluindo para "alunos com necessidades educacionais especiais" (NEE). Em 1973, foi criado pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pela gerência de Educação Especial no Brasil, que sob comando integracionista, alavancou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e as com superdotação, mas sendo ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, a não efetivação de uma política pública de acesso universal à educação manteve a concepção de "políticas especiais" para tratar da educação desses alunos. Quanto aos alunos com superdotação, mesmo tendo acesso ao ensino regular, não são levadas em conta as suas singularidades de aprendizagem, e Cardoso (2003) afirma que, até então, não houve efetivamente um avanço expressivo na inserção desses alunos no ensino regular.

No Brasil, na segunda metade do século XX, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), foram estabelecidos metas e compromissos para universalização do ensino, que resultou na elaboração de um plano de ação com o objetivo de proporcionar a educação básica para todos. Com o início do processo de universalização do ensino ficou em evidência o paradoxo inclusão – exclusão, os sistemas de ensino avançam quanto à questão do acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Na lógica da homogeneidade, a escola tradicional regulava de acordo com as ideias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema, (Saviani, 2008).

A heterogeneidade e diversidade da educação escolar refletem-se pelo reconhecimento e aceitação das diferenças individuais de seus alunos, mas não é só a implementação dos mesmos nas classes regulares onde crianças e jovens com NEE são inclusos, temos também o fato de que a própria sociedade é heterogênea e multifacetada. Esses alunos são apenas um caso em meio aos problemas da população escolar, embora sejam um dos que mais necessitam de atenção e acompanhamento.

A Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) dão luz à educação infantil uma nova etapa da educação básica nacional, priorizando objetivos e metas estabelecidas por essas leis, no

sentido de não só cuidar e sim educar, pois a educação infantil foi concebida como dever do Estado e opção da família. Até então, a política vigente para a educação infantil era de cunho social e assistencialista e tinha como meta compensar as carências, a pobreza e outras mazelas sociais. Por não atender a todas as crianças essa assistência era discriminatória, pois não atendiam aquelas que tinham deficiências.

Para compreender melhor as raízes do movimento de inclusão escolar, como um todo, que se desenvolveu aqui no Brasil, é preciso ater-se acerca da concepção de escola tida por parte dos intelectuais do Estado Novo no Brasil no século XX, mais voltada para uma educação elitista e excludente. Nesse sentido, a investigação de Ataíde (2001) nos aponta para uma relação entre educação para uns e exclusão para outros. Nessa linha, Saviani (2008) refere-se a esse período como de uma educação que vislumbra para o neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano, determinando uma pedagogia educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”.

Assim, frente a tal realidade apresentada desde época mais remotas, afeta muitas pessoas e isola dos acesso aos bens que lhes são de direitos, afastando-os sobretudo do acesso à escola. Porém, deve-se mencionar que público é esse de quem se está tratando, o que será explicitado no sub-tópico posterior.

### 1.3 Quem São os Excluídos?

Cabe, a princípio, definir o conceito de exclusão, assim, essa palavra, considerada como uma expressão muito utilizada no vocabulário político brasileiro, é definida por Sawaia (2009) como:

Todo um processo complexo e multifacetado, com dimensões materiais, políticas, relacionais, e subjetivas, enquanto processo é o sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte construtiva dela. Não se define como uma coisa ou estado é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (p. 9).

Percebe-se que, na fala de Sawaia (2009), a dialética inclusão/exclusão desdobra subjetividades singulares que vão desde o paradoxo de sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. A determinação econômica não pode explicar essas subjetividades, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual,

e identifica-se sua manifestação no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. Nessa vertente, trabalhando com o universo escolar, Carvalho (2004) aponta que em teoria são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas, bem como os que matriculados não conseguem exercer seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimento.

Retratando o conceito de exclusão no Brasil, Sawaia (2009) afirma que a noção de exclusão social está presente no cotidiano de nossa sociedade, seja pelas restrições advindas por transformações no mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas econômicas que geram desigualdades de acesso a bens materiais e/ou culturais, para entendermos a dialógica inclusão/exclusão ansiando por criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. Assim, é necessário considerar e investigar continuamente essa díade que gera formas de sentir, pensar e agir que se inicia desde o estar incluído, fazer parte, ter acesso, ter direito, até o ser rejeitado, sentir-se excluído, ter acesso e permanência negados. Essas formas de sentir o mundo que o cerca e sentir-se inserido no mundo “determinam e são determinados por formas diferenciadas de legitimação social e individual e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência” (Sawaia, 2009, p.9).

Entretanto, Kuenzer (2005, pp.91-94) nos diz que “a concepção pedagógica dominante pode ser caracterizada por meio de duas expressões paradoxais e contrárias entre si: ‘exclusão includente’ e ‘inclusão excludente’. A ‘exclusão includente’ refere-se ao terreno produtivo como fenômeno de mercado. E a ‘inclusão excludente’, por sua vez, refere-se no terreno educativo como face pedagógica da exclusão includente”.

Segundo Xiberras (1993), a exclusão pode ser considerada como resultado da dificuldade de interação ou de inserção, existindo níveis ou limites da anormalidade que podem vir a definir um insucesso em relação à normalização. A fim de definir o conceito de exclusão, torna-se necessário determinar espaços de referência, onde se perceba a provocação da rejeição e formas, pelas quais os processos excludentes sejam produzidos. Contudo, não há como negar que “as formas mais visíveis, ou mais chocantes, do processo de exclusão residem para fora das representações normalizantes da sociedade moderna mais avançada” (Ibidem, p.28).

Em conformidade ainda com Xiberras (1993, p. 29), a exclusão trabalhada no campo educacional, afirma que “na esfera da educação nacional existe uma definição rigorosa do nível escolar que se deve atingir para seguir o itinerário isento de faltas de normalidade”, completa

relacionando que há etapas e, se o nível referido não for atingido, sobretudo nos casos de insucesso repetido, o mau êxito escolar conduz a “fileiras fechadas, a classes especiais, às primeiras categorias de exclusão da escolarização normal” (Ibidem, p.29).

Assim, “o insucesso escolar nem sempre o conduz à rejeição social. No entanto, as diferentes categorias de excluídos, repertoriadas têm, majoritariamente, começadas o seu itinerário social por uma rejeição da escola” (Ibidem, 1993, p.30-31). As muitas maneiras pelas quais ocorre a exclusão no âmbito escolar levam os alunos a acharem que a escola não os acolhe e que aquele não é o seu lugar, podendo levar ao abandono do sistema de ensino.

Infere-se, com isso, que os seres humanos são rotulados e estigmatizados e são desestimulados a conquistar seu lugar na sociedade e representam um retrocesso, no processo de humanização de uma sociedade. Nota-se, desse modo, um clima excludente dentro da própria escola, por vezes, vindo dos seus próprios professores.

Para Mantoan (2006), a exclusão escolar apresenta-se de diversas e perversas maneiras, e frequentemente o que está em jogo é a ignorância do educando frente à cientificidade do saber. A escola se democratizou, abriu o leque para novos grupos sociais, mas não para novos conhecimentos. Devido a isso, exclui os que ignoram tal conhecimento que ela tanto valoriza e entende que a democratização é massificação do ensino. A instituição de ensino chamada escola não possibilita o diálogo entre as diversas instâncias epistemológicas, não se abre a novos saberes que, até então, não estavam inseridos nela.

Nessa vertente, o contexto escolar brasileiro é marcado pelo fracasso e pela evasão de uma parcela significativa de seus alunos, estigmatizados, marginalizados pelo insucesso, por passar privações e pela autoestima baixa resultante das exclusões escolar e social – educandos vítimas de seus pais, seus professores e, principalmente, das condições de pobreza em que vivem. Esses educandos são rotulados na escola, pois repetem às mesmas séries várias vezes, são expulsos, evadem, são estigmatizados de malnascidos e que têm hábitos que fogem do padrão da educação formal.

Esteban (2009), por sua vez, argumenta que os discursos se ampliam, acerca das propostas escolares, sendo consideradas novas variáveis, e são formulados novos projetos, dentre os quais se destaca a construção de processos de avaliação externa da aprendizagem nos marcos de um sistema nacional de avaliação educacional. Enquanto isso, estudantes das escolas públicas oriundos das classes sociais mais carentes, seguem sua trajetória escolar de pouco ou

nenhum sucesso e suas famílias parecem expressar conformação e experimentam mais um fracasso. Esta é uma face do quadro, não a única. Outras possibilidades são produzidas na medida em que os educandos voltam um dia mais, um ano mais e suas famílias continuam acreditando e tentando atender às expectativas escolares. O contínuo fracasso favorece o desafio de configurar uma escola pública democrática, propício à ampliação do conhecimento de todos. Toma forma uma escola em que a “aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas” (Esteban, 2009, p.124-125). Enfim, uma escola em que a verificação do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção dos sujeitos, que são invisíveis, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens do binômio denominados sujeito e conhecimento escolar.

A democratização da escola em seu desenvolvimento, não se forma passo a passo com o êxito de todos. O resultado escolar dos educandos, sendo um fenômeno complexo, invariavelmente é apresentado como se fosse especificamente o efeito de ações individuais, não sendo, portanto, analisado como fracasso de um projeto. A individualização aponta a reflexão de tal modo que fica em segundo plano a averiguação que expressa à realização de exame como um meio para dar legitimidade a um projeto excludente e visibiliza a desigualdade como uma de suas principais características.

Nesse sentido, Sawaia (2009) completa que:

Se os brados de sofrimento evidenciam a dominação oculta em relação, muitas vezes, considerada como parte da natureza humana, o conhecimento dos mesmos possibilita a análise da vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica, em outras palavras, da vivência do mal que existe na sociedade (p. 99).

Assim, pode-se afirmar que estudar a exclusão pelos laços de emoções dos que a vivem é pensar sobre o “cuidado” que o Estado tem para com seus cidadãos. Elas indicam o des(compromisso) com o sofrimento do homem, por parte do aparelho estatal e por parte da sociedade civil, e do próprio sujeito.

Saviani (2008), de outra forma, falando a respeito de estratégias usadas pela política nacional, acredita que:

A estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de

diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental (p. 442).

Dessa forma, na intenção de alcançar metas quantitativas, a política nacional tem se utilizado de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos<sup>3</sup>, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens continuarem na escola em um maior número de anos, sem a contrapartida de uma aprendizagem de qualidade efetiva. Todavia, mesmo estando inseridas no contexto escolar, estão de fora do mercado de trabalho e não participam ativamente da vida da sociedade. Constata-se, desse modo, a “inclusão excludente”.

Desde que o conceito de cidadania e dos direitos humanos (1948) foram atribuídos e fundamentados no reconhecimento das diferenças, com a devida participação dos sujeitos, consegue-se identificar os mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Esse problema explica os processos normativos que distinguem alunos em razão de características físicas, intelectuais, culturais, sociais e linguísticas, entre outras que eram estruturadas no modelo tradicional de educação escolar.

Os documentos jurídicos internacionais e nacionais têm influência no surgimento e na constituição da educação inclusiva, sobretudo no Brasil. Nessa visão, o Brasil assumiu, prontamente, compromisso frente a essas declarações internacionais. É nítida a presença desses princípios nas leis do nosso país, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) da Educação (Ministério de Educação e Cultura - MEC). Segundo outro documento internacional que contempla a questão da inclusão e proíbe a discriminação em razão de deficiência é a “Convenção de Guatemala”. Esta convenção interamericana, de 1999, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, e também foi assinada pelo Brasil, sendo país signatário desse documento, que exigiu uma reinterpretação da

---

<sup>3</sup>Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, abriu-se a possibilidade de estados e municípios organizarem seus sistemas de ensino de forma autônoma. "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados", diz a lei em seu artigo 23. Os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções. Eles têm recebido denominações diversas, estando, em certa medida, associados a propostas de remoção automática, avanços progressivos, progressão continuada. Fonte: BRASIL, Lei 9.394/96.

Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) no que diz respeito à educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização, segundo nos retrata, o Ministério Público Nacional (MPN, 2004).

No entender de Sasaki (2007), a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal maneira que eliminem os fatores que excluem algumas pessoas do seu meio e não mantenham afastadas aquelas que foram excluídas.

Entretanto, Mantoan (2006, p.26) confirma que “os problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional brasileira e preconceitos, distorcem o sentido da inclusão escolar”, reduzindo a inserção de alunos com deficiências no ensino regular, caracterizando-se como barreiras a serem vencidas pelos que defendem a educação inclusiva, uma vez que não permitem inovações para a educação de todos. Verifica-se, nesse aspecto, os avanços e também de impasses presentes na legislação.

Mantoan (2006) considera, assim, que um dos entraves da educação, na perspectiva inclusiva no Brasil, é o não cumprimento da lei nas redes de ensino e instituições. No que tange à negação de matrícula no ensino regular aos educandos com NEE, sendo uma das formas de se garantir o cumprimento da lei de inclusão escolar diante de denúncia ao Ministério Público. Portanto, em 1989 foi promulgada a Lei de Apoio aos Portadores de Deficiência, que sobre a integração social em seu art. 8º prevê a punição para quem negar matrículas aos portadores de deficiência capazes de se integrar no sistema regular de ensino. Entretanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial, regulamenta que “atualmente não tem como preocupação punir o gestor que pensar em recusar matrículas”, o que incoerentemente não leva a escola a entender o seu papel e à lei, e a agir para colocar tudo isso em prática numa perspectiva inclusiva.

Tal problemática enfrentada pelo gestor escolar de não recusar matrículas, mesmo quando a escola não oferece condições físicas para receber alunos com determinada deficiência, deixa claro o despreparo das escolas para acolher os educandos com NEE. Nesse sentido, Ferreira (2001) ressalta que a escola não se torna inclusiva ou democrática somente porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes regulares. Portanto, não se pode esperar que a escola se torne um espaço ideal sem educandos para depois os matricular.

Vale destacar o que expressa a Lei nº 7.853/99 em seu art. 8º:

Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (Brasil, 1999, p. 1).

Dessa forma, compreende-se que Leis e documentos que regulamentam a educação especial no Brasil, inicia-se em 1988 com a nova Constituição Federal, que estabelece no seu art. 208 ser dever do Estado “O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nossa Constituição Brasileira de 1988 no art. 206 assegurou a todas as crianças brasileiras o direito de “ser” diferente nas escolas, com respeito às diferenças, instituindo como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Ao eleger como fundamento da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º), 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). (Brasil, 1988)

De outra forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA<sup>4</sup>, Lei nº 8.069/ 90, (art.55) reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que os “pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede de ensino regular de ensino. (Brasil, 1990)

Acrescida à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, no Art. 59, objetiva que os sistemas de ensino devem assegurar o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades: assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em consequência de suas deficiências; e assegura a aceleração dos estudos dos alunos com superdotação para conclusão do programa escolar. (Brasil, 1996).

Ainda é válido ressaltar na LDB, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art.

---

<sup>4</sup>Em 1990, no Brasil, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem a função de ser legislador dos direitos desse segmento da sociedade.

37). (Brasil, 1996).

Na sequência, no ano de 2002, foi criada a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão, garantindo formas institucionais de apoio ao uso, difusão, incluindo a disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Acrescido a isso, em 2002, foi criada a portaria do MEC, nº 2678/02, aprovando diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Braille em todas as modalidades de ensino. Vale salientar que em 2007 é implementada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o direito à diversidade, orientando os sistemas de ensino a assegurar:

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 os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;

Articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2007, p. 19).

As Diretrizes curriculares nacionais ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Em 2007, no Plano Articulado de Metas (PAR) é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, adotando políticas públicas para educação inclusiva, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela

Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Assim, o acesso à educação para educandos com NEE, está sendo lentamente conquistado, à medida que estão sendo tomadas na proporção em que se ampliou o acesso e as oportunidades educacionais para a população em geral.

Os estudantes com necessidades educativas especiais passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. A educação de pessoas com NEE trilhou um caminho que, em uma fase inicial, foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação numa perspectiva inclusiva.

Como aponta Prieto (2006), é importante o entendimento de que:

O planejamento e a implantação de políticas públicas educacionais para atender a alunos (NEE) requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do *locus* do atendimento desse alunado (p. 35).

As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva implicam muito mais além de compreensão da inclusão como processo não restrito apenas à relação professor-aluno, mas numa concepção de um princípio de educação para todos os alunos com respeito e valorização das diferenças, que envolve toda a Comunidade Escolar. Prieto (2006) compreende que a inclusão é um processo incidente na realidade educacional. É preciso que os sistemas de ensino criem estruturas e programas de apoio que possibilitem às escolas instrumentalização e espaços adequados que possam estimular o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais, pois um sistema escolar inclusivo precisa investir na capacitação contínua dos professores, funcionários e remuneração adequada aos mesmos, realizar encontros e reuniões de estudos no microssistema que é a escola, realizando o chamamento dos que ainda não se consideram envolvidos, num contínuo processo de sensibilização e conscientização dos mesmos, atualização constante de toda escola e comunidade, numa ação coletiva com base na sua proposta pedagógica.

A autora acrescenta que o direito ao ensino regular tem possibilitado aos educandos com NEE e professores serem agentes de mudanças, o educando recebendo e o professor sendo

mediador de novas competências na sua prática educativa, visando uma escola com novo (re) posicionamento social e ético.

Em procura de um aporte que dê embasamento à questão da escola inclusiva, faz-se necessário uma abordagem que repense o sentido que está sendo atribuído à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção do indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática. Mais uma vez, Carvalho (1997) pontua que a operacionalidade das ações inclusivas para com qualquer aprendiz, no espaço escolar, se faz necessária mediante relações dialógicas entre famílias, escola e comunidade, permitindo com isso que cada escola ressignifique as diferenças individuais, como também reexamine sua prática educativa.

O ensino inclusivo tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, instituindo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo inicialmente do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade. Nesse sentido Stainback e Stainback (1999), trabalhando a relevância da relação entre ensino inclusivo e seu valor social da igualdade, afirmam:

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado (p. 26-27).

Frente ao exposto, vale destacar a Declaração de Salamanca (1994), que ressalta a responsabilidade das unidades de ensino reconhecer e atender às necessidades individuais de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos por meio de currículos adaptados e adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.

Assim, por esse viés, é aceito o postulado por Mazzota (2003), ao argumentar acerca da

implantação da escola inclusiva, afinal, tem ela como pressuposto um modelo em que cada educando é importante para garantir que todos sejam ganhadores nessa convivência com o outro, uma vez que se enriquecem com a experiência mútua, pois na classe regular estão em convivência todos os tipos de educandos, de forma que o espaço escolar torne-se um *locus* criativo, na busca de encontrar soluções para permanência de todos no ambiente escolar, permitindo que tenham resultados satisfatórios em sua formação acadêmica e social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Educação Inclusiva (1998) apresentam enfoques maiores nos direitos da criança de receber educação e o reconhecimento da potencialidade e talentos que possui. Também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no seu discurso afirma que seu objetivo é 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 profissional 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.

Os documentos jurídicos internacionais e nacionais têm influência no surgimento e na constituição da educação inclusiva, sobretudo no Brasil. Dessa forma, a Educação Superior, conjuntamente como o ensino fundamental e médio, compõem o pilar do Estado Democrático de Direito, visto que direciona-se à formação de cidadãos, que serão responsáveis não somente pelo futuro, mas também pelo desenvolvimento de tal ente. E assim, embora esteja amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394 de 1996, a Constituição Federal de 1988 e outros documentos nacionais e internacionais, pode-se constatar que a filosofia da educação inclusiva não se concretizou plenamente na perspectiva educativa das IES. (Prandi et al., 2012).

Nesse aspecto, é preciso, porém salientar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional 9394/96, determina que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Isso significa que a escola tem autoridade para elaborar a sua

intencionalidade educativa e fazê-la realizar num determinado espaço de tempo. Sendo assim, no que se refere à inclusão, a escola deve elaborar sua proposta política pedagógica (PPP) de forma a atender o aluno com necessidades educativas especiais dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano.

No contexto brasileiro, os teóricos Sasaki (2007), Mantoan (2006), Werneck (1997), Carvalho (2004), Machado (2009), Pietro (2006) sinalizam para a necessidade de adequação das escolas às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais e linguísticas, incluindo em seu contexto crianças que vivem nas ruas, que trabalham - os nômades, as minorias étnicas, culturais e sociais. As grandes críticas desses teóricos são que as leis não têm tido uma práxis efetiva.

Como resultado de pesquisas nessa área no Brasil, foi criado o LEPED (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferenças), pertence à Área Temática: Ensino, Avaliação e Formação de Professores da Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, que vem dando grande contribuição à academia, no desenvolvimento de intensas atividades de pesquisa e extensão, para implementação de projetos educacionais, sob a direção da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Eglér Mantoan.

Mantoan (2006) nos chama a atenção para o fato de que temos mais um motivo para firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas, reconhecendo a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. Mantoan concorda com Ainscow (2010) que entende que é premente a transformação do sistema educacional, para que possa encontrar níveis que venham favorecer a inclusão.

Mantoan e Santos (2010) ainda fala sobre às violações de direitos que são, sem dúvida, dos mais significativos entraves à democracia e à paz, e, com certeza, barreiras ao exercício da cidadania. Ora, a esse respeito, tanto podem representar desafios a serem transpostos com vontade e determinação, quanto gerar entraves, que podem levar à acomodação e desânimo. Podem ser citados: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, conteudistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos

grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência; o corporativismo dos que se dedicam aos NEE e outras minorias, principalmente os que tratam de pessoas com deficiência mental, a ignorância de muitos pais, a fragilidade da maioria deles frente ao fenômeno da deficiência de seus filhos.

Diante da democratização do ensino o sistema educacional brasileiro, tem tido muitas dificuldades de relacionar com equidade a garantia de escola para todos, com qualidade de ensino. A inclusão escolar é uma das saídas para se conquistar uma educação para todos, se a mesma for contemplada com políticas públicas eficientes, não importaria o número de alunos, diferenças regionais, conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

Vale salientar Rodrigues (2001), que em seu livro *Educação e Diferença* se reporta ao debate sobre a qualidade em educação, como sendo um tema extremamente atual, visto que em nome da qualidade efetuam-se decisões, anulam-se outras, criam-se e extinguem-se outros serviços. Na educação há interesses que frequentemente entram em conflitos, ambos os lados usam a qualidade para se autojustificarem. Não se pode mensurar o que é qualidade para os envolvidos, o que é qualidade para o professor pode não ser para os pais, para a gestão da escola ou para o órgão que representa o governo e vice-versa. Ficando essa qualidade mais ligada a classes heterogêneas do que as classes homogêneas.

Defendendo o rompimento dessas barreiras na educação inclusiva, cabe trazer a fala de Carvalho (2004), que esclarece:

Algumas das estratégias utilizadas para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos são frutos das experiências e dos conhecimentos que o professor tem acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e, muitas outras, devem-se à sua criatividade (p. 126).

Assim, essas barreiras atitudinais acontecem, porque as relações sociais e humanas manifestam componentes cognitivos, comportamentais e afetivos, que de forma consciente ou não consciente, estão mescladas em uma dinâmica de representações, percepções e valores que definem uma posição social e determina o lugar que cada indivíduo ocupa nessa dinâmica.

A remoção dessas dificuldades e barreiras no processo inclusivo propõe com vista à efetivação de seus direitos à educação de qualidade. A esse respeito, Carvalho (2004), Mantoan (2005) referem-se à escola inclusiva que vai além de banheiros e salas adaptadas, necessita mesmo é de um bom projeto político pedagógico, do envolvimento da comunidade e dos pais.

Para eles, a inclusão se faz incluindo.

Nessa vertente, a inclusão é um valor social que necessita da interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos. O apoio a professores e alunos no processo inclusivo faz parte das ações necessárias ao sucesso da proposta. Concordando com o posicionamento de Mantoan (2001a), Carvalho (2004) afirma que é necessário pensar na inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares e oferecer-lhes ajuda e apoio de educadores que tenham experiências específicas, que dê suporte ao trabalho dos professores do ensino regular e as famílias dos (NEE), sem isso é o mesmo que fazer aumentar só o número de matrícula e contar com mais uma carteira na sala de aula.

Corroborando com Mantoan (2001), Beyer (2005) explicita que não podemos chamar de educação inclusiva, onde só se joga crianças com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, quando o professor não tem formação que lhe possibilite interagir, lidar com esses educandos.

Carvalho (2004), em consonância com as ideias de Mantoan (2005), afirma que a prática pedagógica inclusiva deve ser ressignificada, sendo necessárias mudanças na sala de aula (aspectos físicos, arquitetônicos, arrumação do mobiliário, clima afetivo etc.), ação-pedagógica (planejamento de aulas, trabalhos em equipes, atividades curriculares fora da escola), além de revisão da metodologia aplicada, articulação de trabalhos em grupo, preparação do material didático, e revisão dos procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Nessa ótica, Mittler (2003), no que se refere à inclusão, estabelece necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

Adicionando-se a isso, Freitas (2006) advoga que se não for feita uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e uma educação inclusiva pautada em princípios, fundamentos e prática, e no envolvimento de toda uma estrutura organizacional da escola, essas recomendações das leis podem redundar em práticas contrárias aos fundamentos inclusivos.

Machado (2009), no eixo dessa discussão, assegura que uma das competências previstas para um bom manejo em sala de aula é respeitar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como elemento abalizador na elaboração do planejamento, implantação de propostas de ensino e avaliação da aprendizagem, que os mesmos sejam condizentes e tenham características da comunidade escolar local.

A rigor, o direito ao ensino regular tem possibilitado aos educandos com NEE e professores serem agentes de mudanças, o educando recebendo e o professor sendo mediador de novas competências na sua prática educativa, visando uma escola com novo (re) posicionamento social e ético.

Este novo olhar para a educação deve ser almejado como uma nova dinâmica para relação de ensino aprendizagem, no sentido de atentar para suas singularidades. Repensar o papel do professor, do educando e sua prática educativa dentro desse contexto, pode beneficiar não só aos NEE, aqueles com necessidades educacionais especiais de conduta e superdotação, mas a todos os educandos, preparando-os para a cidadania plena, para o reconhecimento dos direitos associados às suas responsabilidades, formando cidadãos conscientes e críticos, e ao mesmo tempo oferecendo a todos a oportunidade de desenvolver seu potencial de inteligência, de trabalho produtivo. Dentro desse contexto, a educação de qualidade implica respeito ao outro, o direito de sermos diferentes, ao direito de aprendermos segundo as nossas potencialidades, sendo sempre valorizados os avanços, por menores que sejam, na conquista do saber.

Por fim, cabe demonstrar, por meio do Figura 2, como ocorreu a evolução, para a educação inclusiva, no cenário brasileiro.

FIGURA 2 - Evolução do tipo de atendimento dado às pessoas com deficiências no Brasil, segundo legislação em vigência.

Fase	Período	Legislação	Tipo de Atendimento	Clientela	(Locus) Institucional
Segregação	Século XIX	Decreto Imperial nº 1.428	Assistencialista Categorização Médica	Deficientes: auditivos e visuais	Imperial Instituto de Cegos
	Época Do Império 1854-1857	Lei nº 839			Imperial Instituto dos Surdos Mudos (Instituições Públicas).
	Início do Século XX	Portaria Ministerial nº 504 passou a distribuir gratuitamente livros em Braille	Educação Especializada	Deficientes: auditivos, visuais e mentais	Hospitais Públicos e Particulares Instituto Pestalozzi Havia 54 estabelecimentos de ensino regular, um Federal e onze instituições especializadas e

					demais Estaduais.
	2 <sup>a</sup> Metade do Século XX	Lei de Diretrizes e Bases LDBN 9394/96; Emenda Constitucional; Constituição Federal	Educação Especializada	Deficientes: auditivos, visuais, mentais e superdotação	Preferencialmente no sistema geral de ensino: Classes Especiais
Perspectiva Inclusiva	Século XXI	Conferência de Dakar Declaração de Guatemala	Educação Especializada, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino	Educando com (NEE), qualquer que seja a necessidade: Física, Mental ou múltipla, sensorial, superdotação	Preferencial- mente no sistema regular de ensino: Classes regulares no modelo inclusivo

Fonte: Figura elaborado pela autora, adaptado de Ferreira (2006, p.94)

Considerando a relevância dos dados apresentados no Figura 2 e por todos os aspectos apresentados nessa abordagem, vale destacar também que a elaboração e implantação da nova Política Nacional de Educação Especial foi um esforço conjugado para a superação da exclusão educacional no Brasil. O debate colocou em evidência as concepções diferenciadas acerca da educação especial, dando oportunidade de toda sociedade refletir sobre a perspectiva inclusiva, fazendo com que, no movimento inclusivo, pudessem ser ouvidos diversos grupos sociais, visando avançar e gerar, com isso, apropriação dos conceitos que estão se consolidando. Cabe ressaltar que o discurso do Estado é hoje uma realidade pautada pela evolução dos marcos legais e declarações internacionais, sendo que o papel do MEC é definir uma política que estabeleça diálogo com todos os segmentos da sociedade.

Dessa forma, pode-se observar, com as informações registradas no presente capítulo, que no contexto brasileiro, os “discursos e as discussões” a respeito da escola inclusiva estão inseridos no contexto escolar de todas as regiões, com isso, as leis que norteiam a LDB 9394/96 e as políticas públicas educacionais do estado de Pernambuco, partem dos amparos legais e documentos citados, em meio a outros, sendo visível também que resultam desses “discursos e

discussões” no que tange à educação inclusiva, que aqui, historicamente, foram abordados.

Vale salientar, por fim, que o Estado de Pernambuco publicou seu Plano Estadual de Educação de 2015-2025 (PEE), considerando um marco para o avanço nas concretizações das políticas educacionais do Estado de Pernambuco, documento norteador para a educação do próximo decênio. No seu bojo, o texto coleciona diretrizes, metas, e estratégias em consonância com o Plano Nacional de educação (PNE). O Plano de Educação de Pernambuco (PEE), foi estruturado em oito eixos que no seu interior exprimem as demandas gerais da política educacional proposta. Nesse sentido, entender as políticas públicas do Estados de Pernambuco, segundo documentos legais, possibilita tal sistema educativo identificar avanços e recuos nesse processo, isso considerando, também, as propostas da Educação Inclusiva. Portanto, necessário se faz compreender o sentido, discurso, caráter, intenções, ações e estratégias planejadas pelo Estado em suas propostas de políticas públicas, tendo em mira, antes de tudo, a qualidade educacional.

## **2. A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR, NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PARA A GARANTIA DE UM ENSINO DE QUALIDADE**

No presente capítulo, é focalizada a formação continuada como instrumento de valorização e aperfeiçoamento do professor, sua significância, bem como as dimensões que compõem tal formação, enfatizando os discursos e o que pode ser verificado na prática, no contexto da Educação Inclusiva.

### **2.1 A formação continuada como instrumento de valorização e aperfeiçoamento do professor nas práticas pedagógicas do espaço educativo**

A *priori*, preciso se torna focalizar a formação continuada como instrumento de valorização e aperfeiçoamento do professor nas práticas pedagógicas no espaço educativo. Para tanto, em se tratando da valorização desse docente, deve-se considerar outros fatores que se

apresentam como necessários a fim de que tal processo valorativo se efetive, como é o caso da questão salarial, as condições de trabalho e outros tantos aspectos de relevo.

No entanto, nessa abordagem, a formação continuada será enfatizada como uma ferramenta de valorização, isto porque, nesse prisma, muitas vezes, não se percebe que ela, além de ser utilizada como uma possibilidade de avanço educacional, de favorecimento às práticas educacionais direcionadas à eficácia no processo de ensino-aprendizagem, é também vista como valorização do professor, não somente para ampliação de saberes, de enriquecimento de seu cabedal de conhecimentos, a exemplo dos científicos, pedagógicos e culturais, mas também servindo para o delineamento de novos caminhos, o seu aperfeiçoamento, facilitando, assim, a realização das ações no dia a dia da unidade escolar.

Isto posto, é alvo de destaque a formação de professores, que não pode ser limitada apenas a uma instituição, contexto ou período temporal, isso em virtude de acontecer durante todo período vivencial, compreendendo, dessa forma, a quatro fases distintas e complementares: a experiência discente como alunos, a formação inicial se preparando para o magistério, a iniciação à profissão e a formação que ocorre de forma permanente (Imbernón, 2011). Evidencia-se, nesse aspecto, que a formação docente não se encerra na fase denominada como inicial, é preciso considerar a continuidade da mesma no transcurso do exercício profissional.

Observa-se, sob essa ótica, segundo Contri et al. (2018) que:

A postura pedagógica de um professor se coloca além do conhecimento adquirido na formação inicial, passando da profissionalidade, isto é, do ato legal e legítimo do exercício da docência, para o profissionalismo do docente, no seu ambiente de trabalho, marcado por uma visão de educação transformadora (p.4).

Libâneo (2004) apresenta uma reflexão sobre tal enfoque, ao trabalhar a diferença entre a profissionalidade e o profissionalismo:

Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado *profissionalidade*. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. A *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. O *profissionalismo* refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática

profissional (p.74).

Nesse sentido, frente a tal postulado, Contri et al. (2018) afirmam que a formação continuada possibilita uma reflexão e leva a uma compreensão de que a fundamentação teórica, bem como a aquisição do conhecimento científico é de fundamental relevância na formação, porém não para nesse patamar, é preciso ir além, analisando sua prática à luz da teoria, tanto experimentando novas formas de trabalho, quanto criando novas estratégias, enfim, inventando novos procedimentos. Logo, necessário se faz que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão, possibilitando, com isso, a ampliação da consciência sobre sua própria ação, realizando-se em uma espiral: ação-reflexão-ação.

Garcia (1999), em outra vertente, apresentando uma conceituação, assegura que a formação continuada docente é concebida como um permanente processo em construção, visando o melhoramento do ensino-aprendizado, bem como a reflexão entre teoria e prática. Nesse sentido, tal definição aponta, de outro modo, para a necessidade de o professor está sempre se atualizando, buscando realizar uma reflexão crítica acerca de suas práticas pedagógicas.

Rodrigues et. al. (2020), assegurando a importância do enfoque principal em discussão, afirma que as formações inicial e continuada são de grande significância e se voltam para a valorização do professor, visto que tal processo contínuo de saberes tanto prepara, quando impulsiona o docente a melhores práticas pedagógicas na sua caminhada no decorrer de toda a sua profissão.

Com referência ao postulado anterior, o Art. 18, parágrafo 3º, da Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (DCNs) ratifica essa afirmação, pois expressa que: “A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (Brasil, 2015, p. 15).

Dessa forma, é de grande ingenuidade afirmar que tal valorização ocorre em sua plenitude somente com a integração do processo de formação continuada em curso, atualmente, nas escolas de educação básica e de Ensino Superior. Porém, mesmo que tal situação não se realize amplamente, não se pode deixar de enaltecer a finalidade da formação continuada, para a valorização dos professores em todos os níveis de ensino.

De outra forma, não é possível separar a valorização e o aperfeiçoamento do professor por meio da formação continuada, sem se considerar o fim a que essa preparação objetiva, em suma, a mesma se destina à promoção da qualidade educacional. Sobre esse ponto de vista, Imbernón (2011) esclarece que:

O conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto (p. 108).

No concernente a tal premissa, o autor define e ao mesmo tempo faz uma alerta para o risco das análises simplificadas e lineares quanto ao significado da qualidade educacional. Nesse sentido, é merecida uma observação direcionada a um ponto de vista didático ou pedagógico, tendo em vista a melhoria do processo formativo, já que não está configurada somente no conteúdo, e sim em toda a interatividade do processo, além da dinâmica do grupo, do uso de atividade e do próprio estilo de cada professor. “A qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos através de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo” (Imbernón, 2011, p. 104).

Frente a tal explanação, verifica-se a necessidade de intensificação de cursos de formação continuada. Nóvoa (2002), no eixo dessa discussão, explicita que “o aprender contínuo é essencial, porque se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p. 23). Freire (1997) acrescenta que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43).

É preciso também considerar, nesse contexto, a observação feita por Schön (2000), ao preferir que um das funções fundamentais do professor é assumir a prática reflexiva sobre sua atuação. O autor advoga que a reflexão não é em relação à ação é resultado do diálogo com a situação concreta, diante da descoberta de novos modos de ser e agir. Dessa forma, para ele, concordando com Freire, o docente que procura refletir sobre a sua própria prática, está reconstruindo competências pessoais e profissionais, daí advém uma reconstrução de uma forma inovadora de atuar.

Mais uma vez, Contri et al. (2018) afirmam que a formação continuada, no contexto de

outros objetivo, tem como propósito oferecer novas metodologias, proporcionando aos profissionais um contato com as discussões teóricas atuais, tendo em vista contribuir para as mudanças que ocorrem urgentes, inserindo melhorias da ação pedagógica na escola. No entanto, preciso se faz ter cuidado, porque uma formação continuada não deve ser norteadada no âmbito de uma realidade distante do professor, sendo que o mesmo esteja motivado e aberto para discussões que levem à modificação da sua prática.

No que se refere à aceitação e abertura do docente, Walker e Goulart (2004, p. 34) dizem “[...] que o caráter antecedente de toda qualificação é aceito como algo inquestionável, não apenas quando pensamos na formação de professores, como também quando estes pensam na educação de seus alunos”. Logo, a formação não acontece anteriormente a mudança de postura do docente, e sim no decorrer do processo: cabe ao professor se preparar para admitir que necessita modificar algumas condutas, além de reinventar suas propostas, assumindo que a cada dia é possível se aprender algo novo.

Portanto, com os argumentos apresentados, percebe-se, em meio a outros aspectos necessários, que com a formação continuada torna-se possível possibilitar a valorização do professor e de promover melhorias na sua atuação. Nesse aspecto, deve-se enfatizar que ao professor recai a necessidade de reconstruir suas práticas, qualificando-se, tanto para refletir sobre seu desenvolvimento, direcionando-o segundo a realidade que se apresenta, quanto tendo consciência de que os interesses maiores devem ser voltados, sobretudo, às necessidades dos alunos.

## 2.2 A formação continuada e sua significância na educação inclusiva

Já que a abordagem se direciona, no sub-tópico inicial, à formação continuada e a valorização do professor em um contexto mais amplo; aqui, a explanação focaliza, especificamente, a formação continuada e sua relevância apenas na educação inclusiva.

Assim, a princípio, é válido ressaltar que a formação continuada na Educação Inclusiva, ao ser focalizada no contexto do Nível Superior, possibilita conhecimentos mais amplos para a prática docente. Nessa perspectiva, Mantoan (2006, p.54) considera que, “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” Frente a essa definição da autora, nota-se a importância que deve ser devotada aos alunos que

apresentam necessidades especiais em todos os níveis e modalidades da educação, nesse contexto, observa-se que a formação de professores precisa estar em coerência com a política educacional que prevê a construção de escolas, que incluam todos os discente, não fazendo uso da discriminação.

Rodrigues (2006, p.307), por sua vez, explicita que “o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço.” Assim, não é apenas nos cursos que ao final se certificam, dando validade a capacidade como professor inclusivo, mas também é elevada a necessidade da formação em serviço, além da troca de saberes no espaço educativo entre os professores, a fim de se vislumbrar mudanças de atitudes no exercício do dia a dia das práticas docentes.

Freire (2001), de outra forma, sobre a implicância entre saberes em permanência e complementaridade, acrescenta que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (p.31).

Considerando-se, muito esclarecedor o postulado de Freire, de outro modo, é válido frisar que a formação continuada para a inclusão e acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve seguir, como procedimento: não ser concebida, obedecendo aos termos técnicos de aprendizagem específica para o atendimento apenas dos surdos, deficientes mentais e outras nomenclaturas que são dadas aos rotulados de diferentes. No âmbito dessa questão, Skliar (2006, p.33) argumenta que “talvez haja necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia.” Dessa maneira, supõe-se que os objetivos pedagógicos para serem alcançados requer do professor a tomada de decisões em conformidade com o contexto em que se encontra, além dos aspectos no que se refere à metodologia utilizada, bem como os conteúdos selecionados e a maneira de atuar, compreendendo, desse modo, que a escola é um ambiente plural, de convivência com as diferenças explícitas e implícitas, na produção de aprendizagens para a vida.

O professor precisa repensar sua prática sobre o significado do que é inclusão, a partir de seus conhecimentos anteriores. O mais relevante é a necessidade do

educador formar uma consciência crítica quanto a sua responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. A inclusão de fato só ocorre se houver aprendizagem. (Souza e Rodrigues, 2015, p. 6).

Com isso, um dos aspectos que não favorece a implantação da inclusão está relacionado com o despreparo dos profissionais da educação. Skliar, (2006, p.31) postula que “Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas”. Para o autor, em debates acerca da formação dos professores é esse o argumento mais utilizado. No entanto, é incorreto utilizar-se dessa ideia, a fim de negar a inclusão, fazendo com que exista impedimento e, dessa maneira, a teoria não se torne prática e transformações aconteçam na escola.

É de grande importância, nesse sentido, as instituições escolares, apoiadas pelas esferas federais, estaduais e municipais terem, como um dever, propiciar a motivação dos professores e o oferecimento de subsídios para que sejam exercidas suas ações, no contexto educativo, da melhor forma possível, tendo em vista à necessidade de inclusão dos alunos com deficiência, bem como um ensino que possa ser reconhecido como exemplar. Mantoan (2006) profere que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]” (p. 57).

Entretanto, é possível se constatar que a escola ao se impor como espaço para a inclusão, faz com que, no avançar dos tempos, os professores passem a ter o entendimento sobre o seu papel e tomar para si a responsabilidade de proporcionar a inclusão do aluno, denominado como “diferente”, abolindo conseqüentemente a exclusão. Denari (2006) no tocante a essa situação, diz que “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial” (p.59).

Souza e Rodrigues (2015), no tocante ao exposto, reforçam, de outra forma, que:

A escola deverá se adaptar para que todas as crianças, com deficiência ou não, tenham oportunidades iguais de aprendizagem. Inclusão é respeito e aceitação da singularidade, da especificidade que cada sujeito possui e consciência de que aprendemos e crescemos como pessoas através do respeito à alteridade. Mas não é somente aceitar e respeitar. Deve-se criar condições para que a inclusão seja verdadeira e aconteça para todos, e que haja qualidade de ensino com ações educativas fundamentadas no respeito ao outro e na solidariedade, tendo a

participação das pessoas que direta ou indiretamente estejam comprometidas com o processo educacional (p.6).

Pode-se deduzir, com isso, que o papel da escola inclusiva é não aceitar o que é tradicionalmente ensinado. Mantoan (2006, p.198), concordando com esse pensamento, argumenta “[...] que reinventemos a escola, ‘desconstruindo’ a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais se fundamenta os pilares teóricometodológicos em que se sustenta”. Torna-se evidente que as unidades de ensino poderão ser espaços de desenvolvimento de alunos não apenas éticos, justos, autônomos, críticos, mas também que valorizem as diferenças por meio do relacionamento com o outro, no contexto de um ambiente escolar em que reine a solidariedade, tendo como proposta a aprendizagem de todos. Basta considerar, portanto, que na escola onde há igualdade, não pode haver discriminações.

No âmbito dessa questão, há um entendimento de que as escolas podem reconhecer e valorizar a diversidade, inserindo inovação no seu modelo educativo com projetos inclusivos. Nessa perspectiva, é possível a verificação de que o ensino torna-se diferente da escola tradicional no que diz respeito às dificuldades apresentadas pelo aluno, “... os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em caso de defasagem idade/série escolar” (Mantoan, 2006, p.44).

A formação continuada do professor é essencial, a fim de a inclusão aconteça de forma real, o que transforma o panorama atual da educação especial, contribuindo, dessa maneira, para a eliminação de preconceitos, a construção de um novo olhar sobre a pessoa com necessidades educacionais especiais. Não pode, desse modo, ser dispensada, sobretudo, para atualização, aprofundamento e aperfeiçoamento do conhecimento pedagógico comum e especializado, podendo ocorrer a partir das situações vivenciadas em sala de aula, visto que se trata de um material vivo, que se expressa a um olhar subjetivo do professor diante das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Souza e Rodrigues, 2015).

No contexto da formações continuadas no Ensino Superior, necessário se faz compreender, inicialmente, que as mudanças de paradigmas, presentes no âmbito educacional, constantemente, chamam a atenção para uma análise mais detida, sinalizando novos direcionamentos. Desse modo, o papel do professor universitário é redimensionado para o atendimento de novas demandas, dentre outras atribuições, investigações de novos referenciais

teóricos que possam proporcionar um contributo com referência às ações no processo de ensino-aprendizagem na cenário da inclusão.

Em se tratando de educação inclusiva, observa que há um conjunto de instrumentos normativos (leis, pareceres, decretos) os quais, nos últimos anos, surgiram e deram destaque nas discussões e poucas pesquisas não se confirmam quanto à garantia de uma educação igual para todos. Vale afirmar que Pietro (2003) e Mantoan (2006), mesmo divergindo na abordagem da educação inclusiva, convergiam no que se refere à cidadania, a qual apresenta como propósito educacional a forma de homem tanto crítico e criador, quanto autônomo no que tange aos processos de construção do conhecimento. Contudo, Mendes (2001) defende que “uma formação deficitária tende a produzir visões preconceituosas e estereotipadas e não permite superar o atraso em relação aos valores e práticas sobre as deficiências e a educação (p. 63)”.

Pacheco e Flores (2000), de outra forma, esclarecem que, ao se abordar o enfoque formação de professores, há três traços distintivos que se mostram nesse processo: o primeiro, que envolve componentes acadêmicos e científicos, independentes da área de conhecimento; no segundo plano, volta-se para a formação de professores como uma formação profissional por envolver a formação de indivíduo que procura por esse processo e, por fim, aponta para a formação de professores, envolvendo transferência de função daqueles que estão sendo formados para aqueles que serão formadores. Nesse sentido, esses traços expressam a seriedade dos propósitos das Instituições Superiores.

Maclaren (2000), fazendo alusão a transformações efetivas, afirma que os professores universitários, ao fazerem sempre questionamentos sobre as verdades sociais, quase sempre, inserem em suas práticas de ensino uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora. Dessa forma, para tal autor, o que se propõe não é a igualdade no tratamento dos alunos, nem a equiparação das suas capacidades, e sim estabelecer possibilidades de um trabalho diferenciado, para que atinja a eficácia dos alunos com deficiência.

Schon (2000) e Zeichner (1993) sobre a importância da reflexão, colocam-na como uma prática necessária sobretudo após as ações desenvolvidas, isso para que os professores percebam tanto os erros, quanto os acertos praticados, a fim de que, em outro olhar, o trabalho passe a ser otimizado no concernente a contornar os fatores negativos e enfatizar os positivos. Para os referidos autores, o docente universitário assume essa responsabilidade com constância, uma vez que trabalha como uma grande diversidade de alunos, principalmente com os deficientes físicos

e sensoriais.

Nesse aspecto, Giroux (1997) denomina os professores que desenvolvem essa prática como artistas reflexivos, atribuindo, assim, uma grande relevância à reflexão na docência universitária, principalmente por abarcar todos os níveis de ensino. Nóvoa (1992), em outra vertente, argumenta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25).

Com o exposto, deve ser esclarecido, segundo Santos (2009) que essa prática já é do conhecimento das Instituições Superiores. Também é de grande importância destacar que, mesmo com a relevância dos cursos de pós-graduação e de formação continuada por si só não proporcionam uma significativa prática docente, caso os cursos em referência não sejam ministrados enfocando as práticas reflexivas dos docentes universitários e alunos, os quais devem conscientizar-se da valorização em consonância com a teoria e a prática.

Sobre o papel da Universidade, Leher (2019) enaltece que, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, é cumprida a função social de ser o lócus do pensamento sistemático, além de rigoroso e crítico a serviço dos grandes problemas nacionais e dos povos em suas lutas por condições dignas de vida. Para tanto, pode ser constatado que com o surgimento das ciências médicas muitos trabalhos foram produzidos, buscando explicar as deficiências, porém só recentemente surgiram esforços para se utilizar os conhecimentos na luta por direitos para as pessoas com deficiência. Dessa forma, as universidades são concebidas, nesse aspecto observado, como um dos alicerces com capacidade de esclarecer, bem como subsidiar o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Nesse sentido, é importante destacar o papel da instituição, mas é preciso enfatizar a participação do professor, sobre tal questão, Demo (2002) profere que: “é necessário o professor estudar sempre com afinco buscando renovar suas práticas e as teorias de aprendizagem, que se poste à frente dos tempos, das mudanças e inovações e que saiba não somente ensinar, mas, principalmente, que saiba aprender” (p. 22). O autor afirma que, caso o professor não tenha tal percepção da relevância de sua formação continuada, bem como não consiga perceber as

especificidades do seu aluno, o risco que se apresenta de exclusão é bem maior. Logo, o conhecimento acerca da formação de professores, que atuarão junto ao ensino inclusivo, é de elevada significância, segundo explicita Borges (2013), a inclusão, “exige uma transformação mais radical da escola e da sociedade, para atendimento a todas as necessidades do educando” (p.32).

No entanto, deve-se levar em consideração que a formação continuada dos professores na Instituição Superior cobra, principalmente, a contextualização acerca das condições atuais vivenciadas pelos professores universitários, os quais se impactam com o panorama social ainda se adequando para a aceitação dos conceitos recentes de diversidade cultural, que se reflete nos meios educacionais, por meio de leis e pareceres nos princípios da educação inclusiva. Mizukami et al. (2008, s/p) argumentam que a formação continuada “deve centrar-se na escola e nas necessidades dos seus professores, esse centrar-se não precisa referir-se apenas ao espaço físico. Mais importante que isso, é centrarem nas necessidades dos professores, essas sim contextualizadas em seu local de trabalho”.

Nessa linha de discussão, conforme Behrens (2005), há uma necessidade de, além do rompimento com as práticas conservadoras de ensinar, que o professor empreenda mudanças paradigmáticas multidimensional, no âmbito da complexidade da atual “sociedade do conhecimento”, a qual requer a incorporações de conceitos, visando desencadear atitudes sobre o mundo em que vive, com a incorporação das tecnologias, bem como com a superação de resistências às diferenças pessoais, em suma, rupturas a uniformidades tradicionais.

No conjunto de tantos outros documentos que amparam a educação inclusiva, vale enfatizar, nessa discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96, a qual expressa que a formação dos profissionais da educação deve ter ocorrência de modo articulado, porque é essa uma responsabilidade que recai em todas as esferas governamentais (Brasil, 1996), além de todos os sujeitos que integram essa conjuntura, tanto nas instituições de ensino superior, quanto nos sistemas de ensino. Isso impulsiona a articulação da formação de professores cuja prática de ensino é desenvolvida na escola, a fim de que sejam propostas alternativas pedagógicas voltadas ao atendimento dos alunos, no enfrentamento de problemas presentes na aprendizagem escolar, em virtude de suas necessidades educacionais especiais.

A formação continuada na Educação Inclusiva, ao ser focalizada no contexto do Nível Superior, possibilita conhecimentos mais amplos para a prática docente. Para Veiga e Viana (2010), o contexto

atual suscita pensar a formação do professor como uma prática social, com o caráter de formação humana. Tal concepção de formação, nesse sentido, visa a superação da ótica de que a formação é uma ação simplesmente de atualização científica e pedagógica, visto que, além dessas dimensões, o professor insere-se em um processo de construção pessoal e profissional, o que se efetiva em tempos distintos, espaços e relações estabelecidas no decorrer de sua vida. Pimenta (2009), ao refletir acerca da identidade profissional do professor, postula que ela é construída por meio de uma amálgama de fatores que envolvem os significados sociais da profissão docente, assim, a revisão/manutenção de práticas consagradas, o confronto entre teoria e prática, bem como:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2009, p. 19).

Considerando-se o ponto de vista apresentado, verifica-se que a formação é um caminho pelo qual o professor precisa avançar, para que ocorra o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. Nesse aspecto, a formação continuada, ao ser pensada como ideia de formação permanente, passa a ser vista como elemento crucial no contexto da construção de práticas inovadoras docentes, objetivando não somente a melhoria da qualidade da educação, mas também da realidade social. (Santos, 1994).

Logo, a formação continuada na educação inclusiva se constitui uma forma para o aperfeiçoamento do professor e, conseqüentemente, melhorias de condições para sua atuação, com práticas pedagógicas eficazes, sobretudo no ensino superior. Isso implica um repensar de aspectos que envolvem a concepção teórica e prática, tendo sempre em vista o atendimento do discente na educação inclusiva, diante da diversidade de necessidades educacionais especiais que se apresentam no espaço educativo.

Com isso, constatou-se que foi a partir do final do século XX, que mudanças foram introduzidas em virtude da revisão de concepção acerca de se conceber a pessoa com deficiência no processo de inclusão. Desse modo, implicitamente a tal processo, está a suposição de que o professor, em geral, precisa não somente ter conhecimento e compreensão sobre as necessidades dos diferentes alunos, mas também saber organizar as relações pedagógicas curriculares,

adequando-as à educação de tais alunos.

### 2.2.1 Dimensões da formação continuada para uma escola inclusiva frente aos discursos e o que, verdadeiramente, é constatado na prática

Nessa explanação cabe um direcionamento às dimensões da formação continuada para uma escola inclusiva, diante dos discursos apresentados e o que é passível de comprovação na prática, o que possibilita um olhar mais relacionado ao processo sociocultural, perpassando pelo cotidiano que envolve as ações educativas.

Miranda (2015), nessa perspectiva, afirma que uma abordagem acerca da educação inclusiva requer a exposição de conhecimentos que envolvem a cultura, mostrando como a mesma ocorre no contexto educacional, refletindo na constituição das práticas pedagógicas, influenciando, assim, na moldagem tanto das maneiras de ser, pensar, viver, quanto na regulação de fatores materiais e simbólicos presente no dia a dia das escolas. Assim, o desenvolvimento de uma educação inclusiva cobra, nesse cenário, uma mudança relevante no papel da educação especial, a qual é concebida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 10).

Dessa forma, necessário se faz afirmar que a educação inclusiva é confrontada por tensões. Procurando explicações, baseando-se na teoria sociológica de sistemas (Luhuman, 1995), verifica-se que as referidas tensões podem ser distribuídas em três níveis do sistema educacional: o nível funcional do macrossistema, o nível organizacional e o nível de interação individual (classe). Considerando tais níveis, observa-se que os dilemas da educação inclusiva partem de tensões resultantes entre eles, permeando o processo de formação do professor.

No tocante à formação docente e seu enfrentamento no contexto de uma gama de tensões, em nível sociocultural e pedagógico, constata-se que a formação docente direcionada para a educação inclusiva no Brasil, em uma perspectiva cultural, principalmente no Nível Superior, apresenta dimensões que refletem no seu processo formativo, bem como na sua atuação profissional, sendo elas classificadas como: dimensão político-educacional; dimensão político-

institucional; dimensão didático-pedagógica; dimensão formativa-curricular e a dimensão sociointerativa.(Miranda, 2015, p. 17).

A princípio, sobre a “dimensão político-educacional” importa citar a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que traz como compromisso do poder público, nos incisos X e XI do Artigo 28, de garantir a adoção de práticas inclusivas tanto na formação inicial e continuada de professores, quanto na formação continuada para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, se por um lado, tal responsabilização do poder público no fomento, acompanhamento e avaliação de tal formação não é suficiente para assegurar que os professores em formação (inicial ou continuada) estejam preparados para lidar com a inclusão como direito das pessoas com deficiência, por outro lado, essa previsão deixa espaço para o controle social dos órgãos fiscalizadores das políticas públicas, no que se refere a acionar e também cobrar do poder público que a formação aconteça. (Miranda, 2015).

A esse respeito, Norberto Bobbio (2014) explicita que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (Bobbio, 2004, p.16).

Garcez (2016) destaca, nesse contexto, a dimensão das políticas públicas e sua abrangência:

A dimensão das políticas públicas abrange as instâncias legislativa, executiva e judiciária, isto é, o conjunto de leis, diretrizes e decisões judiciais que buscam concretizar o direito à educação inclusiva em um determinado país ou território. No estudo sobre a realidade da qual fazemos parte, há que analisar qual é o conjunto de políticas públicas que organiza a proposta educacional. Por exemplo: hoje no Brasil estão estabelecidos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Essa legislação, originária de diferentes órgãos, estabelece as diretrizes que cada educador deve conhecer (p.4).

No eixo dessa discussão acerca da “dimensão político-educacional”, não se pode deixar de observar que o professor para a educação inclusiva, conforme Kassir e Garcia (2009), está presente nesse cenário cultural atual, em que os significados da educação especial, da educação

inclusiva e da educação para todos estão sendo produzidos, e é nesse âmbito onde são criados e recriados diferentes discursos que podem ser notados, tanto nas falas dos gestores escolares, dos professores das diferentes licenciaturas, quanto dos alunos/as da família e da comunidade. Desse modo, os distintos sentidos produzidos nesse campo social de disputa reproduzem uma cultura de poder que ecoa, não só nas políticas de formação, mas também, individualmente, nas ações educativas dos professores.

Logo, percebe-se, de um lado, a política de formação que aponta a inclusão escolar como a alternativa “politicamente correta” de inserção da pessoa com deficiência, do outro, a insatisfação dos professores que expressam seus conflitos, desconhecimentos, repulsa, muitas vezes, ao trabalho com o aluno com deficiência. Verifica-se, com isso, que é nesse campo discursivo ambíguo, de conflito, que está se construindo e narrando a educação especial, onde os professores precisam pôr em prática a atuação no contexto da educação inclusiva, proporcionando adequadas condições pedagógicas para os alunos/as com deficiência (ibid, 2009).

Miranda (2015), nesse contexto, cita algumas ações realizadas pelo MEC:

Para apoiar os sistemas de ensino, o MEC, através da Seesp, que foi extinta, e seus programas e ações incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), através da Diretoria de Educação Especial desenvolve Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – presencialmente e a distância. Dentre esses cursos destacam-se os que são desenvolvidos em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância (p. 19).

É importante se enfatizar, porém, a reduzida articulação sinérgica que envolve os entes federados, visto que há uma maior responsabilização do governo federal com a formação inicial de professores, e algumas medidas dispersas e pontuais de formação continuada, feita, ao sabor das diretrizes e prioridades de cada ente federado (Rocha, 2015). Isso não fortalece a ideia de não concretização, neste tipo de formação de professores, do regime de colaboração, previsto

no Art. 8º da LDB nº 9.394/1996, revelando, assim, uma frágil política nacional de formação continuada para o país como um todo.

Por outro lado, há estudos que demonstram as lacunas desses cursos, podendo ser citados os de Caiado e Laplane (2008), Kassar e Garcia (2008), os quais fizeram uma análise da implementação do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que apesar de ter grande abrangência, não chegou a reestruturações mais profundas na formação docente nos conteúdos formativos.

Miranda (2011), nesse sentido, destaca que os professores egressos dessa formação:

Apontam algumas dificuldades no momento da articulação entre a teoria recebida e a prática educativa, declarando que não sabem como avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos com deficiência, preparar aula, material pedagógico e não sabem como ensinar, têm dificuldade de facilitar a interação entre o aluno com deficiência e os demais alunos e ainda de se comunicar com eles (p. 132).

De outro modo, Miranda (2011) pontua que “em relação à formação docente, não há um plano sistemático para o desenvolvimento profissional dos professores. O que existe são estratégias pontuais, sem uma discussão aprofundada sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica” (p. 139).

Nesse aspecto, estudos argumentam acerca da urgência de maiores investimentos na formação inicial e continuada dos professores não somente no ensino regular, mas também no ensino superior. Torna-se necessária, desse modo, a articulação de medidas eficazes para qualificar os professores, visando uma melhor atuação em ambientes inclusivos.

No que tange à “dimensão político-institucional”, a formação do professor faz parte do exercício em sua prática, já que esse docente realiza seu trabalho em um ambiente institucional, complexo, o qual é articulado no contexto de níveis diferentes, a exemplo de sala de aula, além da instituição escola e o sistema educativo. Desse modo, tal dimensão implica por parte do professor a capacidade de articulação da política macro do sistema educativo com a micropolítica, objetivando não apenas o que deve ser programado, como também saber conduzir e avaliar nas escolas e espaços mais específicos, como salas de aula, atividades recreativas e áreas da comunidade, a fim de que a política global de educação tenha seus resultados efetivados. (Miranda, 2015).

Nesse sentido, visando a concretização da atual proposta de educação inclusiva, preciso

se faz a participação de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (Sant’ana, 2005, p. 228).

A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] É preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia. (Imbernón, 2000, p.86-87).

Nesse sentido, a escola deve perpassar pelo caminho da promoção e instalação de ideias inovadoras, com a inserção de estratégias que se distanciem do modelo escolar vigente, isto é, o modelo que seleciona, classifica, expulsa e exclui, ao avaliar os resultados, e não o processo de aprender dos alunos, contribuindo, desse modo, para a manutenção do fracasso escolar e a não inclusão dos alunos. Acerca de tal realidade, para Rendo e Veja (2009), a luta pela aceitação da diversidade e inclusão escolar cobra do discurso educativo respostas pedagógicas na educação, com o propósito de incentivar uma escola, aberta às diferenças, ao respeito do conhecimento intercultural, de forma que possa gerar uma sociedade pluralista, democrática e socializante.

Ainscow (1997), nesse contexto, explica que, no ponto de vista cultural, a dinâmica de adaptar o sistema educacional às necessidades de todos os alunos está em conformidade com a compreensão da deficiência que se associa ao ambiente. Esse entendimento expressa que a concepção de deficiência não pode apenas se concentrar na pessoa, mas se relaciona também com as condições do espaço educativo em que ela está inserida, isso possibilita a participar de um espaço, voltado ao atendimento de suas necessidades, compreendendo, dessa forma, a relação que se perfaz do pessoal e do ambiente.

Jung (2007) salienta, nessa discussão, a relevância de se levar adiante o debate acerca do currículo escolar, especialmente ao se defender, buscar e/ou se trabalhar para a construção de uma escola diversa e inclusiva. Dessa forma, compreende-se a necessidade de reflexão e vontade por parte dos sujeitos envolvidos no processo educacional, a fim de ultrapassar as velhas

concepções, as formulações rígidas, além de padronizações escolares e visões excludentes, que se apresentam na construção do currículo da escola.

Portanto, é adequado e mais do que necessário, nessa perspectiva, que exista um reposicionamento da formação docente e da própria escola, bem como daqueles que objetivam atingir uma educação inclusiva e de qualidade, o que requer não apenas a aceitação das diferenças, mas no seu entendimento e sua valorização, visto que a escola terá que entender essas diferenças, trabalhando com práticas educativas que proporcionem sua atenção, tendo em vista a inclusão. (Praxedes, 2003).

Para a construção de um sistema educacional inclusivo, é de grande essencialidade que todos os que dirigem e atuam nas instituições educacionais, bem como os pais e a comunidade na qual se encontra cada unidade escolar, sejam sensibilizados e preparados para tais mudanças, para que os comportamentos, sobretudo de rejeição, além de superproteção à diferença sejam desvelados, assim como discutidos, compreendidos e modificados, inclusive que sejam vistos como parte da ação educativa da escola, a qual tem como papel maior a formação de cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis (Brasil, 2000)

No que se refere à “dimensão didático-pedagógica”, necessário se faz afirmar que, na atualidade, a discussão, nos contextos educativo e acadêmico, direciona-se para a elaboração e implementação de condições educacionais e a conseqüente adequação às especificidades de cada aluno, como uma necessidade à sua efetivação de inclusão, observando-se, assim, se são garantidos os direitos de acesso escolar, além da aprendizagem, desenvolvimento e de inclusão social. (Miranda, 2015).

Com base na argumentação apresentada, infere-se que é de elevada importância a superação de paradigmas limitadores, a exemplo do modelo tradicional de ensino, ainda muito presente em parte das escolas, norteado por metodologias expositivas, pela fixação e memorização de conteúdos, contribuindo para que o aprendizado tenha reduzida aplicabilidade na vivência do aluno. Tais práticas educativas não estimulam o aprender a pensar, a reflexão e o exercício da autonomia dos alunos na solução dos problemas enfrentados no seu cotidiano.

Em uma escola inclusiva ou, no mínimo, menos excludente, necessário se torna a criação de condições que proporcionem ao professor uma habilitação sólida e integral, com capacidade de propiciar mudanças em sua prática pedagógica, auxiliando tal docente, dessa forma, a “tomar consciência e autorregular sua atividade ao ministrar aulas e ao planejar seu trabalho”. Sem a

referida formação, que não se restringe a um curso isolado, mas que envolve capacitação e acompanhamento contínuos, tal debate não sairá da esfera da própria educação especial, desse modo, a escola inclusiva nada mais será do que outra utopia (Glat, 1998, p. 28).

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor “adquirir formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente, centradas nessas características” (Bueno, 1999, p. 162).

Tal mudança de concepção está atrelada, assim, à crença de que tanto as mudanças metodológicas, quanto organizativas, têm como fim responder aos alunos que apresentam dificuldades, beneficiando por sua vez todos os outros alunos. Na verdade, para os discente com deficiência, surge um estímulo a partir de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais enriquecedor para todos. Entretanto, o avanço na implementação dessa proposta está longe de ser fácil e, por isso, as evidências relativas a um progresso nesta área são vistas como limitadas. (Ainscow, 1997). Evidencia-se a significância da formação continuada e seu contributo no processo didático-pedagógico na educação inclusiva.

No que diz respeito à “dimensão formativa-curricular”, o professor precisa ter um melhor entendimento e praticar a diversidade. Isso requer que o mesmo esteja receptivo às práticas inovadoras, procurando aprimorar conhecimentos no que concerne, sobretudo, a como melhor lidar com as características individuais de cada aluno, a exemplo de habilidades, necessidades, interesses, experiências e outras mais, para que possa, partindo dessa perspectiva, pôr em execução um melhor planejamento de aulas.

Rodrigues (2006), nessa linha de pensamento, postula que o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva, embora tenha uma etapa de sensibilização na formação inicial, apenas poderá inteiramente ser assumido no decorrer de uma prática em serviço. Nessas ações devem se apresentar, em seu contínuo, reflexão e mudanças.

Em outra percepção, pode-se notar que as mudanças com referência à formação de professores para a educação inclusiva têm ocorrido ainda de forma lenta, “porque os currículos de Pedagogia atuais ainda estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada ‘normal’, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada”. (Rabelo e Amaral, 2003, p. 209).

A partir de um estudo feito por Gatti e Nunes (2009) acerca das propostas curriculares

de 71 cursos de Pedagogia, considerando os diversos tipos de instituição de ensino superior e as diferentes regiões brasileiras, pôde-se constatar que no currículo proposto pelos cursos de formação de professores dos anos iniciais há características fragmentárias, com um conjunto de disciplinas dispersas e desarticuladas. Notou-se, também, que na formação de professores polivalentes, a proporção de horas direcionadas às disciplinas no que tange à formação profissional específica, há, aproximadamente, somente 30% do total previsto para todas as disciplinas. Além do mais, nas mesmas consta uma predominância do estudo dos referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros e, muitas vezes, constantemente, sem associação com as práticas educacionais.

Cabe aos cursos de formação atentar para a construção curricular nos cursos de professores voltados à escola inclusiva, que precisa reconhecer que cada estudante tem não somente um potencial, ritmo de trabalho diferenciado, expectativas, mas também estilos de aprendizagens, motivações e valores culturais, isto é, reconhecê-los como diferentes. Segundo a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Unesco, 1994, p.11-12).

Portanto, a fim de que os docentes sejam tanto inclusivos quanto capazes de educar na e para a diversidade, preciso se torna a realização de mudanças relevantes em sua própria formação. A princípio, as instituições de formação docente deverão estar abertas à diversidade, além de formar docentes voltados para as distintas diferenças presentes nas salas. Depois, devem se preparar para a prática de ensino em diferentes contextos e realidades e, por fim, todos os professores, de qualquer nível educativo, devem ter conhecimentos básicos, teóricos e práticos, que se relacionam com a diversidade, a flexibilidade curricular, a avaliação diferenciada para as

necessidades educativas mais significantes, que estejam associadas às diferenças não apenas sociais, culturais, mas também individuais. (Miranda, 2015).

No âmbito da “dimensão sociointerativa”, percebe-se que a prática de ensino é voltada para grupos, no entanto as características e diferenças individuais de cada aluno devem ser consideradas pelos professores. É certo que, com a democratização da educação, o ensino passou a ter mais foco nos alunos, percebidos como heterogêneos, levando em conta, portanto, a origem social, cultural, étnica e econômica, além das importantes diferenças cognitivas, físicas, sensoriais e afetivas no conjunto dos alunos. Desse modo, a formação continuada se torna significativa para tratar desse assunto, chamando à reflexão dos professores acerca do nível interacional que surge com a regulação da interação entre professor e aluno, o contexto pedagógico e as relações sociais no espaço educativo.

Na relação entre professor e aluno existem um discurso e um comportamento, que possibilitam a cada professor a produção de normas e escalas de valores, com as quais são classificados os alunos e a própria turma, motivando a uma comparação, hierarquia, valorização e desvalorização. Assim, a turma, como um todo, e o aluno, particularmente, podem ter uma reação própria a cada professor, seja dialogando, seja negando, seja assumindo a sua imagem (Bernstein, 1996).

Tardif (2007, p. 128), nesse eixo de discussão, expressa que “concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. Dessa forma, com consequência, o professor nunca pode colocar de lado as condições, bem como as limitações normativas, afetivas, simbólicas, como também as que têm ligação com relações de poder. Em síntese, se o ensino é mesmo uma atividade relacional, pode ser tratado como uma atividade manifestada, concretamente, no contexto de interações humanas, trazendo consigo, de forma inevitável, a marca das relações humanas constituídas. Com isso, nota-se a relevância da formação continuada no contexto das relações pessoais.

Em síntese, observa-se que a formação docente para a inclusão escolar cobra modificações maiores no conjunto de questões não somente inerentes às políticas educacionais, às diretrizes curriculares para essa formação, à flexibilização curricular, mas também para a preparação da escola comum a fim de receber alunos especiais e a qualificação profissional. Porém, percebe-se que há uma dicotomização entre o discurso e a prática, porque as práticas

são, geralmente, pseudoinclusivas. E essa questão, da forma que é posta, pode confundir os professores no que tange à sua concepção/ação no campo da inclusão, principalmente, porque eles, de uma forma geral, não sendo capacitados, estão sem condições de fazerem esse discernimento. (Magalhães, 2006).

### **3 TIPOS DE DEFICIÊNCIAS, CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA O ATENDIMENTO DO ALUNADO**

No Capítulo em questão, além das especificidades dos tipos de deficiência, o presente estudo traz uma explanação acerca da relevância dos espaços físicos e condições estruturais, além de ressaltar os principais equipamentos e materiais didático-pedagógicos para o atendimento dos alunos com deficiência.

#### **3.1 Tipos de deficiências**

Concebe-se a expressão “deficiência”, como a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica e anatômica. Assim, tais deficiências ou nascem com a pessoa (congenita), ou são adquiridas. Complementando essa conceituação, consoante o Decreto 3.956, Art I (Brasil, 2001, p. 1), a deficiência é "uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social".

Nesse contexto, merece o registro da classificação das necessidades educacionais especiais contida na lei americana Individuals with Disabilities Education Improvement Act IDEA (2004), que relaciona as crianças com necessidades educacionais especiais em 13 categorias: (a) Autismo, (b) Surdocegueira, (c) Surdez, (d) Distúrbio Emocional (que inclui problemas de comportamento externalizantes e internalizantes), (e) Deficiência Auditiva, (f) Retardo Mental, (g) Deficiências Múltiplas, (h) Deficiência Física, (i) Outras Condições de Saúde (incluindo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), (j) Dificuldade de

Aprendizagem Específica, (k) Distúrbio de Fala ou Linguagem, (l) Traumatismo Cranioencefálico e (m) Deficiência Visual (incluindo Cegueira).

Considerando a classificação apresentada, vale salientar que, nesse sub-tópico, dada a amplitude desse assunto, a explanação se voltará, objetivamente, aos cinco grupos, mais conhecidos, obviamente, sem perseguir o “detalhismo”, que não se pode deixar de entender como relevante, porém, aqui, procurando delimitar tal enfoque, a discussão, contemplará as seguintes deficiências: Visual; Auditiva; Mental; Física e Múltipla.

Nessa perspectiva, ao se destacar tipos de deficiências dos alunos, pode ser citada, a princípio, a “Deficiência Visual” é concebida como a perda ou restrição das funções básicas do olho, bem como do sistema visual. Há dois grupos mais comuns: A “Cegueira”, que se explica pela perda total da visão ou reduzida capacidade de enxergar. Sendo assim, seu processo de aprendizagem ocorre por meio dos outros órgãos de sentidos, como o tato, audição, olfato, paladar, utilizando-se, assim, do sistema Braille como uma possibilidade necessária para se estabelecer uma comunicação escrita; para a locomoção, são utilizados bengalas e cães-guias. (Braga, 1997). O mesmo autor afirma que, em outra vertente, existe a “Baixa visão”, que é definida como o comprometimento do funcionamento visual dos olhos, muito embora ocorra depois de tratamento ou correção. A aprendizagem do aluno com baixa visão ocorre com o uso de recursos visuais específicos, a exemplo da escrita ampliada, a lupa, em meio a outros. Complementando essa informação, Braga (1997) afirma que:

Recursos ou auxílios ópticos para visão subnormal são lentes especiais ou dispositivos formados por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, que se utilizam do princípio da magnificação da imagem, para que possa ser reconhecida e discriminada pelo portador de baixa visão. Os auxílios ópticos estão divididos em dois tipos, de acordo com sua finalidade: recursos ópticos para perto e recursos ópticos para longe (p. 12).

Vale salientar que no último censo do (IBGE) 2019, existem no Brasil mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual (baixa visão ou subnormal), grande e permanente dificuldade de enxergar. Desse total, 506 mil têm perda total da visão (0,3% da população nacional) e 6 milhões, grande dificuldade para enxergar (3,2%),(Baixa visão ou subnormal, apresenta grande e permanente dificuldade de enxergar).Vale salientar, nesse sentido, que a “deficiência visual”, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), é a que mais afeta

peças no mundo. Aproximadamente, 40 milhões de indivíduos possuem baixa visão ou cegueira. Nesse aspecto, figura como uma condição preocupante a deficiência visual, o que, em outra esfera, torna-se possível a verificação de que a mesma possui muitos graus, podendo atingir qualquer pessoa, principalmente se não há prevenção contra doenças e outros males. Além do mais, é a mais visada nos casos de deficiências múltiplas.

No âmbito dos tipos de deficiências dos alunos, merece ser enfatizada a “Auditiva” que significa a perda parcial ou total da audição em um ou ambos os ouvidos, podendo ser de nascença ou causada por doenças. Define-se, por sua vez, como surdo toda pessoa cuja audição não é funcional no cotidiano e, por outro lado, considera-se parcialmente surdo todo aquele com a capacidade de ouvir, mesmo que deficiente, é funcional, fazendo uso ou não de prótese auditiva (As, Dramatization, 2008).

É sabido que a audição desempenha papel essencial para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, e o deficiente auditivo possui um atraso de aquisição e desenvolvimento de fala e linguagem oral (As, Dramatization, 2008). Sendo assim, alunos com deficiência auditiva expressam uma defasagem no que se refere à língua portuguesa, não só na fala, mas também na escrita. Tal dificuldade tem relação com a falta de compreensão dos textos lidos. Logo, o apoio visual para deficientes auditivos é de extrema relevância para a garantia de um sucesso na sua vida escolar, além do uso da Libras, preciso se faz a utilização de desenho, cartaz, vídeo, jogos, no contexto de outros materiais visuais.

Com referência à perda auditiva, os tipos mais comuns, para Oliveira (2019), são:

*Deficiência Auditiva Condutiva* - São geralmente de grau leve ou moderado, variando de 25 a 65 decibel. Os casos de deficiência auditiva condutiva podem ser tratados com o uso do aparelho auditivo ou com implante de ouvido médio.

*Deficiência Auditiva Sensorineural* - A perda de audição neurosensorial decorre de danos ocasionados pelas células sensoriais auditivas ou no nervo auditivo. Ela pode ser de grau leve, moderada, severa ou profunda.

*Deficiência Auditiva Mista* - É uma associação de uma perda auditiva sensorineural e condutiva. Decorrente de problemas em ambos os ouvidos: interno e externo ou médio.

*A deficiência auditiva neural* - É comumente profunda e permanente. Aparelhos auditivos e implantes cocleares não amenizam a deficiência auditiva, visto que o nervo não é capaz de transmitir informações sonoras para o cérebro

(p. 6-7).

Deduz-se, com isso, que cada indivíduo é único e, por isso, apresenta níveis de dificuldades diferentes em relação à aprendizagem, como é o caso dos deficientes auditivos, portanto, se o professor souber compreender as dificuldades, trabalhar utilizando de recursos específicos, bem como acompanhar o progresso alcançado por cada um desses educandos, contribuirá, certamente, para uma solução, desmistificando, conseqüentemente, os problemas de aprendizagem.

No tocante aos tipos de deficiências dos alunos, há, por sua vez, a “Deficiência Mental” caracteriza-se pela apresentação, a partir de problemas que ocorrem no cérebro, contribuindo para a um baixo rendimento, porém não afetam outras regiões ou áreas cerebrais. No contexto de uma definição médica, deficiência mental envolve tanto os componentes genéticos, quanto os fatores ambientais, preservando o conceito de QI, assim, conforme Diament (2006):

O conceito de deficiência mental é fundamentado no déficit de inteligência, abrangendo variadas causas pré, peri e pós-natais. Entretanto, a variação da inteligência entre os componentes de uma população não depende somente de seu genótipo, mas também das diferenças ambientais (p. 417).

Rocha (2016), nesse âmbito de discussão, aponta quatro níveis de retardo mental que é dado por variação do quociente de inteligência (ou Q.I.), os dois primeiros são:

O “retardo mental leve” pode não ser diagnosticado até que as crianças afetadas ingressem na escola, já que suas aptidões sociais e comunicativas podem ser adequadas nos anos pré-escolares Este é equivalente ao que foi certa vez chamado “educável”. Este grupo constitui o maior segmento de pessoas com retardo mental – aproximadamente 85%. À medida que ganham idade, entretanto, os déficits cognitivos como fraca capacidade para fazer abstrações e pensamento egocêntrico podem diferenciá-las de outras crianças de sua idade. [...] Alguns indivíduos levemente retardados podem ter relacionamentos com companheiros que exploram seus déficits. Na maioria dos casos, as pessoas com retardo mental leve podem atingir grau de sucesso social e ocupacional em um ambiente de suporte.

O “retardo mental moderado” tende a ser diagnosticado mais precocemente que o retardo mental leve, porque as aptidões comunicativas desenvolvem-se mais

lentamente nas pessoas com retardo mental moderado e seu isolamento social pode iniciar nos primeiros anos de educação de primeiro grau. [...] As crianças com retardo mental moderado têm consciência de seus déficits e, frequentemente, sentem-se afastadas de seus pares e frustradas por suas limitações. Elas continuam necessitando de um nível relativamente alto de supervisão, mas podem tornar-se competentes em tarefas ocupacionais em ambientes de suporte. Elas podem aprender a viajar sozinhas a locais familiares. Constitui aproximadamente 10% da população com retardo. (p.11).

A mesma autora ampliando sua classificação, apresenta mais dois tipos:

O “retardo mental severo” geralmente se evidencia nos anos da pré-escola, já que a linguagem da criança afetada é mínima, e seu desenvolvimento motor é fraco. Algum desenvolvimento da linguagem pode ocorrer nos anos escolares, na adolescência, se a linguagem for fraca, ocorre a evolução de formas não verbais de comunicação. Eles se beneficiam de apenas em uma extensão limitada de treinamento em coisas como o alfabeto e contas simples. Eles podem ser ensinados a identificar palavras como homens, mulheres, ônibus e parada, por exemplo. [...] Os enfoques comportamentais podem ajudar a promover algum grau de cuidados pessoais, embora os indivíduos com retardo mental severo geralmente necessitem de supervisão extensa. Este grupo constitui 3 a 4% da população com retardo.

O “Retardo mental profundo” constitui 1 a 2% da população com retardamento. As crianças com retardo mental profundo exigem supervisão constante e têm aptidões comunicativas e motoras severamente limitadas. Na idade adulta, algum desenvolvimento da linguagem pode estar presente, e habilidades simples de autoajuda podem ser adquiridas. Mesmo na idade adulta, necessitam de cuidados de enfermagem. (Idem, 2016, p. 11).

Frente à referida classificação, é preciso diferenciar as expressões “deficiência mental” de “deficiência intelectual”, o que, para Sasaki (2005, p. 9-10), a expressão “deficiência intelectual”, passou oficialmente a ser utilizada, em 1995, quando a Organização das Nações Unidas (juntamente com The National Institute of Child Health and Human Development, The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation, e The 1995 Special Olympics World Games) realizara, em

Nova York, o simpósio chamado INTELECTUAL DISABILITY: PROGRAMS, POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro).

Sasaki (2005), complementando sua explicitação, afirma que, partir da década de 80, o termo utilizado vinha sendo "deficiência mental". Antes disso, muitos outros termos já existiram. Atualmente, existe uma tendência mundial (brasileira também) de se usar "deficiência intelectual", que passou a ser o termo mais recomendado em virtude de se referir ao funcionamento do intelecto de forma específica e não ao funcionamento da mente como um todo.

Na esteira dessa discussão, Diament (2006, p.417) explica que, “quando se refere à aprendizagem da pessoa com deficiência mental, não se aborda somente a aprendizagem escolar, como também precisa se ater aos aprendizados das atividades de vida diária (AVDs) e das atividades de vida prática (AVPs)”. Deve-se considerar a deficiência, sem desprezar o contexto da pessoa que a apresenta.

O termo foi atualizado para “intelectual”, justamente para abranger os 5% da população mundial, que segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), tem alguma deficiência intelectual. Quanto às causas, podem variar e são complexas, como: fatores genéticos, como a Síndrome de Down; ambientais, como decorrente de infecções e uso de drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningite e traumas cranianos. Esses fatores causam limitações intelectuais no sujeito, assim como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), nos quais se inserem o Autismo, Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtornos de Déficit de Atenção (TDA). (Nascimento e Szmanski, 2013, p. 11).

As mesmas autoras também pontuam que:

A mudança para “intelectual” objetivou se referir às limitações do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo e principalmente para que fossem verificadas as diferenças pertinentes aos indivíduos com deficiência intelectual. Um indivíduo que apresenta uma deficiência intelectual, não é como outro que apresenta a mesma deficiência, portanto, para estimulá-lo a realizar qualquer que seja a atividade, é necessário

conhecê-lo como pessoa, saber do que gosta ou não, conhecer sua rotina, para poder intervir de forma responsável e, sobretudo, respeitando-o como pessoa. (Idem, 2013, p, 11).

Partindo-se das argumentações das autoras Nascimento e Szmanski, infere-se que a pessoa com deficiência intelectual, desse modo, não revela comprometimento da mente em um sentido total, mas o que se verifica são as limitações intelectuais. Nesse sentido, é que se inclui a funcionalidade do processo educacional, porque, tal deficiente intelectual, quando recebe estímulos, que podem ser proporcionados com diversos recursos, faz a aquisição de excelentes desempenhos, não somente adaptativos, mas também com os que se referem aos saberes escolares.

Considerando os tipos de deficiências dos alunos, a “Deficiência Física” é mais uma delas, definida como “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas” (Brasil, MEC, 2004a, p. 2). Assim,

a deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (Brasil, 2006, p. 28).

Conforme o Decreto 5296 de 2 de dezembro de 2004:

Deficiência física é alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (Brasil, 2004a, p.1).

Diante do exposto, merece ser registrado que a deficiência física pode ser: Temporária (o tratamento médico permite que o indivíduo volte a sua condição anterior; Recuperável (o

tratamento propicia melhoras, ou suplência por outras áreas que não foram atingidas); Definitiva (mesmo com o tratamento, a pessoa não apresenta possibilidade de cura). Compensável (há melhoras por substituição de órgãos, como é o caso da amputação, que é compensada com a utilização de prótese). Por sua vez, a causa pode ser de natureza hereditária, congênita e adquirida.

No âmbito da Paralisia cerebral, Cosmo (2009) acrescenta que é em conformidade com o grau de gravidade da paralisia cerebral, que são classificadas, como severas ou leves, quando áreas do cérebro, responsáveis pelo desenvolvimento motor, são atingidas, caracterizando-se, desse modo, em perda total dos movimentos ou dificuldades na fala.

Para Lopes et al. (2005), os deficientes físicos severos possuem uma aparência física diferenciada, sendo que muitos deles não apresentam comprometimento intelectual. Dessa forma, não se deve pensar que eles não podem aprender, agindo assim, incorre-se em erro, visto que é apenas seu corpo que o impossibilita de realizar trocas com o meio, e não sua mente.

Schirmer et al. (2007) pontuam que preciso se faz diferenciar os casos em que a deficiência possui graus evolutivos ou não, ocorrendo situações nas quais os indivíduos já nascem com limitações, como lesão medular e paralisia cerebral, bem como outras em que a deficiência acarreta característica degenerativa, a exemplo de distrofias musculares e tumores que afetam o sistema nervoso. Assim, nos casos não evolutivos, à proporção que a pessoa recebe estímulos facilitadores de seu dia a dia, suas limitações podem ser mais leves devido a práticas e adaptações ao novo ambiente. Por outro lado, nos casos evolutivos, observa-se que os problemas de saúde se agravam, com isso, os desafios encontrados em seu cotidiano passam a ser, frequentemente, mais constrangedores.

Por fim, no contexto dos tipos das deficiências dos alunos, ao se tratar de “Deficiência Múltipla”, e seguindo a definição, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação, pode-se entender que ela é conceituada como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”. (Brasil, 1994, p.15).

O referido conceito de deficiência múltipla é corroborado pelo Decreto n.3.298/99 que define a categoria como “associação de duas ou mais deficiências” (art.4, V). Implica, assim, em uma diversidade de associação de deficiências que podem variar segundo o número, a

natureza, a intensidade e a abrangência das deficiências associadas, bem como o efeito dos comprometimentos que decorrem no nível funcional.

A deficiência múltipla é, desse modo, uma junção de duas ou mais deficiências. “Entretanto, essas deficiências reunidas não caracterizam um tipo, mas o nível do desenvolvimento e, as possibilidades práticas da comunicação, da interação social e aprendizagem, que irá determinar as reais necessidades educacionais desses indivíduos”. (Godói, 2006, p. 11),

Conforme outros autores, a deficiência múltipla seria “a ocorrência de apenas uma deficiência, cuja gravidade acarreta consequências em outras áreas” (Brasil, 2000, p. 47). Por exemplo, um bebê com deficiência no funcionamento da tireoide, se não receber tratamento adequado, pode vir a ser afetado em diversas áreas do desenvolvimento: intelectual, psicomotora e de comunicação entre outras. Nesse entendimento, uma deficiência inicial é geradora de outras deficiências secundárias, vindo a caracterizar a múltipla deficiência.

Segundo postulam Contreras e Valente (1993 apud Araújo, 2011), há que se observar um detalhe nessa questão, a caracterização da deficiência múltipla requer a observância de outros aspectos:

[...] tem de haver simultaneamente, na mesma pessoa duas ou mais deficiências (psíquicas, físicas e sensoriais). Também não tem de haver uma deficiência mais importante do que a outra e outras. Estabelece a importância ou o predomínio de uma deficiência sobre a outra é difícil e não conduz a nada [...]. (p.15).

Observa-se, portanto, que a deficiência múltipla implica um olhar para outras questões que se fazem presentes na existência de duas ou mais deficiências primárias, o que cobra do professor um maior aprendizado, que vai se formando com a formação continuada e as vivências com esses alunos portadores de tal deficiência.

Contreras e Valente (1993 apud Araújo, 2011), chama a atenção para o fato de que na avaliação das pessoas com deficiência múltipla devem ser consideradas informações de natureza biomédica, física, psíquica, socioafetiva e psicomotora. É preciso também levar em conta o modo como a pessoa interage, percebe e conhece o ambiente físico e social, além de como adquire, organiza e produz seu conhecimento.

Certas enfermidades se associam à múltipla deficiência, cujos efeitos são significativos para as pessoas afetadas. Para tanto, visando considerar o impacto da deficiência múltipla,

importante se faz analisar seus efeitos na funcionalidade da pessoa no ambiente físico e social, além de avaliar como as deficiências têm interferência na qualidade de vida. Também devem ser levados em consideração os seguintes aspectos, segundo Brasil (2000):

- a) Os tipos e quantidades de deficiências primárias associadas; b) A amplitude ou abrangência dos aspectos comprometidos; c) A idade de aquisição das deficiências; d) Os fatores relacionados – familiares, comunitários, escolares; e) A eficiência das intervenções educacionais e de saúde. O conhecimento sobre a deficiência múltipla serve de base para evitar maior interferência adversa na vida da pessoa e reduzir seus efeitos sobre ela, bem como mediar a promoção humana. Ajuda a prevenir deficiências decorrentes das já existentes e a instrumentalizar o indivíduo para atuar eficientemente frente às demandas ambientais (p. 60).

Partindo-se dos aspectos apresentados sobre a deficiência múltipla e as demais abordadas nesse estudo, em meio a outras, torna-se preciso enfatizar que a educação inclusiva está intimamente relacionada com o desempenho que a escola exerce, adequando às práticas pedagógicas às diferenças de cada educando, aceitando e respeitando as diferenças, aprendendo a conviver e a cooperar. Isso, certamente, coloca-se como uma possibilidade para que o processo de inclusão seja, verdadeiramente, concretizado.

### 3.2 A Educação inclusiva: A relevância dos espaços físicos e condições estruturais, os principais equipamentos e materiais didático-pedagógicos

Antes de iniciar a presente abordagem, preciso se faz afirmar que esses mesmos assuntos serão tratados no Capítulo 4, na ótica dos “desafios enfrentados”, a explanação nesse sub-tópico direcionar-se-á apenas a exposição e a relevância de eficazes e melhores espaços físicos, condições estruturais, equipamentos e materiais didático-pedagógicos.

Embora seja mais utilizado nas escolas de ensino regular, é importante, a princípio, fazer uma exposição acerca das salas de recursos multifuncionais, o que possibilita o desenvolvimento de práticas inclusivas, propondo condições de acesso adequadas, bem como o enriquecimento da aprendizagem de estudantes da educação especial e inclusiva. Nesse sentido, segundo o Decreto nº 7611/2011, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Sobre a denominação sala de recursos multifuncionais, para

Alves (2006), diz respeito:

[...] ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (p. 14).

Levando em conta esses recursos citados, vale afirmar que foi a partir de 2007, visando aprimorar o atendimento educacional especializado na educação especial e inclusiva, oferecida pela rede pública de ensino do país, que foi implantado o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais. Tal programa foi definido, tendo como objetivo firmar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, para a garantia do acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos do público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2007).

Tanto as salas do tipo I quanto do tipo II, são compostas por equipamentos específicos para o atendimento educacional especializado, mobiliários, materiais didáticos e recursos pedagógicos e de acessibilidade. No entanto, as salas do tipo II são planejadas para o atendimento de alunos cegos, trazendo recursos como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora e software para produção de desenhos gráficos e táteis (Cunha et al. 2021, p. 117-118).

Com o decreto nº 6.571/2008 e, posteriormente, o decreto nº 7.611/2011, foi estabelecida a educação especial e o atendimento educacional especializado, conforme os seguintes objetivos dispostos no Art. 3º:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Nessa perspectiva, os docentes que se ocupam com o Atendimento Educacional Especializado - AEE devem ter capacitação para o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais, utilizando dos seus conhecimentos em áreas distintas, direcionados a tarefas com os recursos específicos disponibilizados. Dessa forma, o propósito desses profissionais é promover melhoria à adaptação na aprendizagem dos discentes do atendimento educacional especializado nas atividades de não só de complementação, como também de suplementação curricular (Pasian et al., 2014).

Sequenciando a abordagem, a Tecnologia Assistiva é outro enfoque de relevo no contexto da educação especial e inclusiva. Assim, ela pode ser definida como uma área de conhecimento multidisciplinar, que possibilita o acesso a recursos, desde os mais avançados chegando aos de complexidade básica, os quais oferecem a pessoas com deficiência e/ou dificuldade condições de executar atividades que, sem essas adaptações, não seriam possível (Brasil, 2008).

A Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, no seu artigo 1º, sinaliza para a garantia do direito à educação e aos Recursos de Tecnologia Assistiva, necessários ao aprendizado para as pessoas com deficiência:

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 32 direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Frente a tais garantias no âmbito jurídico e das práticas pedagógicas com a utilização das tecnologias assistivas, Brito (2006) salienta a relevância de os professores refletirem acerca da inserção de tecnologias nos processos inclusivos; complementando o ponto de vista anterior,

Dias e Cavalcante (2017) postulam que é necessário a equipe escolar, no contexto do processo de inclusão de educandos com necessidades específicas, repensar sua prática, de modo que fortaleça a adesão aos meios digitais de inclusão, propiciando alicerces inovadores para a educação inclusiva; de outra maneira, Carvalho (2017) enfatiza as contribuições do uso de recursos tecnológicos em sala de aula, o que só vem a favorecer tanto a maior qualidade do ensino, quanto a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

São inúmeros os recursos de tecnologia assistiva que podem ser utilizados. Nesse aspecto, segundo Sartoretto (2020), podem ser mencionados brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, direcionados a questões de acessibilidade, bem como dispositivos para adequação da postura sentada, além de recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Conforme Manzini (2005):

A utilização de recursos de Tecnologia Assistiva remonta a pré-história, onde um pedaço de pau poderia se tornar uma bengala improvisada. Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (p.82).

Trazendo um quadro, ainda que sintético, de categorias de tecnologias assistiva, classificação essa, que segundo Sartoretto (2020), foi escrita originalmente em 1998 por José Tonolli e Rita Bersch e sua última atualização feita em 2017. O referido autor esclarece que a mesma tem um fim didático, sendo que cada tópico considera a existência de recursos e serviços. Tal proposta de classificação, para tanto, foi desenhada com base nas diretrizes gerais da ADA, em outras classificações muito usadas em bancos de dados de TA e especialmente a partir da formação dos autores no Programa de Certificação em Aplicações da Tecnologia Assistiva – ATACP da California State University Northridge, College of Extended Learning and Center

on Disabilities.

FIGURA 3 - Categorias das Tecnologias Assistivas

1 Auxílios para a vida diária	Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.
2 Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa	Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptivas pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.
3 Recursos de acessibilidade ao computador	Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem às pessoas com deficiência usarem o computador.
4 Sistemas de controle de ambiente	Sistemas eletrônicos que permitem às pessoas com limitações motolocomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.
5 Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência.
6 Órteses e próteses	Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos.
7 Adequação Postural	Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.
8 Auxílios de mobilidade	Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, <i>scooters</i> de 3 rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.
9 Auxílios para cegos ou com visão subnormal	Auxílios para grupos específicos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.
10 Auxílios para surdos ou com déficit auditivo	Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.
11 Adaptações em veículos	Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal

Fonte: Sartoretto (2020), com base nos autores Tonolli, José e Bersch, Rita (2017).

Frente aos recursos apresentados e, fazendo referência a ferramentas digitais, pode-se afirmar que há recursos tecnológicos básicos que podem ser utilizados pelo professor, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, a exemplo dos recursos de Narrador, Lupa e Alto Contraste, que existem em todas as versões do sistema operacional Windows e que são usados para auxiliar alunos com deficiência visual, tornam-se tecnologia assistiva; ou ainda softwares, desenvolvidos para isso, como pode ser mencionado o DOSVOX, um sistema que oferece a pessoas com deficiência visual utilizarem autonomamente um computador comum para desempenho de suas tarefas (Núcleo Pedagógico Derame, 2020).

Moran (2017), nesse contexto, explicita que as tecnologias digitais e as metodologias ativas são ferramentas proporcionadoras da adequação necessária do processo pedagógico às necessidades dos alunos nativos digitais. Tais adequações podem ser voltadas à personalização, à colaboração e à autonomia. Entretanto, deve-se ressaltar que não se pode admitir a manutenção de um modelo tradicional, acreditando que pequenos ajustes amenizarão ou resolverão determinadas problemáticas que se fazem presentes na escola e sua relação com a tecnologia.

Enaltecendo, nesse contexto, as práticas pedagógicas com a utilização das tecnologias assistivas, González (2002), complementa, afirmando que a associação entre métodos ativos e tecnologia propiciam meios para práticas inclusivas e uma educação de qualidade. Desse modo, para muitas pessoas, tais recursos técnicos e tecnológicos, sobretudo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são vistas como via de acesso ao mundo, bem como à interação social e à comunicação ambiente.

Considerando-se os aspectos abordados, verifica-se que a educação inclusiva, ao focalizar os diversos tipos de deficiências, conseqüentemente, destaca melhores e adequadas condições dos espaços físicos, de equipamentos, além de materiais didático-pedagógicos, os quais, sem dúvida, favorecem o bom atendimento do alunado.

#### **4. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUE IMPEDEM A SUPERACÃO DOS ENTRA VES EXISTENTES NESSE CONTEXTO EDUCACIONAL**

Neste Capítulo, são abordados desafios que ainda representam entraves, como a falta de formação continuada mais eficaz para o professor de educação inclusiva; a ausência de espaços físicos com instalações mais adequadas e recursos didático-pedagógicos, bem como a necessidade de adaptação curricular; o preconceitos, visto como um difícil obstáculo e, por fim, a pandemia da Covid-19, considerada como um dos grandes desafios na atualidade.

#### 4.1 Ausência de formação continuada, mais eficaz, para professores de Educação Inclusiva

É certo que a formação continuada é de elevada necessidade no dia a dia dos docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, porém, na educação inclusiva, essa prática se mostra mais abertamente. A esse respeito, é preciso que tal educador esteja preparado, a princípio, em termos formativos, para priorizar, dentre inúmeras outras, duas práticas que se seguem:

No contexto dos desafios enfrentados na Educação Inclusiva, A primeira prática, Segundo Fonseca (2008), cobra uma formação para o professor voltada ao desenvolvimento da competência de saber fazer a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, enfatizando a valorização da educação inclusiva. Nesse sentido, para o citado autor, o professor de educação inclusiva, na sua atuação, junto a um aluno com deficiência física, deve prezar pela competência e a habilidade de conhecer as várias manifestações da deficiência de tal educando, bem como o desempenho físico e intelectual frente à deficiência dele, ter decisão quanto a escolha de estratégias e os recursos a serem utilizados, deve tanto conhecer e aplicar recursos de tecnologia assistiva, quanto saber elaborar planos de atuação para o trabalho com o referido aluno.

Com referência aos alunos que têm deficiência auditiva, conforme ainda Fonseca (2008), as competências e habilidades do educador devem ser direcionadas ao domínio da metodologia de Libras, da utilização de estratégias, segundo as possibilidades do educando de modo que favoreça o fortalecimento de sua autonomia; já com o deficiente visual, é preciso que o educador conheça os inúmeros recursos disponíveis para o atendimento do mesmo, a exemplo do sistema Braille e os recursos de mobilidade.

Em se tratando de deficiente intelectual a formação das competências e habilidades do educador especial devem ser no sentido de o mesmo saber identificar o aluno com deficiência intelectual (DI), conhecer as síndromes que

fazem parte da DI, elaborar adaptações curriculares e orientar os demais docentes, utilizar recursos e estratégias de acordo com as especificidades dos mesmos, estimular e desafiar o aluno a enfrentar conflitos e demais situações de vida diária. O educador especial no atendimento de alunos com Superdotação/Altas Habilidades necessita demonstrar competências e habilidades no sentido de conhecer e reconhecer as características desses educandos, flexibilidade e criatividade em sua metodologia e antes de tudo estimular o aluno a ser protagonista de suas aprendizagens. No que se refere a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento o educador precisa conhecer métodos de comunicação alternativa, planejar de acordo com a individualidade de cada um e antes de mais nada ter a habilidade de resistir à frustração, disponibilidade para o aluno e a habilidade de se envolver com o educando (Mourad et al.,2021, p. 109).

Outra prática, também, para Mourad et al. (2021), diz respeito ao professor ou educador especial em sua formação no que se relaciona a ter competência para o trabalho em equipe e oferecer sua colaboração como professor de sala de aula comum nas práticas inclusivas dos alunos com deficiências. Tal docente deve exercitar a paciência para com o aluno, entender suas dificuldades, fortalecer a crença das potencialidades desses discentes, estabelecer o diálogo constante, demonstrando dedicação, atenção, aplacar o preconceito e a discriminação social para com o educando, acreditar e fazer diferente, praticar a humildade e aprender com o outro, essas são habilidades de grande importância construídas na formação educacional e pessoal de um educador de educação inclusiva.

No entanto, no eixo dos desafios enfrentados na Educação Inclusiva, verifica-se que, embora a necessidade de uma formação adequada dos agentes educacionais esteja registrada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), como um dos fatores essenciais para a mudança em direção às escolas integradoras, o que se observa nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a efetivação de um destaque dado aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não se desenvolvendo, por sua vez, a capacitação tão necessária aos profissionais que trabalham com a diversidade dos educandos (Glat, Magalhães & Carneiro, 1998). Desse modo, para os autores, tal formação deficitária proporciona graves consequências, a fim de que se efetive o princípio

inclusivo, visto que essa, fora da realidade da educação inclusiva, traz custos e rearranjos que serão feitos posteriormente e que poderiam ser evitados.

Cabe salientar que a formação docente não pode ser restrita à participação em cursos que ocorrem ocasionalmente, mas sim, precisa abranger por necessidade programas de capacitação, supervisão e avaliação, realizados de modo integrador e permanente. Desse modo, a formação deve ser verdadeiramente um processo contínuo, o qual, conforme Sadalla (1997), deve ir além da presença de professores em cursos que objetivem mudar sua ação no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que isso, para a autora, o professor deve ser provocado a uma reflexão sobre sua prática, a fim de que possa compreender suas crenças relacionadas ao processo, tornando-se um pesquisador de sua ação, que busca o aprimoramento do ensino oferecido em sala de aula.

Para Arroyo (2007), “O campo da educação, das políticas, do currículo e da formação se orienta por princípios universalistas genéricos, não constituídos no reconhecimento da diversidade e das brutais desigualdades.” (p. 205). Considera-se, assim, que o Estado tem como obrigação possibilitar condições não somente para o pleno desenvolvimento das pessoas, mas também seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho de maneira digna, igualitária e justa, todavia tal diversidade tem sido tratada no decorrer dos séculos de modo deficiente e ainda não foi sanada pelas políticas de Estado, além das escolas e seus respectivos currículos.

No que se refere às atribuições do professor do Atendimento Educacional Especial - AEE e sua formação inicial e continuada, expressa nos documentos normativos, com relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, vale ressaltar Kuhn Júnior et al.(2016) que acreditam ser bastante complexa a formação do professor, visto que envolve habilidades e conhecimentos para trabalhar com todos os tipos de alunos com deficiência.

Outro aspecto de relevo analisado, na formação continuada do professor, refere-se que a mesma propicie trabalhar com habilidades e competências direcionadas às seguintes atribuições:

Realizar as atividades curriculares específicas que constituem o AEE dos estudantes; Promover as condições de inclusão do estudante em todas as atividades acadêmicas; Deliberar na interface com profissionais da saúde, professores e gestores institucionais, acerca do atendimento a ser dado a cada estudante, considerando o tipo de deficiência e a especificidade de cada caso;

Articular com os gestores institucionais e professores para que o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) contemplem os pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva. Entre outros (Brasil, 2013, p. 18-19).

Nesse contexto de abordagem, Pieczkowskip (2012) ressalta que a educação inclusiva é um tema debatido no mundo há muitos anos, sendo constatada, por outro lado, a ampliação do número de matriculados e de debates no que diz respeito à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior. A esse respeito, o autor mostra algumas barreiras em relação aos docentes:

Alguns docentes se mostram receosos no contato com pessoas com deficiências. Relatos apontam que eles assumem posturas inclusivas quando alertados para a necessidade, mas parecem se esquecerem delas passado algum tempo, o que revela que tais conhecimentos não foram incorporados. Isso se aplica quando o docente se dirige aos intérpretes de Libras, relegando ao segundo plano o estudante surdo; quando esquece de ampliar textos para alunos com baixa visão; quando utiliza inadequadamente o quadro; quando se movimenta de forma inapropriada no ambiente da sala, perdendo o contato visual com o universitário surdo que faz leitura labial; quando utiliza filmes sem legenda ou dublagem, deixando de contemplar as necessidades discentes (Pieczkowski, 2012, p. 10).

Vale destacar Zabalza (2004) que, ao tratar da formação dos docentes universitários, afirma que ela ocorre em grande parte nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo aí oferecidas oportunidades, visando o desenvolvimento das habilidades necessárias para condução de um estudo investigativo. Porém, a formação para a docência acontece de forma muito irregular e, certas vezes, individual, não existindo um *lócus* próprio e preparação específica para tal fim. Baseado em tais considerações, entende-se ser de fundamental relevância que a instituição ofereça oportunidades formativas, não só na área educacional em geral, mas no tocante ao processo inclusivo.

De outro modo, Garcia et al. (2011) defendem que o AEE seja disponibilizado nas universidades, nos núcleos de acessibilidade. Os autores mostram que a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) garante educação para todos, em ambientes não-segregados. Dessa forma, tanto as pressões corporativas, quanto a ignorância dos pais e a

acomodação dos professores se colocam como uma impossibilidade a uma caminhada mais decisiva na direção da inclusão.

Assim, evidencia-se a necessidade de políticas públicas para inserção de cursos que possam qualificar eficazmente o professor, enfim, prepará-lo, de forma mais adequada, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha efeito em termos de favorecer o bom desempenho do professor e, conseqüentemente, o avanço dos alunos.

Para Stainback & Stainback (1999), os benefícios da formação continuada em educação inclusiva tanto se direcionam para os alunos com deficiência, quanto para todos os envolvidos. Em suas palavras: “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças individuais entre seus pares” (p.23). De outra forma, conforme Rozek (2010), a formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. A base vem da partilha de conhecimentos, de estudos de casos de práticas pedagógicas, que são as experiências, as trocas. Assim, o sentido de um processo de formação, dentre outros aspectos, é o diálogo entre os professores, bem como a análise rigorosa das práticas, além da busca coletiva das melhores formas de ação.

Nesse sentido, não se pode esquecer dos especialistas em educação especial e inclusiva – diga-se de passagem, profissionais pouco encontrados em muitas escolas e universidades – que além de terem o compromisso de otimizar atividades multidisciplinares diferenciadas e metodologias para a prática pedagógica, orientam os professores a terem mais foco nas individualidades e a estimular os alunos para que seus desempenhos se processem da forma mais positiva possível.

Assim, observa-se que a ausência de professores de apoio e especializados em quantidade suficiente nas escolas é um dos mais destacáveis desafios encontrados na implementação da educação inclusiva no Brasil. Depreende-se, com isso, a necessidade de o profissional com formação em educação especial e o profissional regular atuarem, conjuntamente, a fim de que a integração do educando às classes comuns seja mais eficiente.

Rodrigues (2006), por sua vez, defende que o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, mesmo que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser amplamente assumido no decorrer de uma prática em serviço. Tal prática deve ser permeada continuamente de reflexão e mudanças. Infere-se, com esse ponto de vista, que a

formação do profissional docente não deve se restringir e extinguir-se na formação inicial. Deve sim estender-se também com um aperfeiçoamento continuado, isto porque o professor é um profissional que deve estar, constantemente, em formação para praticar o melhor atendimento às diferentes deficiências nos dias atuais.

A educação inclusiva continua sendo um grande desafio tanto para a formação inicial como continuada, faz-se urgente compreender que essa formação não pode se reduzir à práxis utilitarista, com ênfase apenas nos recursos pedagógicos e didáticos, é preciso empreender um processo de formação de profissionais da educação críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, as atuais Diretrizes de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, ainda se distanciam dessa sociedade ideal. (Sousa, 2017, p. 26).

A partir dos argumentos apresentados, percebe-se que o trabalho cotidiano, junto aos alunos com deficiência, exige uma reconstrução de práticas por parte do educador, isso requer elevada dose de comprometimento com o processo de aprendizagem na salas de aula de educação inclusiva e isso, sem dúvida, é aperfeiçoado nos cursos de formação continuada. Contudo, pode-se notar muitas instituições educacionais sem professores mais qualificados, professores com o conhecimento básico de educação inclusiva em salas de alunos com deficiências, com pouquíssimos cursos de formação continuada oferecidos.

#### 4.2 Grandes desafios: a falta de espaços e instalações físicas adequadas, de recursos pedagógicos, além da necessidade de adaptação curricular

É sabido que há programas governamentais direcionados a suprir a carência de espaços e instalações físicas adequadas, bem como de recursos pedagógicos, mas existe um descompasso quanto ao satisfazer condições mais ideais para o atendimento das necessidades das instituições educacionais, na educação inclusiva. A esse respeito, Aranha (2000a) explicita que são necessárias adaptações tanto curricular, quanto no ambiente físico escolar, nos materiais de uso comum em sala de aula, bem como na aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos materiais específicos.

O Ministério de Educação - MEC tem oferecido apoio técnico e financeiro direcionados a adequações arquitetônicas nos prédios escolares e também para a produção e distribuição dos

recursos “materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio e língua brasileira de sinais (Libras), *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, p. 3). Os referidos recursos são ofertados pelo Programa Escola Acessível (PEA), que tem financiado a adequação arquitetônica das escolas, com a construção de rampas, sanitários e vias de acesso, instalação de corrimão e sinalização visual, tátil e sonora, bem como a aquisição de cadeiras de rodas, além de recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis (Brasil, MEC, 2013). Tem, assim, como propósito, promover a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes, com isso, acessibilidade que possibilite o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem por meio de acesso ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011). Entretanto, no contexto atual, tal realidade demonstra as dificuldades em se ter garantia a inclusão de modo real (Gallo et al., 2011; Médice et al., 2015; Santos, 2019; Silva Filho & Kassir, 2019).

É válido ressaltar também o Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, implementado em 2005 e instituído no âmbito do PDE/2007. Contando com a parceria da Secretaria de Educação Superior, e tem como propósito promover a acessibilidade nas instituições públicas de educação superior, garantindo, assim, condições de acesso para as pessoas com deficiência. O referido Programa disponibiliza projetos apresentados pelas IES, visando não somente a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, mas também instalações, equipamentos e materiais didáticos. Cumprindo, desse modo, o disposto no Decreto 5.296/2004, no Decreto 5.626/2005, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e no Decreto no. 6.949/2009.

É observado que a inserção de tais alunos nas escolas, sobretudo aqueles com deficiência ou mobilidade reduzida, tem cobrado atendimento melhor e também mudanças na organização dos espaços escolares (Silva Filho & Kassir, 2019), diante da observância de estrutura física e materiais (Monteiro & Silva, 2015; Silva Filho & Kassir, 2019), que, constantemente, constituem entraves à sua utilização.

Conforme o Censo Escolar 2018, a rede municipal é responsável por cerca de dois terços

da educação básica (Brasil, MEC, 2019). Todavia, estudos comprovam que somente 0,6% dessas escolas têm infraestrutura adequada e em conformidade com a finalidade de uma educação de qualidade (Soares Neto et al., 2013).

Por outro lado, Gallo et al. (2011), ao analisarem as condições de acessibilidade das pessoas com deficiência física em 27 escolas de um município de Santa Catarina, por exemplo. Utilizando um protocolo com questões acerca de tanto acessibilidade, espaço físico, quanto mobiliário e edificações, comprovaram que nenhuma das escolas analisadas estavam adaptadas em todos os itens avaliados sendo apresentada a seguinte realidade: 17 delas não tinham rampas de acesso, 14 não possuíam banheiros adaptados, 16 estavam sem bebedouros adaptados, e em nenhuma era notada sinalização para deficientes físicos.

Considerando os desafios enfrentados na Educação Inclusiva, Verificam-se, frequentemente, em grande parte das escolas obstáculos e barreiras arquitetônicas, bem como calçadas esburacadas e inexistência de rampas de acesso, sinalização e sanitários adequados, o que demonstra a relevância tanto de se possibilitar o acesso ao interior dessas edificações, quanto de adaptar as condições das vias, estacionamentos, eliminando o máximo barreiras que dificultam a circulação das pessoas. Na organização de prédios escolares, que se compõem por salas de aula tradicionais, há reduzida diversidade de arranjo mobiliário, além de uso restrito de equipamentos didáticos, que prejudica sua funcionalidade, estando associada não apenas a aspectos do dimensionamento dos ambientes, mas dos equipamentos, mobiliários e da variedade de ambientes, para o atendimento de todos os alunos (Moraes, 2007; Kowaltowski, 2014).

Outro obstáculo que precisa de enfrentamento, na educação inclusiva, é a necessidade de adaptação curricular, visando oferecer condições e aprendizagens, no contexto das salas de aula, mais efetivamente na vida dos alunos.

Dessa forma, a adaptação curricular deve ter como referência, para suas práticas escolares, o seu projeto pedagógico, que orienta e operacionaliza o currículo. Nesse sentido, a escola deve flexibilizar e diversificar seu funcionamento e práticas educacionais de forma que atenda às diferenças individuais dos alunos, procurando favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao se identificarem as deficiências dos alunos, deve-se garantir recursos e meios adequados que apoiem o processo educacional, o que possibilita a adoção de propostas curriculares diversificadas (Brasil, 1998).

Outro dos desafios enfrentados na Educação Inclusiva trata-se da necessidade de

adaptação curricular. Nesse aspecto, pode-se entender as adaptações curriculares como uma possibilidade de atendimento às dificuldades específicas dos alunos, o que contribui para a apropriação do conhecimento escolar, tornando real a inclusão no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a participação do aluno na programação escolar de maneira tão normal quanto possível. Serão realizadas, dessa forma, no “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (Brasil, 1998, p.33).

Com referência à elaboração de seu plano de ensino, o professor deve constatar a diversidade existente em sua turma, promovendo as adaptações necessárias, a fim de estimular a participação de forma produtiva de todos os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Tal planejamento deve levar em conta as características individuais dos alunos para o atendimento das suas necessidades educacionais. Quando necessário, pode ser feito também um plano individualizado de ensino, objetivando o norteamento das ações pedagógicas do professor, sendo, para tanto, elaborado, conjuntamente com a ajuda de professores do ensino especial e de apoio multiprofissional, o que deve ser, constantemente, atualizado estando em conformidade com a evolução do aprendizado do aluno (Aranha, 2000a).

Neste contexto, percebe-se que a educação inclusiva apresenta suas individualidades com propostas diversificadas, que devem ter como base as habilidades de cada aluno (Mendes, 2010). De outra forma, o professor precisa conhecer a realidade deste aluno, bem como sua família e sua situação socioeconômica-cultural, a fim de que possa melhor planejar suas atividades, possibilitando também ao aluno interagir com o mundo heterogêneo, em que ele está inserido. Dessa forma, compreendendo melhor as dificuldades de aprendizagem de cada um, para propiciar ações particulares de planejamento, que estabeleçam a valorização e respeito as diferenças, além dos ritmos de aprendizagem de cada um (Florian, 2015).

Acredita-se que todas as pessoas possam aprender com qualidade e com as mesmas oportunidades, porém defende-se que o currículo não pode ser sólido na forma de ensinar, de avaliar frente à diversidade presente em sala de aula. Tal afirmação apoia-se no que diz Silva (2005, p. 150), ao afirmar que “[...] o currículo é lugar, espaço, território [...], é trajetória, viagem, percurso [...] é autobiografia, nossa vida [...] é documento de identidade. Cada estudante é

multidimensional, e é preciso reconhecer essas características para que ocorra a aprendizagem. É a partir dessas ideias que se tem como objetivo analisar as influências do currículo sobre a previsão e o planejamento de mecanismos práticos desenvolvidos em um Centro de Ensino para promover a inclusão dos estudantes, identificando as regulamentações do Projeto Político Pedagógico e da Matriz Curricular dos cursos. Nesse sentido, para favorecer a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade há a necessidade de mudança organizacional dos currículos dos cursos, mudança nas concepções e posturas em relação aos estudantes e superação da ideia de poder fortemente presente no currículo. A partir dessas sensibilizações, adaptações curriculares poderão ser pensadas para, assim, promover a aprendizagem. (Silva e Pavão, 2018, p. 4).

No entanto, no que tange aos ajustes que devem ser postos em prática pelo professor, visando o desenvolvimento e implementação para garantia do acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, para Aranha (2000b), são apontadas, dentro de um contexto mais geral, ações, como:

- Criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula;
- Favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar;
- Favorecer a participação do aluno nas atividades escolares;
- Atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- Adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- Adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação;
- Favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso (p. 10-11).

Assim, medidas que facilitem o processo de aprendizagem, a exemplo de ajustes na organização didática da aula, no espaço e agrupamentos, são fundamentais para a garantia do acesso ao

currículo. As referidas práticas, desse modo, podem favorecer a modificações tanto nos materiais didáticos, quanto na disposição física do mobiliário, além de inferir na organização dos períodos para o desenvolvimento das atividades, sobretudo na previsão do tempo para o desenvolvimento dos diferentes elementos do currículo na sala de aula (Aranha 2000b; Brasil, 1998).

Por todos os aspectos abordados, verifica-se, portanto, que a educação inclusiva cobra melhorias no conjunto dos espaços e instalações físicas, na utilização de mais recursos pedagógicos, bem como na necessidade de adequação curricular. Esses são desafios que precisam ser superados, a fim de que a inclusão seja verdadeira no espaço educacional e possa atender condignamente ao estudante com deficiência, devolvendo a sua cidadania e tendo efeitos positivos no desempenho intelectual, proporcionando resultados que começam pelo olhar para uma diversidade constituída e o seu atendimento, o que influencia, inegavelmente, na qualidade educacional.

#### 4.3 O preconceito: um obstáculo para a educação inclusiva

O preconceito contra pessoas com deficiências, na sociedade atual, ainda se faz muito presente. É certo que tal “cultura” foi construída desde os primórdios, perpassando por todos os períodos históricos. Nesse sentido, ainda que muitas formas de atitudes, perante o deficiente, tenham sofrido mudanças, a acessibilidade encontra uma barreira a mais: o preconceito e a discriminação que se disseminam constantemente, identificada como barreira atitudinal.

No seu Artigo “O preconceito contra o deficiente ao longo da história”, Lopes (2013, p. 1) destaca alguns postulados esclarecedores:

A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade, sendo baseada apenas em um aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção (Silva, 2006). O indivíduo que apresenta alguma deficiência é em muitos casos exposto a situações de agressão e violência, geradas basicamente pelo preconceito. Neste contexto, persiste a ideia de que estas pessoas seriam “anormais” ou “limitadas”, fato que inclusive faz com que o deficiente tenha dificuldades para se inserir no mercado de trabalho (Cristina e Resende, 2006). Além disso, existem relatos mostrando na escola a existência de práticas

discriminatórias, como o *bullying* (Bozi et al, 2008).

Complementando os pontos de vistas apresentados, ainda Silva (2006) justifica que o culto ao corpo, direcionado somente à utilidade e a aparência saudável, pela sociedade hodierna entra choque com aqueles que possuem deficiência, visto que eles lembram a fragilidade que se busca, constantemente, negar. Dessa forma, a condição das pessoas com deficiência é um terreno propício para o preconceito, em virtude de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em consonância ao que se considera ausência, falta ou impossibilidade. É fixada, assim, apreciação somente a um aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção. Franco e Dias (2005), por sua vez, declaram que o corpo, por ser marcado pela deficiência e encontrar-se disforme ou longe dos padrões estabelecidos, traz à lembrança da imperfeição humana.

Mais um dos desafios enfrentados na Educação Inclusiva relaciona-se, portanto, ao preconceito. Nesse sentido, há três tendências para a desvalorização das pessoas com deficiência: a primeira, refere-se à consideração do preconceito como algo biologicamente determinado; a segunda, o questionamento psicossocial, conforme o qual, no plano das relações sociais, os diferentes são menos tolerados; e a terceira, denomina-se de político-econômica, em que ser deficiente traz mais custos para o sistema social, o qual envolvem desde a família até a sociedade mais ampla (Vash, 1988).

Observa-se, no cenário mundial que, as mudanças que aconteceram, sobretudo, no decorrer do século XX, provocaram a apreensão para novos significados no contexto da representações da deficiência. Nesse sentido, houve “duas grandes Guerras”, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as modernas legislações, os movimentos sociais, o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, que, principalmente, motivaram um novo clima social e cultural. Nessa perspectiva, foram implementadas algumas instituições especializadas no âmbito da educação, da reabilitação e capacitação profissional das pessoas deficientes (Ross, 2003); em atendimento às reivindicações de movimentos sociais pela luta dos direitos das pessoas com deficiência e às recomendações de organismos internacionais, os termos e a definição de deficiência foram sendo modificados (Ribas, 2003). Foram criadas, dessa forma, condições, a fim de que as pessoas com deficiência se adequassem à sociedade. Com isso, a palavra de ordem era: integração.

Para Sasaki (2010), há um processo dialético que circunda a proposta de integração da

pessoa com deficiência, antes dominante, passa a conviver com um novo paradigma: o da inclusão. Assim, não se trata somente de integração para essas pessoas à sociedade, torna-se preciso, antes de tudo, que a sociedade se adapte, a fim de que se processe a inclusão das minorias, dentre outras, destacam-se as pessoas com deficiência.

Contudo, segundo Aranha (2001), levando-se em consideração o contexto atual da deficiência e, mais especificamente, a inserção no mercado de trabalho, pode-se deduzir que, apesar da palavra “inclusão” ter invadido as discussões do dia a dia, não se constituiu, na prática, em realidade para as pessoas com deficiência. Verifica-se, bem mais, uma forma de discurso, de uma retórica longe do seu verdadeiro sentido.

Rodrigues (2021, p. 1), sobre a inclusão, reflete que:

A inclusão precisa ocorrer em todos os sentidos. As barreiras existentes nas instituições educacionais são apenas reflexos do que existe fora da escola, dentro das famílias, nas conversas com amigos, nos ambientes empresariais, etc. O aluno negro precisa ser tratado como o aluno branco. O aluno católico precisa ser tratado como o aluno evangélico. O aluno pobre precisa ter a mesma assistência e atenção que o aluno rico tem. E o aluno com dificuldades precisa se sentir acolhido e pertencente assim como o aluno que aprende sem dificuldades. A inclusão precisa ocorrer para todos para que o preconceito e a exclusão sejam reduzidos significativamente na convivência em sociedade, e a inclusão realmente se faça presente.

Pode-se inferir, no contexto dessa discussão, que a exclusão ocorre dentro e fora da escola. Conforme Mantoan (2003), a exclusão escolar apresenta-se nas mais diversificadas e perversas formas, não só devido ao aluno não saber com o que está lidando, mas pelos padrões implantados pela escola. Para tal autora, a escola se torna um dos pontos disseminadores de preconceitos, visto que abriu suas portas para novos grupos sociais, entretanto não está aberta a novos conhecimentos e a repassá-los para os seus alunos. Nesse sentido, os que não estão de acordo com os padrões delimitados pela instituição de ensino não se encaixam ao sistema, portanto, não encontram abertura ao diálogo. Tal Diálogo mostraria caminhos para novos conhecimentos e paradigmas, contudo não ocorre pelo fato de tal exclusão impedir a entrada de novas informações e métodos.

Há várias estratégias pedagógicas que podem ser trabalhadas para, ao menos, reduzir o preconceito. Para Rodrigues (2021), quase sempre, não é trabalhado um processo de reflexão

junto aos alunos e até mesmo a prática da empatia no que se refere à educação inclusiva. A autora acredita que trabalhar a aceitação do “diferente” é tão importante quanto aprender matemática, história, geografia, inglês, etc. Nesse sentido, conviver com pessoas diferentes é uma prática positiva em muitos aspectos, tanto para aquele que apresenta uma dificuldade, quanto para os demais, que aprenderam a convivência com essas diferenças em um mundo tão misto e em busca de igualdade como esse onde se vive hoje. Em diversas unidades de ensino, embora exista, por exemplo, um aluno com algum tipo de dificuldade, é procurado não falar à respeito, para assim, evitar o constrangimento do aluno, *bullying* ou comentários desnecessários. É importante falar sobre o assunto, buscando formas diferentes de abordá-lo, visando não expor o aluno diretamente.

Mais uma vez, Rodrigues (2021), em outra reflexão, considera também que:

Apesar da educação inclusiva estar presente de forma constante nas discussões que envolvem as instituições de ensino e profissionais da área, verifica-se que a sua prática com eficiência tem um longo percurso a percorrer até que se possa ser colocada em prática com eficácia. Respeitando assim, a determinação de leis e documentos oficiais, e o direito de todos à educação sem distinção. De fato, há diversos fatores que contribuem com a exclusão escolar de uma maneira geral como, o ambiente físico, investimento financeiro, quantidade de alunos por turma, quantidade de professores e investimento para um melhor preparo dos profissionais de ensino da educação regular. No entanto, como em muitos problemas que a sociedade enfrenta, a mudança se faz necessária primeiro no ser humano e na forma como ele lida e interage com os indivíduos a sua volta, respeitando assim, as diferenças e a diversidade cultural. Não por imposição de nenhuma lei, mas por ser o correto é o caminho de uma sociedade mais igualitária e sem preconceitos (p.8).

Dessa forma, considera-se que tanto o preconceito quanto a discriminação estão presente no contexto educacional e na educação inclusiva, o que se constitui um dos desafios difícil de superação, mas que podem ser reduzidos com ações pedagógicas dos professores, importa também considerar, nesse embate, a participação da família e de alguns grupos sociais, para que assim, coletivamente, sejam encontradas soluções dentro de um contexto mais participativo.

#### 4.4 A Pandemia da Covid-19: outro desafio no contexto da educação inclusiva

A Educação Inclusiva tem, no momento presente, vivenciado turbulências: muitas incertezas e sobressaltos, no contexto mundial, e principalmente no Brasil. Em decorrência da pandemia da Covid-19, que teve origem a partir de 2020 e continua até o presente momento (janeiro de 2022), a população do mundo tem assistido a inúmeras mortes, pânico e doenças, provocados pelo referido vírus, que motivou todos à adoção de cuidados, dentre outros, o isolamento social, o uso da máscara e a higienização corporal.

Somente, no Brasil, o referido vírus já causou mais de 600 mil mortes e a população permanece seguindo todos os cuidados recomendados. Deve-se salientar que desde seu aparecimento, foi posta em prática a paralisação de atividades de um modo geral, tanto nas empresas quanto nas instituições, o que ocorreu, sobretudo, no setor educacional. Isso levou à inserção de aulas remotas, porém cresce a curiosidade de como se processou e continua tal mudança nas estratégias e ações pedagógicas, efetivadas também na educação inclusiva.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) para educação, ciência e cultura (Unesco, 2020), mais de 150 países realizaram o fechamento dos espaços escolares, o que veio a provocar um grande impacto na população estudantil do mundo. Cerca de 80% desses estudantes estão fora da escola devido à pandemia da Covid-19. Frente a esse desafio, instituições educacionais em diversos países movimentam suas estruturas, visando a garantia da educação, a distância, para todos os impedidos de estar nos espaços escolares.

A princípio, observou que houve “um silêncio” do Ministério da Educação, que permaneceu em inação por um certo tempo, o que não exime, de nenhuma forma, a sua obrigação, como órgão responsável pelo estabelecimento das diretrizes educacionais para todo país. Sobre tal situação, Palú et al. (2020) fazem a seguinte observação:

O que se quer dizer é que, neste momento de crise, com os desdobramentos e as consequências que acompanham uma pandemia, a condição da pessoa com deficiência pode ser reforçada e/ou ofuscada, deixando a percepção de que sua existência e vida estão em segundo plano (p. 180).

Essa omissão do MEC, que pouquíssimas ações têm implementado, só faz confirmar a desigualdade que há em relação às pessoas com deficiência, apesar de tantos avanços e conquistas legais no Brasil. Nesse sentido, a promoção de ações inclusivas para os alunos com

deficiência ficaram mais a cargo da escola, devendo não somente considerar as necessidades educativas dos alunos com deficiência, mas também proporcionar metodologias diversificadas, visando à aprendizagem, principalmente, a fim de que não existam perdas futuras no aprendizado. Pode-se, desse modo, refletir que se as escolas forçosamente tiveram de fechar as portas, por que não possibilitar o acesso dos alunos com deficiência, com a mesma qualidade da oferecida aos demais alunos no ensino remoto.

Vale citar, no que tange à garantia de acesso e permanência a um ensino de qualidade, o art 4º da LBI – Lei Brasileira de Inclusão garante a pessoa com deficiência à igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sem sofrer nenhuma espécie de discriminação (Brasil, 2015). Pode ser citado também o inciso I do art. 206 da Constituição Federal que apresenta como um dos princípios do ensino a igualdade de condições e permanência na escola (Brasil, 1988).

Os gestores, coordenadores e professores, nesse contexto, colocaram em ação estratégias pedagógicas dentro de um quadro de complexidade, pois, em meio a outros fatores, o isolamento do aluno com deficiência, antes de tudo, simboliza “uma exclusão”, portanto, depreende-se, que nem todos os educandos foram atendidos como deveriam, já que as práticas pedagógicas depararam-se com outras dificuldades, que estavam mais relacionadas a pouca aptidão dos professores para com o uso dos recursos tecnológicos digitais. Assim, no contexto de mais um dos desafios enfrentados na Educação Inclusiva, com a Pandemia Covid-19 houve alterações nas estratégias pedagógicas:

As práticas docentes no contexto pandêmico precisaram ganhar novas dimensões. Com isso, educadores têm vivenciado desafios no trabalho: Utilização das ferramentas tecnológicas, internet com baixa velocidade, manuseio de computador, dispositivos móveis, gravação e edição de videoaulas, ambientes de interação virtual no Google Classroom, Meet, Zoom sala de aula e plataformas. Além de todos esses aspectos, é importante destacar as atividades rotineiras dos educadores como: planejamento, registro em diário de classe e reuniões pedagógicas (Silva e Silva, 2020, p.56).

Por outro lado, esse modelo de ensino remoto requer a inserção da família, ou seja, a articulação entre escola, educadores e família, isto porque as atividades são desenvolvidas nos lares. Dessa forma, esse é outro desafio da escola, que incumbe os professores da manutenção da família participando do processo auxiliar de ensino-aprendizagem:

O envolvimento das famílias é fundamental e, desde que orientado por um olhar realista e cuidadoso, deve ser ainda mais estimulado nesse momento. [...] O fortalecimento da relação família-escola, em especial se sustentado no pós-crise, é uma das principais oportunidades que ora se apresentam (TPE, 2020, p. 12).

De outra forma, percebe-se que o ensino remoto expôs desigualdades sociais que a escola e seus atores vivem no cotidiano, a exemplo de professores sem recursos básicos para preparação das suas atividades, bem como as fragilidades no uso de tais materiais. Com referência aos alunos com deficiências, constata-se que muitos não possuem dispositivos e internet para acesso aos ambientes e atividades, além de parte das famílias possuir baixo índice de escolaridade e não conseguir, assim, auxiliar nas atividades propostas. Portanto, essas são algumas das situações que se apresentam, no contexto da Pandemia da Covid-19, como um pista da verdadeira vulnerabilidade social existente. (Silva e Silva, 2020, p. 56-57).

Compreender a educação especial e os estudantes com deficiência no contexto da pandemia da Covid-19, onde também ficou explicitado que as ações governamentais não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, torna-se urgente. Neste momento, em que muitos estudantes estão sofrendo perdas bruscas no desenvolvimento e aprendizagens, as pessoas com deficiência sofrem ainda mais pois, o simples fato de estar na escola possibilita ganhos extremamente importantes em vários aspectos de suas vidas. (Magalhães, 2020, p. 10).

Para Barreto e Rocha (2020), há um entendimento de que a pandemia contemporânea põe em evidência a necessidade de desenvolvimento urgente de políticas públicas de igualdade educacional, com ações direcionadas para a preservação da dignidade, identidade cultural, respeito à diferença e inclusão dos alunos, que estão privados do direito à educação por vários motivos. Nessa perspectiva, cabe um cuidado maior, a fim de que uma multidão de estudantes não apenas seja simplesmente esquecida, mas também abandonada neste percurso no contexto educativo.

Verifica-se, com isso, que a pandemia da Covid-19 provocou profundas transformações na vida escolar de estudantes no mundo inteiro. “As aulas virtuais não têm atendido plenamente todos os alunos, evidenciando perturbadoras disparidades educacionais. As desigualdades sociais estão cada vez mais exacerbadas deixando milhões de estudantes sem acesso à educação”

(Magalhães, 2020, p. 8).

Nesse sentido, sabe-se da complexidade enfrentada pelos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, principalmente para o bom desenvolvimento de suas atividades educacionais no âmbito da educação inclusiva. É certo que esse é um dos grandes desafios que se faz consistente em tempos de pandemia da Covid-19, que podem, por outro lado, ter um tempo determinado. Entretanto traz algumas lições, como a importância da formação continuada dos docentes sobremaneira, a necessidade de maior participação dos órgãos governamentais, enfim, que todos os envolvidos nesse propósito no contexto das escolas brasileiras. Assim, tanto os professores, gestores, coordenadores pedagógicos, quanto as famílias e demais órgão ligados à educação devem participar, dando suas contribuições, só dessa forma, é possível empreender ações educativas eficazes.

## **5 MARCO METODOLÓGICO**

### **5.1 Objetivo geral da Pesquisa**

Analisar a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP.

#### **5.1.1 Objetivos específicos**

1º) Detectar se as leis que norteiam as Diretrizes da LDB 9394/96 e as políticas públicas do Estado de Pernambuco estão contempladas no currículo acadêmico;

2º) Abordar a importância da formação continuada para o docente do Ensino Superior na Educação Inclusiva, visando garantir um ensino de qualidade para o deficiente;

3º) Descrever as especificidades dos tipos de deficiências existentes, as condições de acessibilidade, equipamentos e materiais didático-pedagógicos para o atendimento do aluno com deficiências;

4º) Apontar os desafios existentes na Educação Inclusiva que impedem a superação dos entraves existentes nesse contexto educacional.

## 5.2 O Desenho da Pesquisa

A tipologia Descritiva é a escolhida, em tal investigação, visto que ela busca observar, analisar e compreender melhor a realidade do contexto educacional no ensino superior, contribuindo consideravelmente para a solução dos problemas pertinentes à temática discutida. Na pesquisa descritiva o pesquisador irá observar, analisar, registrar e interpretar os fatos do mundo físico sem, no entanto, interferir nos resultados, ou suprimir opinião. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles”.

A pesquisa em tela tem um padrão de estudo voltado para a pesquisa Transversal por ser realizada em um pequeno e fixo espaço de tempo, entre os meses de fevereiro a julho de 2020, suficiente para levantar as informações necessárias e precisas que garantam a viabilidade do estudo. Também se caracteriza porque as amostras dos sujeitos de diferentes grupos etários são selecionadas para proporcionar a avaliação dos efeitos de maturação (Oliveira, 2015). Além disso, a pesquisa também se classifica como Não Experimental, pois as variáveis de interesse do estudo são observadas ou mensuradas como ocorrem naturalmente (Prodanov e Freitas, 2013).

Quanto à forma de abordagem, obedecerá à ordem Qualitativa – Quantitativa, segundo Aranda (2017), a qualitativa tem como um dos princípios: o investigador se reconhece como intérprete das realidades construídas pelos sujeitos de estudo. Pois opta pela observação, descrição, análise e pelo entendimento das configurações mais relevantes do contexto educacional que se preocupam com a proposta do estudo. “A ordem Quantitativa visa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências” (Richardson 2008, p.70). A pesquisa também é bibliográfica “por ser um instrumento muito importante na elaboração do trabalho científico e toma como base a consulta de todas as fontes secundárias” [...] abrange todas as bibliografias encontradas em domínio público como: livros, revistas, monografias, teses, artigos de internet, etc. (Castilho, 2014, p.19).

### 5.3 Local da pesquisa: Participantes

A referida investigação ocorrerá na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). A mesma se localiza no Bairro da Boa Vista, região metropolitana da Cidade do Recife - Pernambuco - Brasil. É uma Universidade de grande porte. A escolha dessa instituição se deu, por ter se observado que a UNICAP constitui, hoje, um Complexo Educacional, que oferece, para uma comunidade de aproximadamente 15 mil estudantes, 38 cursos de Graduação e Bacharelados, Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em diversas áreas, atendendo à população recifense desde 27 de setembro de 1951. Participaram da pesquisa Coordenadores de Cursos e Docentes da referida instituição universitária.

### 5.4 Universo e Amostra

O universo ou população compõe-se de 110 Docentes que lecionam nos cursos de licenciaturas e graduação da instituição e 08 Coordenadores de Curso. Sendo tomados como amostra apenas 60 Docentes e 06 Coordenadores de Curso.

No momento da escolha dos professores e coordenadores para composição da amostra, um critério estabelecido pelo pesquisador: que o coordenador e docente seja do quadro de Licenciaturas dos Cursos de Exatas (Matemática, Física, Química, Biologia), Letras e Graduação em Pedagogia, devido a tal investigação focalizar os discursos dos docentes em relação a sua prática educativa inclusiva, sendo eles relevantes para análise e interpretação.

#### Coordenação de Curso: Aplicação do Método Qualitativo

Sendo tomados como Amostra os (06) Coordenadores de Curso, os quais prestarão uma colaboração, de forma significativa, no sentido de apontar aspectos importantes encontrados no decorrer de sua prática pedagógica.

#### Docentes de Graduação: Aplicação do Método Quantitativo

Compõem também a Amostra (60) Docentes, sendo que os mesmos, docentes das Licenciaturas dos Cursos de Exatas, Letras e graduação em Pedagogia, responsáveis pela mediação do diálogo e a prática pedagógica, certamente, transmitiram confiabilidade para a validação dos dados informados.

Para uma melhor visualização da Amostra configuram-se, conforme demonstrado na figura abaixo:

FIGURA 4 - Amostra dos participantes da pesquisa

SUJEITOS	Nº DE PARTICIPANTES
Coordenação de Curso	06
Docentes das Licenciaturas Exatas, Letras e Graduação em Pedagogia	60

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

### 5.5 Técnica e instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados

Foram utilizados como técnicas para coleta de dados os questionários (cabe a observação de que foi programada a realização de entrevista sistemática/estruturada, com os Coordenadores de Curso, só que, com a pandemia Covid-19, isso não foi possível, fato que será mais detalhado na sequência dessa abordagem). Para os docentes, foram aplicados questionários com questões fechadas.

O questionário foi organizado, junto com um termo escrito de consentimento, informativo, livre e esclarecido, as questões serão circuladas em escalas para levantamento dos dados desejados, já que poderá ser distribuído aos docentes e após recolhidos mensurados posteriormente. A aplicação dos questionários serviu para identificação de objetivos, práticas, conhecimentos, interesses, habilidades, atitudes e ações e os comportamentos da amostra do estudo em questão.

Assim, no entender de Gonzáles (2011, p.34), “questionário é um procedimento técnico que serve para obter informações, dados. É, portanto, uma ferramenta de investigações, uma técnica como o teste ou escala, que pode ser útil em diversos métodos”. O Método de validação, anteriormente, escolhido foi a realização de entrevistas, com a Análise de Discurso (Escola Francesa de Pecheux) e Orlandi e os questionários com o programa SSPS versão 23 (Alfa de Crobach).

Obedecendo aos procedimentos adotados, nessa fase da pesquisa, foi feito o contato (via recurso digital) com os coordenadores de curso, quando o tema e o objetivo da pesquisa foram abordados. Em outro momento, foram agendadas datas com os coordenadores, para a aplicação dos questionários e também aos docentes. Assim, nas datas definidas, esses instrumentos foram enviados de forma on-line, retiradas todas as dúvidas, bem como marcada outra data para

devolutiva desses questionários.

Cabe ressaltar, mais uma vez, agora de forma mais detalhada, que devido à pandemia Covid 19, o contato presencial não foi possível, em obediência aos protocolos sanitários (isolamento social), fez-se necessário, dessa forma, fazer uma pequena alteração, em vez de entrevistas foram aplicados questionários aos coordenadores de curso, com questões de múltipla escolha (perfil dos participantes) e questões abertas, por outro lado, os docentes tiveram, como instrumento de pesquisa, o questionário, com questões fechadas.

O referido instrumento foi enviado e teve sua devolutiva via Google Form, procedimento esse adotado mediante autorização da reitoria da UNICAP, via e-mail, a qual permitiu a aplicação dessa metodologia de pesquisa. Portanto, com a troca do Método de validação na pesquisa realizada com os Coordenadores de Curso, foi adotado o método Análise de Conteúdo e não Análise de discurso, como estava antes programado, garantil essa troca a portaria nº544, de 16 de junho de 2020, publicada no Diário Oficial da União. A validação dos questionários se deu da seguinte forma: foram solicitados a autorizações de 05(cinco) Doutores em Educação, que leram o projeto de pesquisa, analisaram os questionários visando observar se estavam alinhados com os objetivos específicos propostos, delimitados pela intencionalidade da pesquisa. Os cinco Doutores, dessa forma, validaram os questionários sem objeções e sem fazerem inferências para alterações, concordaram com todas as questões elaboradas.

## **6. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E RESULTADOS OBTIDOS**

### **6.1 Técnicas de Análise e Interpretação dos dados**

As técnicas e procedimentos de coletas de dados são as etapas e passos desenvolvidos no decorrer da pesquisa, que tem como finalidade a obtenção de informações necessárias sobre a temática pesquisada. Para melhor compreensão do processo, serão utilizados procedimentos compatíveis para a prática da coleta de dados, tornando-se elementos de grande relevância para a pesquisa que se quer investigar.

No tocante à Interpretação dos dados, consiste em analisar e interpretar as informações, examinar o material coletado, observando possíveis falhas, erros ou dúvidas para posterior

exposição dos significados encontrados no decorrer da pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 167) “A análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações” analisar e interpretar os fatos apurados na coleta de dados. Já para Mascarenhas (2012, p. 48), “o objetivo da análise é medir a frequência dos fenômenos e entender a relação entre eles”.

Na presente pesquisa, a análise teve início com a tabulação dos dados coletados pelos instrumentos utilizados com a amostra participante da investigação, para posterior interpretação dos dados, sendo eles questionários, utilizada Análise de Conteúdo, nos dados coletados dos coordenadores de curso. A utilização do programa Alfa de Cronbach, nos dados coletados dos docentes, fazendo, com isso, uma análise reflexiva e crítica sobre as informações obtidas e, conseqüentemente, dando o tratamento específico para os dois tipos de métodos.

#### 6.1.1 Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados

Como se trata de uma pesquisa Qualitativa e Quantitativa, inicialmente, a análise e interpretação procedidas tiveram, a partir dados obtidos com aplicação de questionários aos coordenadores de curso, a utilização do Método Análise de Conteúdo, de Bardin. Assim, compreende como Análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15). Dessa forma, segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo, é concebida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos direcionados ao conteúdo das mensagens.

Bardin (2006) cita três etapas que devem ser observadas na Análise de Conteúdo: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Assim, o presente estudo, obedecerá às fases citadas, trazendo citações esclarecedoras da autora, bem como de outros autores que se fizerem necessários, arrolando, ao mesmo tempo, as informações coletadas que se seguirão da análise e interpretação.

##### 6.1.1.1 A Pré-análise

Com a separação dos questionários aplicados aos coordenadores de cursos e um

direcionamento dado ao Marco Teórico desse estudo, foi realizada uma leitura flutuante de tais documentos. Na sequência, com base nos objetivos da pesquisa, no caso mais particular dos objetivos específicos, foram elaboradas QUESTÕES ORIENTADORAS (citadas no campo Tratamento do Material), as quais darão caminhos estruturais ou basilares para um melhor entendimento da pesquisa em questão. Em seguida, foi tratada da elaboração dos indicadores, fazendo-se uso de recortes, com base em critérios da Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade e Pertinência.

Nessa perspectiva, cabe uma exposição de Bardin (2006) acerca da Pré-análise: A primeira etapa, conhecida como pré-análise, é a etapa que se caracteriza pela organização do material a ser analisado, tendo em vista o tratamento de forma operacional, a sistematização das ideias primeiras. Compreende, desse modo, a efetivação de quatro processos: (i) a leitura flutuante (estabelecer os documentos de coleta de dados, o pesquisador toma conhecimento do texto, transcreve entrevistas); (ii) escolha dos documentos (seleção do que será analisado); (iii) formulação de hipóteses e objetivos (afirmações provisórias, que o pesquisador se propõe a verificar); (iv) elaboração de indicadores (através de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que mais se repetem podem constituir os índices). A autora mostra a necessidade de se atentar para critérios na seleção dos documentos como: Exaustividade (ter atenção para esgotar a totalidade da comunicação); Representatividade (os documentos selecionados devem conter informações que representem o universo a ser pesquisado); Homogeneidade (os dados devem ter referência com o mesmo tema; Pertinência (os documentos precisam estar relacionados com os objetivos da pesquisa).

Assim, por observar o atendimento aos procedimentos estabelecidos, com vista à organização do material e a sistematização das ideias, a pesquisa avançou para a segunda fase.

#### 6.1.1.2 Exploração do Material

Antes de se direcionar, propriamente, à Exploração do Material, é preciso trazer um quadro com QUESTÕES ORIENTADORAS, com base nos 4 objetivos específicos, as quais darão norte a todo o percurso estrutural dessa pesquisa.

FIGURA 5 - Base estrutural da pesquisa originada dos objetivos específicos.

QUESTÕES ORIENTADORAS	
1 – Amparos legais da Educação Inclusiva.	2 – Formação continuada na Educação Inclusiva no Nível Superior.
3 – Tipos de deficiências e as condições de acessibilidade.	4 – Desafios presentes na Educação Inclusiva.

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

Frente às “questões orientadoras” que representam cada um dos objetivos específicos, que serão tratados nessa etapa, vale destacar, no âmbito da exploração do material, mais uma explicitação da autora Bardin (2006), para a qual, a segunda fase, consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar, que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, tendo em vista à categorização e à contagem frequencial), bem como das unidades de contexto nos documentos (que representam unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, correspondendo ao segmento da mensagem, para a compreensão da significação exata da unidade de registro). Dessa forma, segundo a autora em alusão, a exploração do material se estabelece em uma etapa relevante, isto porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Representa a fase da descrição analítica, que se refere ao corpus (qualquer material textual coletado) que é submetido a um estudo aprofundado, sendo orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Assim, tanto a codificação, a classificação, quanto a categorização são fundamentais nesta fase.

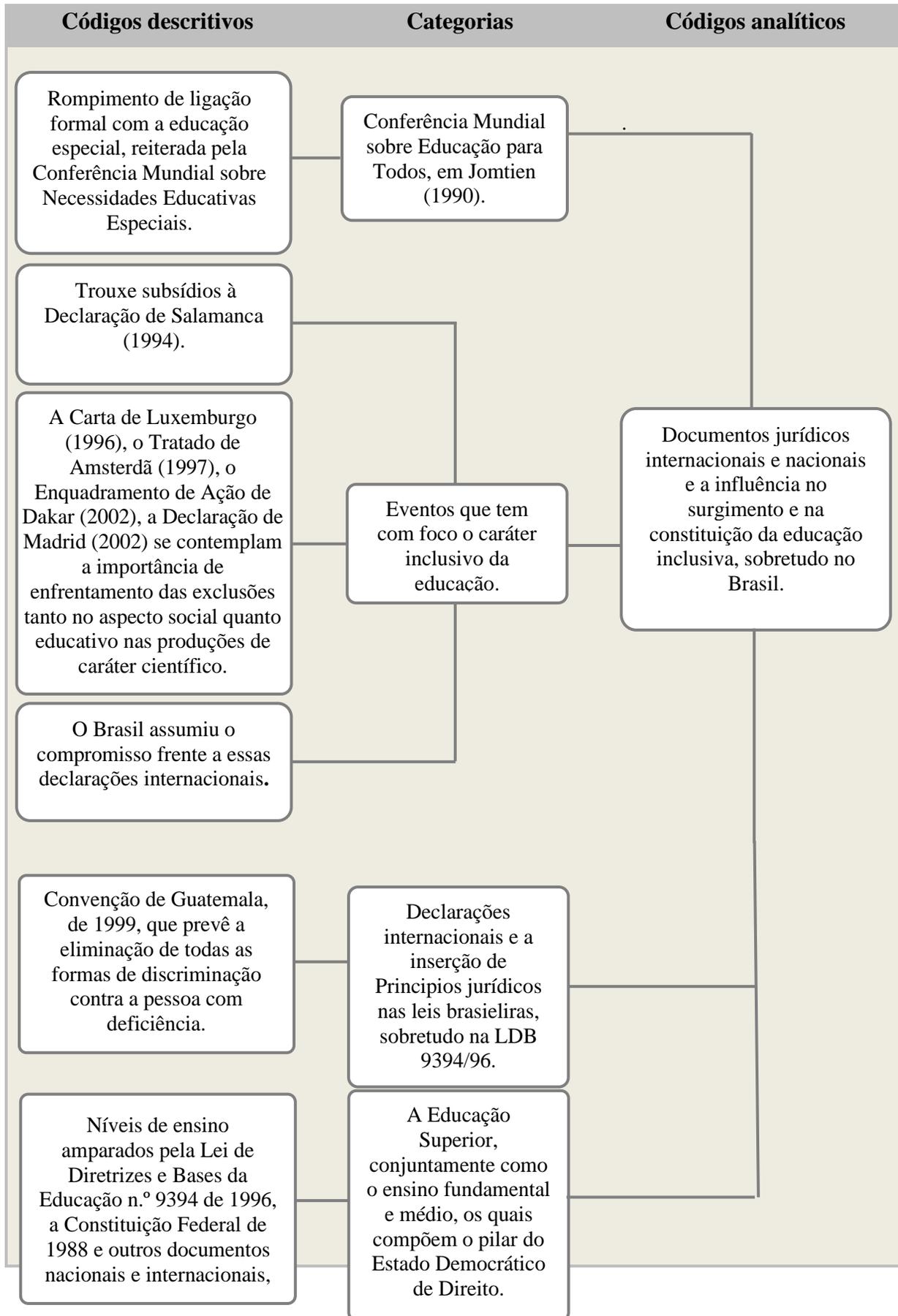
Seguindo-se a exposição e os procedimentos orientados por Bardin (2006), a partir da primeira “questão orientadora”: **“Amparos legais da Educação Inclusiva”**, enfocando-se movimentos sociais e leis internacionais e suas influência na LDBEN nº 9394/96 na Educação Inclusiva no currículo acadêmico no Estado de Pernambuco, assim, a princípio, foram classificados e registrados nas Figuras a seguir: Figura 6 - Unidade de Registro/Código e Unidade de Contexto; Figura 7 - Códigos Descritivos, Categorias e o Código Analítico.

FIGURA 6 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Amparos Legais da Educação Inclusiva).

Unidade de Registro/Código
<p>Unidade de Registro: Tema</p> <p>Código: Documentos jurídicos internacionais e nacionais e a influência no surgimento e na constituição da educação inclusiva, sobretudo no Brasil.</p>
Unidade Contextual
<p>Na ótica de Sanches e Teodoro (2006), “a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), rompeu ligação formalmente com a educação especial, reiterada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, adicionando subsídios à Declaração de Salamanca (1994). A Carta de Luxemburgo (1996), o Tratado de Amsterdã (1997), o Enquadramento de Ação de Dakar (2002), a Declaração de Madrid (2002) se contemplam a importância de enfrentamento das exclusões tanto no aspecto social quanto educativo nas produções de caráter científico”.</p> <p>“o Brasil assumiu, prontamente, compromisso frente a essas declarações internacionais. É nítida a presença desses princípios nas leis do nosso país, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) da Educação (Ministério de Educação e Cultura - MEC)”. [...] “outro documento internacional que contempla a questão da inclusão e proíbe a discriminação em razão de deficiência é a Convenção de Guatemala. Esta convenção interamericana, de 1999, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, e também foi assinada pelo Brasil, sendo país signatário desse documento, que exigiu uma reinterpretação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) no que diz respeito à educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização, segundo nos retrata, o Ministério Público Nacional” (MPN, 2004).</p> <p>“a Educação Superior, conjuntamente como o ensino fundamental e médio, compõem o pilar do Estado Democrático de Direito, visto que direciona-se à formação de cidadãos, que serão responsáveis não somente pelo futuro, mas também pelo desenvolvimento de tal ente. E assim, embora esteja amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394 de 1996, a Constituição Federal de 1988 e outros documentos nacionais e internacionais, pode-se constatar que a filosofia da educação inclusiva não se concretizou plenamente na perspectiva educativa das IES”. (Prandi et al., 2012).</p>
Capítulo e página do Marco Teórico (coleta das citações)
<p>Sanches e Teodoro (2006) Cap. 1, p. 11</p> <p>(MPN, 2004). Cap 1, p. 23</p> <p>(Prandi et al., 2012). Cap. 1, p. 29</p>

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

FIGURA 7 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Amparos Legais da Educação Inclusiva).



Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

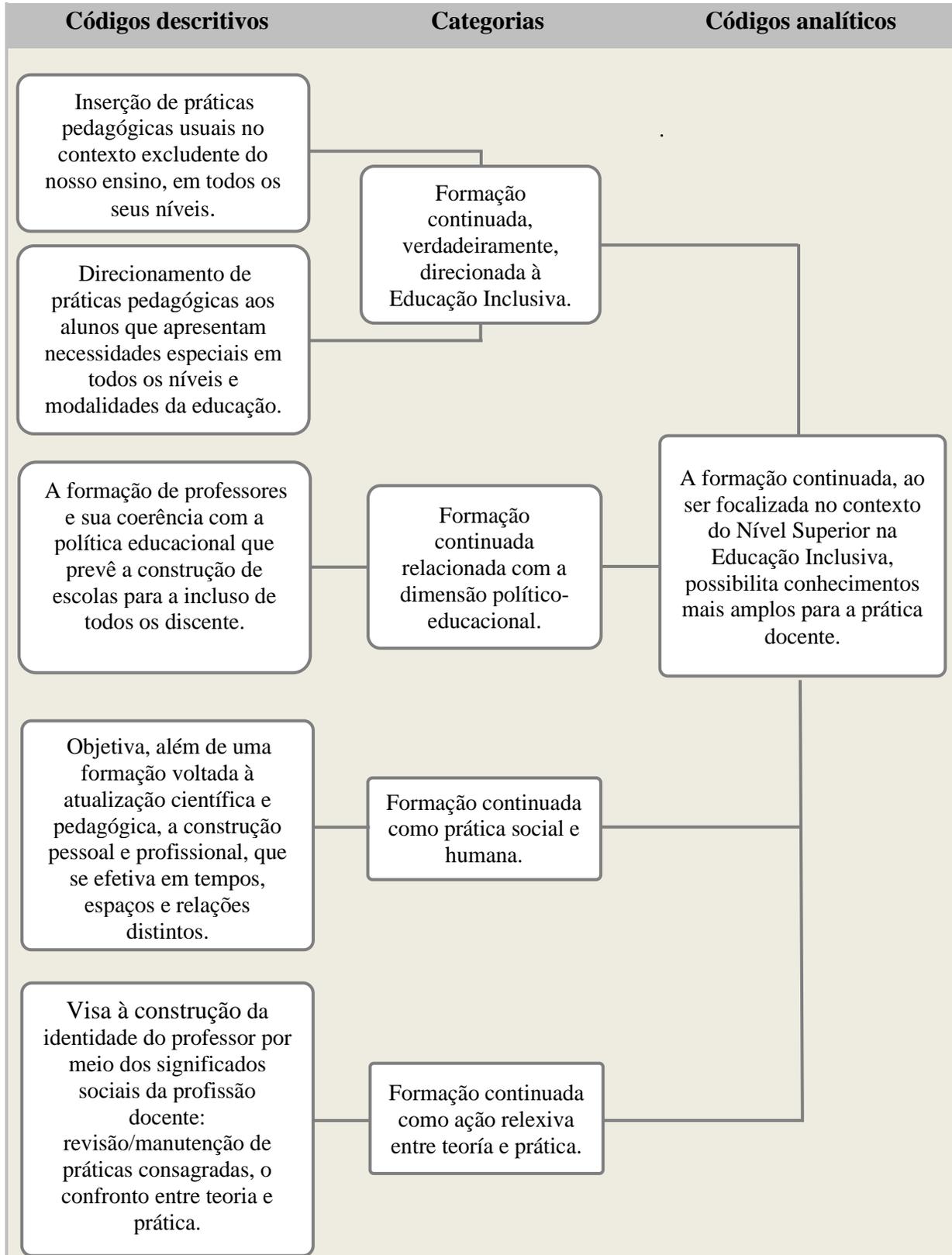
No contexto da segunda “questão orientadora”, **“Formação continuada na Educação Inclusiva no Nível Superior”**, mais uma vez, foram registrados abaixo, Figura 8 - Unidade de Registro/Código e Unidade de Contexto; e Figura 9 - Códigos Descritivos, Categorias e o Código Analítico. Assim, configurou-se a seguinte verificação:

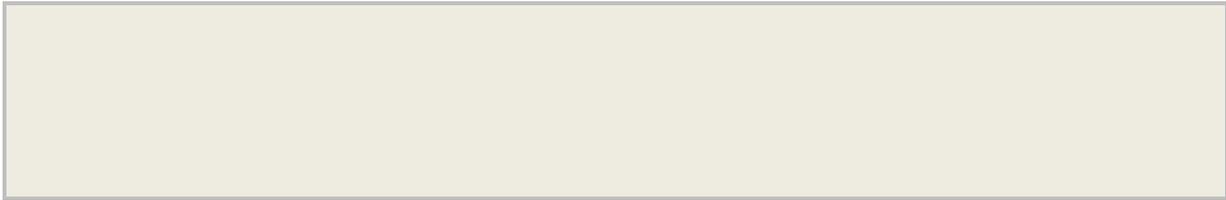
FIGURA 8 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Amparos Legais da Educação Inclusiva).

Unidade de Registro/Código
<p>Unidade de Registro: Tema</p> <p>Código: A formação continuada na Educação Inclusiva, ao ser focalizada no contexto do Nível Superior, possibilita conhecimentos mais amplos para a prática docente.</p>
Unidade Contextual
<p>Mantoan (2006, p.54) “considera que, ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” [...] “a importância que deve ser devotada aos alunos que apresentam necessidades especiais em todos os níveis e modalidades da educação” [...] “a formação de professores precisa estar em coerência com a política educacional que prevê a construção de escolas, que incluam todos os discente, não fazendo uso da discriminação”.</p> <p>Para Veiga e Viana (2010), “o contexto atual suscita pensar a formação do professor como uma prática social, com o caráter de formação humana. Tal concepção de formação, nesse sentido, visa a superação da ótica de que a formação é uma ação simplesmente de atualização científica e pedagógica, visto que, além dessas dimensões, o professor insere-se em um processo de construção pessoal e profissional, o que se efetiva em tempos distintos, espaços e relações estabelecidas no decorrer de sua vida”.</p> <p>Pimenta (2009), “ao refletir acerca da identidade profissional do professor, postula que ela é construída por meio de uma amálgama de fatores que envolvem os significados sociais da profissão docente, assim, a revisão/manutenção de práticas consagradas, o confronto entre teoria e prática”.</p>
Capítulo e página do Marco Téorico (coleta das citações)
Mantoan (2006) Cap. 2, p. 39    Veiga e Viana (2010) Cap 2, p. 45    Pimenta (2009) Cp 2, p. 45

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

FIGURA 9 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Amparos Legais da Educação Inclusiva).





Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

Visando a repetição, cabe informar que da Figura 10 até o Figura 16, (quando se encerrará a exploração do material e fase do corpus da pesquisa), sempre se seguirá de uma Figura explorando a Unidade de Registro/Código e Unidade de Contexto e outro (com informações complementares) apresentando Códigos Descritivos, Categorias e Código Analítico.

Nessa perspectiva, obedecendo ao norteamento da terceira “questão orientadora”: **“Tipos de deficiências e as condições de acessibilidade”**, para maior clareza, serão utilizados as Figuras 10 e 11, para o enfoque sobre “Tipos de deficiências” e as Figuras 12 e 13, para as “Ações pedagógicas com recursos das tecnologias assistivas”. Dessa forma, pode-se perceber a seguinte exposição:

FIGURA 10 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Tipos de deficiências).

Unidade de Registro/Código
Unidade de Registro: Tema
Código: Tipos de deficiências dos alunos.
Unidade Contextual
<p>“Deficiência Visual que é concebida como a perda ou restrição das funções básicas do olho, bem como do sistema visual. Há dois grupos mais comuns: A “Cegueira”, que se explica pela perda total da visão ou reduzida capacidade de enxergar”[...]. (Braga, 1997). O mesmo autor afirma que, em outra vertente, existe a “Baixa visão, que é definida como o comprometimento do funcionamento visual dos olhos, muito embora ocorra depois de tratamento ou correção”.</p> <p>“Deficiência Auditiva que significa a perda parcial ou total da audição em um ou ambos os ouvidos, podendo ser de nascença ou causada por doenças. Define-se, por sua vez, como surdo toda pessoa cuja audição não é funcional no cotidiano e, por outro lado, considera-se parcialmente surdo todo aquele com a capacidade de ouvir, mesmo que deficiente, é funcional, fazendo uso ou não de prótese auditiva (As, Dramatization, 2008).</p> <p>“No contexto de uma definição médica, deficiência mental envolve tanto os componentes genéticos, quanto os fatores ambientais, preservando o conceito de QI”, assim, conforme Diamant (2006): “O conceito de deficiência mental é fundamentado no déficit de inteligência, abrangendo variadas causas pré, peri e pós-natais. Entretanto, a variação da inteligência entre os componentes de uma população</p>

não depende somente de seu genótipo, mas também das diferenças ambientais” (p. 417).

Deficiência Física [...] definida COMO “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas” (Brasil, MEC, 2004a, p. 2).

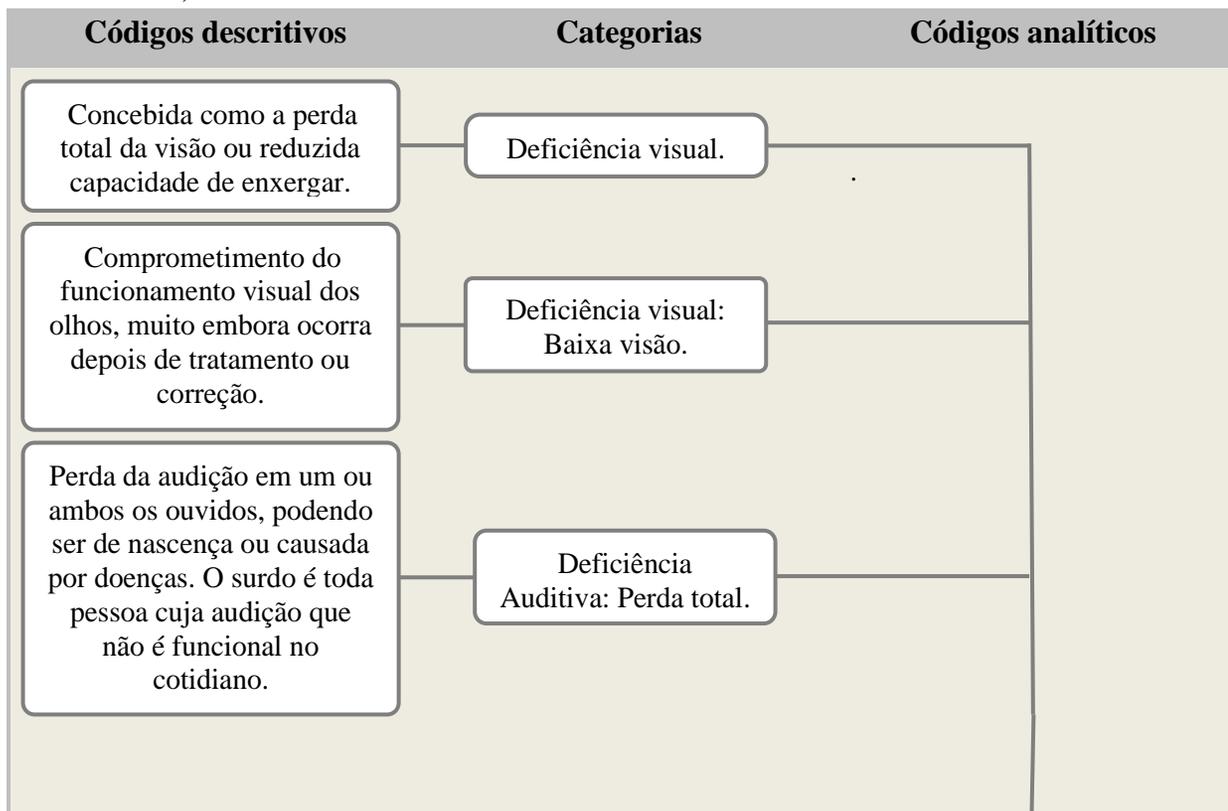
Ao se tratar de “Deficiência Múltipla” [...] “de acordo com a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação, pode-se entender que ela é conceituada como: associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”. (Brasil, 1994, p.15).

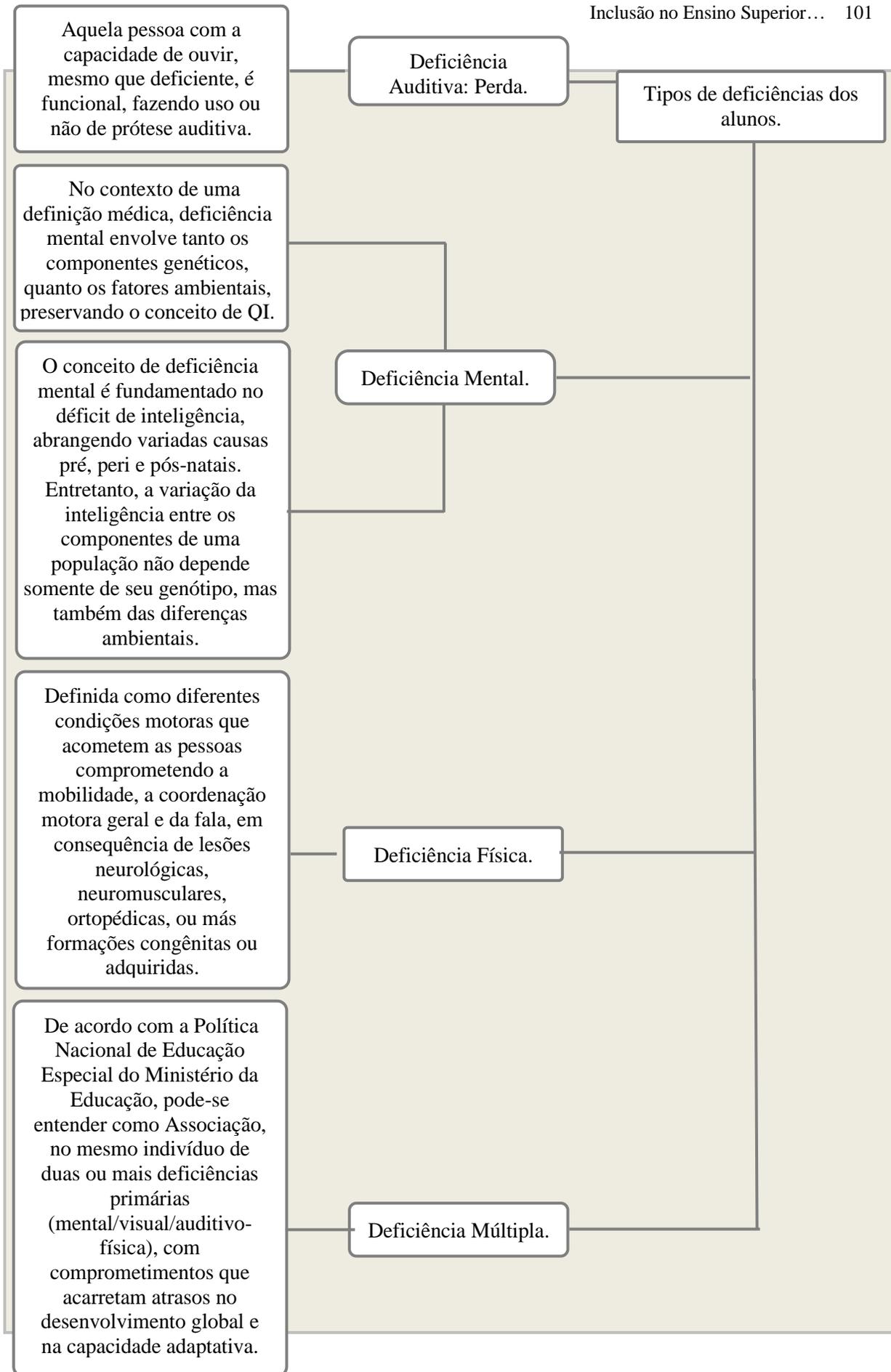
Capítulo e página do Marco Téorico (coleta das citações)

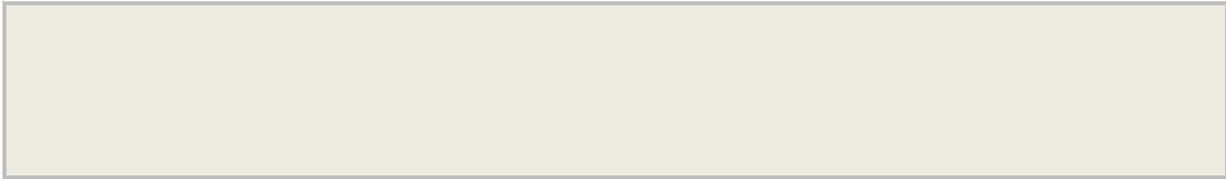
- Braga (1997) Cap. 3, p. 57
- (As, Dramatization, 2008). Cap. p. 57-58
- (Diament (2006) Cap. 3, p. 58-59
- (Brasil, MEC, 2004a, p. 2). Cap. 3, p. 62
- (Brasil, 1994, p.15). Cap. 3, p. 63

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

FIGURA 11 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Tipos de deficiências).







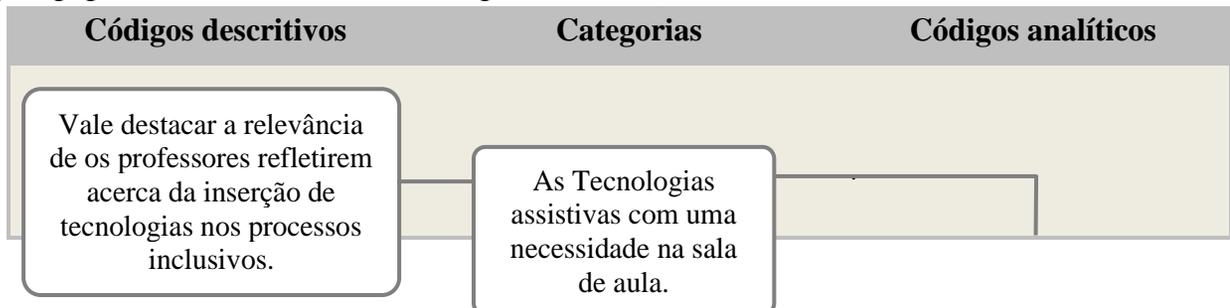
Fonte: Figura elaborada pelo autora (2022).

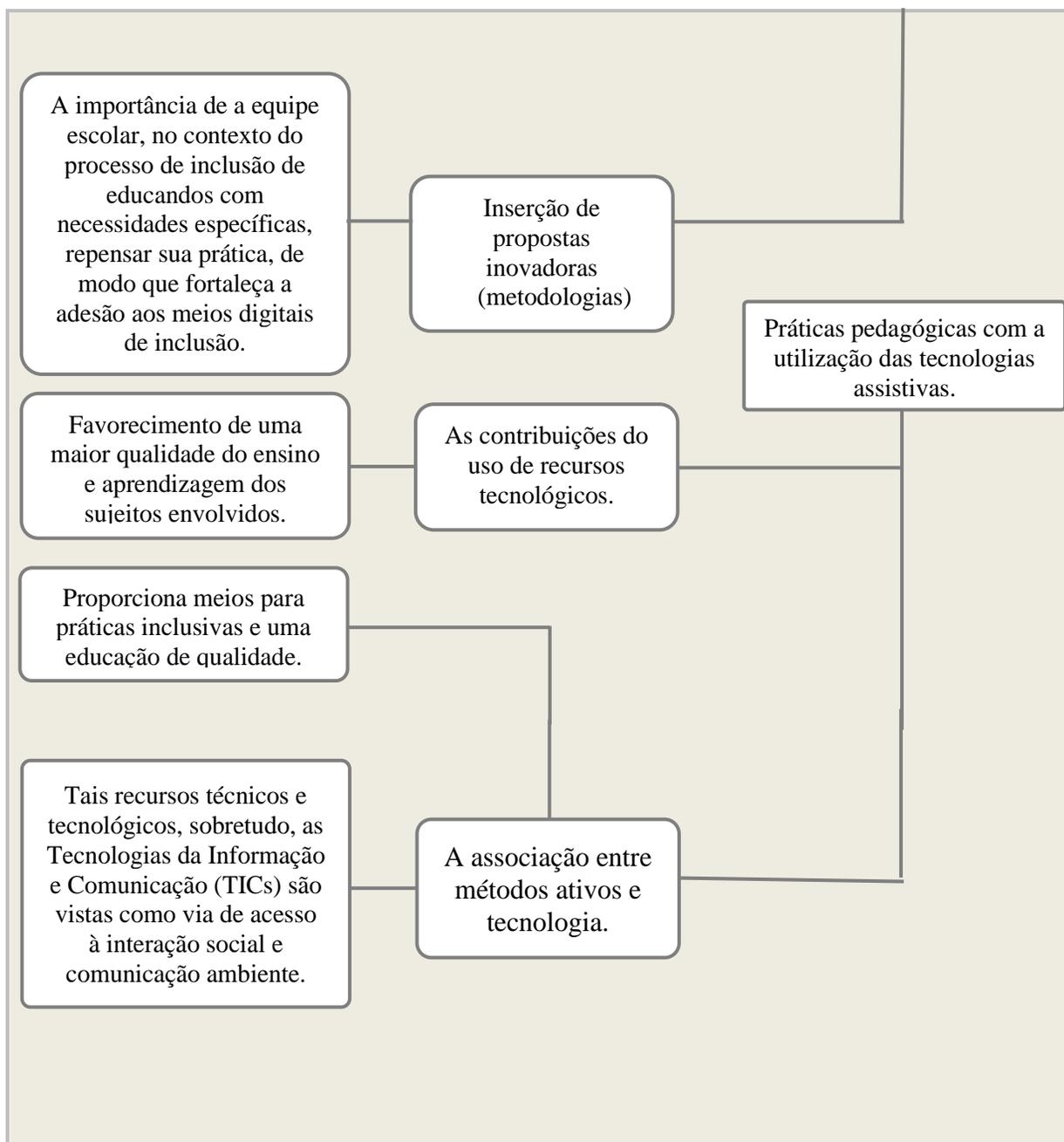
FIGURA 12 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Ações pedagógicas com recursos das tecnologias assistivas).

Unidade de Registro/Código
Unidade de Registro: Tema
Código: Práticas pedagógicas com a utilização das tecnologias assistivas
Unidade Contextual
<p>“Brito (2006) salienta a relevância de os professores refletirem acerca da inserção de tecnologias nos processos inclusivos;”[...] Dias e Cavalcante (2017) postulam que é necessário a equipe escolar, no contexto do processo de inclusão de educandos com necessidades específicas, repensar sua prática, de modo que fortaleça a adesão aos meios digitais de inclusão, propiciando alicerces inovadores para a educação inclusiva”; [...] Carvalho (2017) enfatiza “as contribuições do uso de recursos tecnológicos em sala de aula, o que só vem a favorecer tanto a maior qualidade do ensino, quanto a aprendizagem dos sujeitos envolvidos”.</p> <p>“A associação entre métodos ativos e tecnologia propiciam meios para práticas inclusivas e uma educação de qualidade. Desse modo, para muitas pessoas, tais recursos técnicos e tecnológicos, sobretudo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são vistas como via de acesso ao mundo, bem como à interação social e à comunicação ambiente”. González (2002),</p>
Capítulo e página do Marco Téorico (coleta das citações)
<p>Brito (2006) Cap. 3, p. 67</p> <p>Dias e Cavalcante (2017) Cap. 3, p. 67</p> <p>Carvalho (2017) Cap. 3, p. 67-68</p> <p>González (2002), Cap. 3, p. 70</p>

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

FIGURA 13 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Ações pedagógicas com recursos das tecnologias assistivas).





Fonte: Figura elaborada pelo autora (2022).

Finalmente, ao seguir a Questão Orientadora **“Desafios presentes na Educação Inclusiva”**, serão apresentados nas Figuras 16 e 17 (complementares), trazendo, mais um vez, a Unidade de Registro/Código e Unidade de Contexto, bem como Códigos Descritivos, Categorias e Código Analítico, conforme explicita Bardin (2006), na fase Exploração do Material. Nessa perspectiva, as figuras que se seguem expressam:

FIGURA 14 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Desafios presentes na Educação Inclusiva).

Unidade de Registro/Código
Unidade de Registro: Tema
Código: Desafios enfrentados na Educação Inclusiva
Unidade Contextual
<p>[...] o que se observa nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a efetivação de um destaque dado aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não se desenvolvendo, por sua vez, a capacitação tão necessária aos profissionais que trabalham com a diversidade dos educandos (Glat, Magalhães &amp; Carneiro, 1998).</p> <p>“A primeira prática cobra uma formação para o professor voltada ao desenvolvimento da competência de saber fazer a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, enfatizando a valorização da educação inclusiva”. [...] “o professor de educação inclusiva, na sua atuação, junto a um aluno com deficiência física, deve prezar pela competência e a habilidade de conhecer as várias manifestações da deficiência de tal educando, bem como o desempenho físico e intelectual frente à deficiência dele, ter decisão quanto a escolha de estratégias e os recursos a serem utilizados, deve tanto conhecer e aplicar recursos de tecnologia assistiva, quanto saber elaborar planos de atuação para o trabalho com o referido aluno”. (Fonseca, 2008).</p> <p>“Verificam-se, frequentemente, em grande parte das escolas obstáculos e barreiras arquitetônicas, bem como calçadas esburacadas e inexistência de rampas de acesso, sinalização e sanitários adequados, o que demonstra a relevância tanto de se possibilitar o acesso ao interior dessas edificações, quanto de adaptar as condições das vias, estacionamentos, eliminando o máximo barreiras que dificultam a circulação das pessoas”. (Moraes, 2007; Kowaltowski, 2014).</p> <p>“Na organização de prédios escolares, que se compõem por salas de aula tradicionais, há reduzida diversidade de arranjo mobiliário, além de uso restrito de equipamentos didáticos, que prejudica sua funcionalidade, estando associada não apenas a aspectos do dimensionamento dos ambientes, mas dos equipamentos, mobiliários e da variedade de ambientes, para o atendimento de todos os alunos” (Moraes, 2007; Kowaltowski, 2014).</p> <p>[...] “as adaptações curriculares como uma possibilidade de atendimento às dificuldades específicas dos alunos, o que contribui para a apropriação do conhecimento escolar, tornando real a inclusão no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a participação do aluno na programação escolar de maneira tão normal quanto possível. Serão realizadas, dessa forma, no “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (Brasil, 1998, p.33).</p> <p>“Há três tendências para a desvalorização das pessoas com deficiência: a primeira, refere-se à consideração do preconceito como algo biologicamente determinado; a segunda, o questionamento psicossocial, conforme o qual, no plano das relações sociais, os diferentes são menos tolerados; e a terceira, que a autora denomina de político-econômica, em que ser deficiente traz mais custos para o sistema social, o qual envolvem desde a família até a sociedade mais ampla.”(Vash, 1988)</p> <p>“As práticas docentes no contexto pandêmico precisaram ganhar novas dimensões. Com isso,</p>

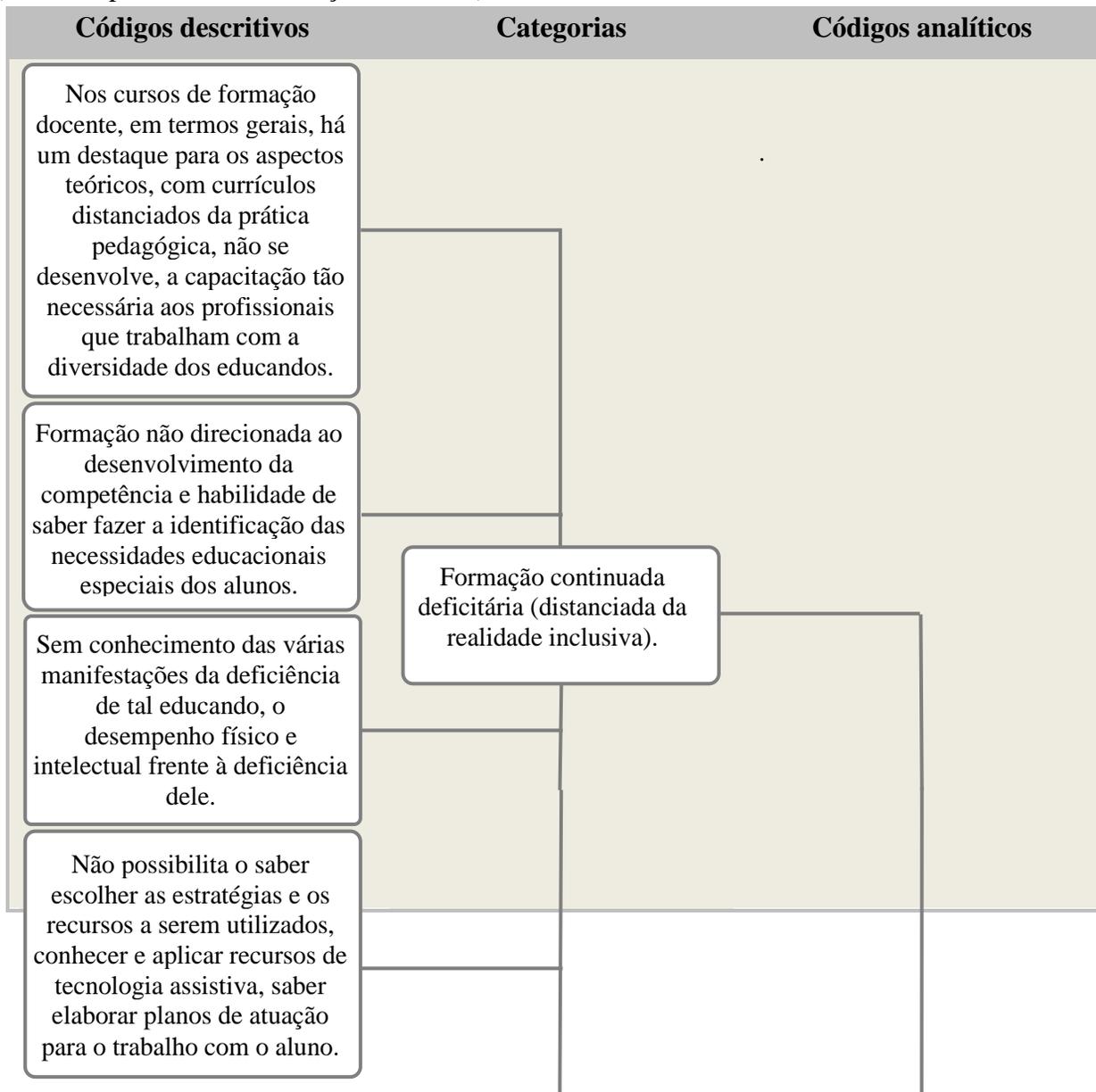
educadores têm vivenciado desafios no trabalho: Utilização das ferramentas tecnológicas, internet com baixa velocidade, manuseio de computador, dispositivos móveis, gravação e edição de videoaulas, ambientes de interação virtual no Google Classroom, Meet, Zoom sala de aula e plataformas. Além de todos esses aspectos, é importante destacar as atividades rotineiras dos educadores como: planejamento, registro em diário de classe e reuniões pedagógicas” (Silva e Silva, 2020, p.56).

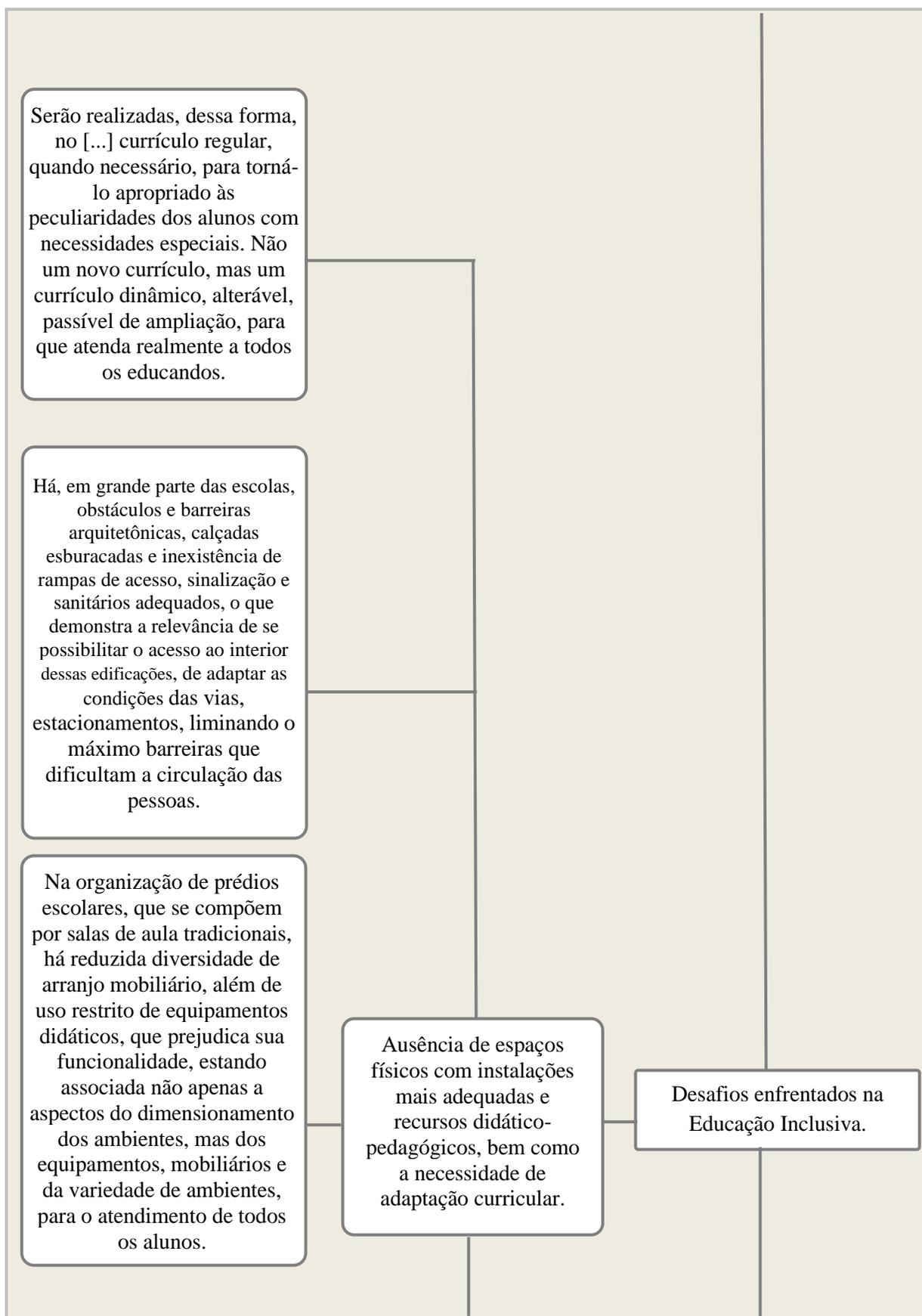
Capítulo e página do Marco Téorico (coleta das citações)

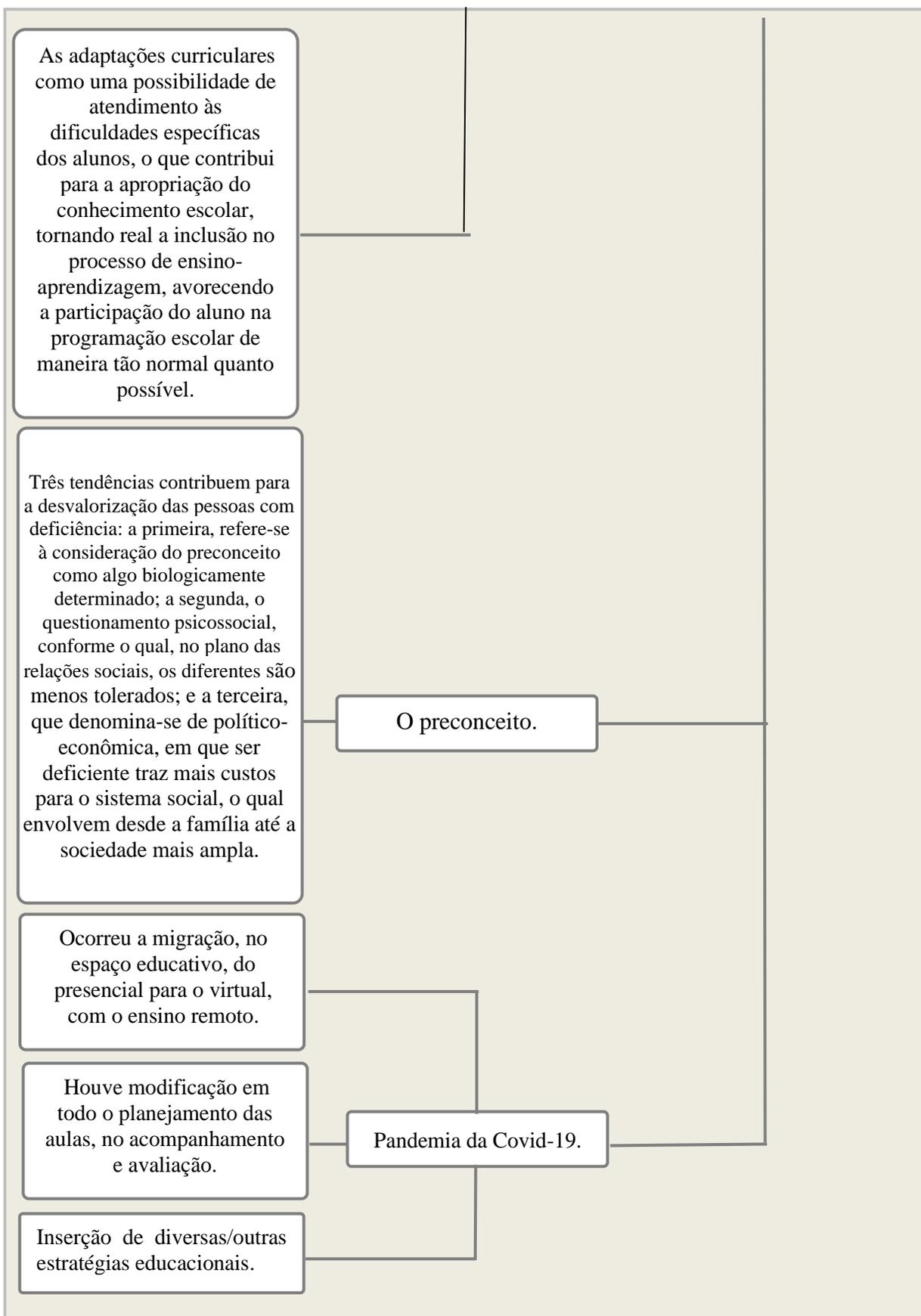
- (Glat, Magalhães & Carneiro, 1998). Cap 4, p. 73.
- (Fonseca, 2008) Cap 4, p. 71
- (Moraes, 2007; Kowaltowski, 2014). Cap. 4, p. 78
- (Brasil, 1998, p.33). Cap. 4, p. 79
- (Vash, 1988) Cap. 4, p. 82
- (Silva e Silva, 2020, p.56). Cap. 4, p. 87

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

FIGURA 15 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Desafios presentes na Educação Inclusiva).









Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

### 6.1.1.3 Tratamento dos resultados

A terceira fase traz como proposta o tratamento dos resultados, da inferência e interpretação. A aludida etapa destina-se ao tratamento dos resultados, ou seja, ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, o que culmina nas interpretações inferenciais, assim, constitui o momento não somente da intuição, mas também da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Nessa perspectiva, seguindo o orientado pela autora Bardin, cabe, a priori, apresentar o perfil dos participantes da pesquisa, que são os Coordenadores de Cursos. Assim, conforme o Figura abaixo, pode ser visualizado:

FIGURA 16 – Dados dos participantes da pesquisa: Coordenadores de Cursos da UNICAP.

Código do Coordenador de Curso	Sexo	Faixa etária	Nível de formação
CC1	Feminino	de 20 a 35 anos	Licenciatura em Matemática e Doutorado
CC2	Masculino	de 45 a 55 anos ou mais	Licenciatura em Ciências Biológicas e Doutorado
CC3	Masculino	de 45 a 55 anos	Licenciatura em Física e Doutorado
CC4	Masculino	de 45 a 55 anos ou mais	Licenciatura em Química e Doutorado
CC5	Feminino	de 45 a 55 ou mais	Graduação em Pedagogia e Doutorado
CC6	Masculino	de 20 - 35 anos	Licenciatura em Letras e Doutorado

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

Diante das informações expostas, verifica-se que os participantes da pesquisa CC1 e CC5 são do Sexo Feminino e CC2, CC3, CC4 e CC6, do Sexo Masculino. No tocante à Faixa Etária, CC1 e CC6 estão na faixa 20 a 35 anos; CC2, CC3, CC4 e CC5, entre 45 a 55 anos ou

mais. No que tange ao Nível de Formação, todos têm Licenciatura ou Graduação e Doutorado.

Considerando essa fase da pesquisa, não se deve esquecer de atentar, antes de tudo, para a resposta ao problema da pesquisa e, conseqüentemente, atender aos objetivos propostos, procurando, assim, elucidar como uestão proposta: Como ocorre a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP? Dessa forma, seguem-se, também, das quatro QUESTÕES ORIENTADORAS, nessa etapa da Análise de Conteúdo.

Nesse sentido, a princípio, no concernente aos **“Amparos legais da Educação Inclusiva”**, pôde-se notar que a Revisão de Literatura mencionou algumas Declarações internacionais e a inserção de Princípios jurídicos que refletiram na elaboração das leis brasileiras, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), da Declaração de Salamanca (1994), a Carta de Luxemburgo (1996), o Tratado de Amsterdã (1997), o Enquadramento de Ação de Dakar (2002), a Declaração de Madrid (2002) e outros. Desse modo, a Educação Superior, bem como o Ensino Fundamental e Médio, são amparados por diretrizes nacionais, que tiveram como pontos referenciais ou norteadores os Eventos e Conferências realizadas internacionalmente.

Essa questão foi corroborada por todos os sujeitos da pesquisa, que responderam “Sim”, frente à pergunta “se o estudante com deficiências tem direitos estabelecidos e garantidos por lei, acordados em documentos no contexto mundial e nacional”. Assim, CC1, CC2, CC3 e CC4 responderam que “Sim” e não fizeram maiores comentários; já CC5, além de responder “Sim”, acrescentou “Entendemos que nos últimos anos, os eventos internacionais, o fortalecimento dos movimentos sociais juntamente com a abordagem inclusiva no interior das instituições educacionais vem confirmando uma forma específica de lidar com a diversidade no contexto das políticas públicas de caráter universal, incidindo no desenvolvimento de ações que garantem a inclusão dos sujeitos de direitos”, enquanto CC6 disse “Sim” e afirmou que “além de os documentos institucionais fazerem menção a esses direitos e leis, há o Núcleo de Apoio Discente e Docentes, que orienta coordenações, professores e acompanham o trabalho realizado com esses estudantes”.

Evidencia-se, com isso, que os amparos jurídicos tiveram inicialmente uma forte influência dos movimentos sociais e das leis internacionais, culminando na implementação de leis brasileira, dentre outras, a LDBEN 9394/96 e a Constituição de 1988, que, juntamente com

o conjunto de outras leis nacionais, norteiam a Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino.

Na sequência, considerando-se a Questão Orientadora **“Formação continuada na Educação Inclusiva no Nível Superior”**, a Literatura registra a necessidade de uma formação continuada, verdadeiramente, direcionada à Educação Inclusiva, que considere, por outro lado, a dimensão político-educacional, isto é, as políticas públicas de natureza governamental, com investimentos em programas voltadas para tal fim, além de enfatizar a formação continuada como prática social e humana, como ação reflexiva que considera a teoria e prática.

Os participantes da pesquisa, sobre a citada questão, deram as seguintes respostas, ao serem inquiridos sobre “como vem ocorrendo a formação continuada do docente, no processo inclusivo, no tocante a ofertar suporte técnico/metodológico, que favoreça uma aprendizagem significativa”: CC1 e CC6 deram respostas semelhantes “Através de atividades práticas e trocas de experiências, que oportunizem aos docentes diferentes vivências e reflexões”. O mesmo ocorreu com CC2 e CC5, que responderam “Os processos de formação ocorrem nos Encontros Docentes, no início de cada semestre, com fóruns, minicursos e treinamentos”; CC4 se pronunciou dizendo: “Por meio de reuniões para troca de experiências exitosas na utilização dos recursos”, enquanto que somente CC3 respondeu que “não se aplica, por não haver registro de aluno com deficiência” no Curso coordenado pelo mesmo.

Nesse aspecto, confirma-se a relevância da formação no âmbito da Educação Inclusiva, que deve ser amparada pela atualização científica e pedagógica, bem como direcionada à construção pessoal e profissional, que se efetiva em tempos, espaços e relações distintos, no ambiente educacional, onde são cobradas inserções de práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do nosso ensino, atendendo a todos os seus níveis de ensino.

A Questão Orientadora **“Tipos de deficiências e as condições de acessibilidade”**, no âmbito dos resultados apresentados, foi seguida de dois enfoques: 1º) “Tipos de deficiências” e 2º) “Ações pedagógicas com recursos das tecnologias assistivas”.

Com relação aos “Tipos de deficiências”, os postulados teóricos dão destaque a cinco tipos: Deficiência visual (Cegueira e Baixa visão); Deficiência Auditiva (Perda total e Perda parcial); Deficiência Mental; Deficiência Física e Deficiência Múltipla, trazendo conceitos, características e aprofundando essa abordagem.

Os coordenadores, quando indagados acerca de “Quais os tipos de deficiências presentes nos estudantes, no período vigente de 2020”, responderam: CC1 disse “Falta de

informação e barreiras na comunicação”, porém não fez maiores esclarecimentos; CC5 confirmou a existência de três estudantes “1 com Deficiência Auditiva; 2 com Deficiência Mental (Autismo Médio). Os participantes CC2, CC3, CC4 e CC6 responderam que “não se aplica, por não haver registro de alunos com deficiência nos referidos cursos”.

No que diz respeito às “Ações pedagógicas com recursos das tecnologias assistivas”, A Revisão bibliográfica ressaltou a necessidade de utilização em sala de aula. Enfatizou, por sua vez, as contribuições do uso de recursos tecnológicos, a favor de uma melhor qualidade do ensino e aprendizagem, com meios voltados para práticas inclusivas, destacando, por fim, as TICs como não só como via de acesso à interação social e comunicação ambiente, mas também como uma possibilidade para associação entre métodos ativos e tecnologia.

No contextos das tecnologias assistivas, foram interrogado os coordenadores de Cursos a respeito de “se estão sendo utilizadas ferramentas de tecnologia Assistiva(TA), nesse período de aulas on-line, voltadas para estudantes com deficiência”; sendo obtidas as respostas seguintes: CC1 “Todos nossos docentes usam mesas digitalizadoras e recursos visuais, para facilitar o aprendizado dos nossos alunos” e CC5 não se colocou mais diretamente, apresentou aspectos teóricos, citou “a abordagem de Carl Rogers, fundamentada nos procedimentos atitudinais; A Epistemologia Genética de Jean Piaget, a abordagem de Vigostsky, que acrescentou ao sujeito e ao meio, outro, elemento constitutivo das relações, das interações sociais e primordial na construção do conhecimento”.

Em seguida, CC5 destacou, “no momento atual, permeado pela intensificação das tecnologias digitais e a identificação de conexões com as atividades de aprendizagem, começa a mover as teorias da aprendizagem em direção à era digital. Reconhecendo os estudos aportados no Conectivismo, com destaque aos princípios de que a aprendizagem é um processo de conexão de nodos (ou nós) ou fontes de informações especializadas, a alimentação e manutenção das conexões é necessária para facilitar a aprendizagem contínua, e a tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem”.

Pôde-se verificar com a resposta de CC5, que faltou mais objetividade ao que foi inquirido. De outra forma, vale salientar que pelo motivo já apresentado, ou seja, por não haver alunos com deficiência nos cursos de CC2, CC3, CC4 e CC6, os mesmos não se posicionaram.

Ainda nesse contexto, foi perguntado aos Coordenadores “Quais ações on-line

mediadas pela Coordenação de Curso, contribuem para um processo inclusivo de qualidade”; sendo respondido da seguinte forma: CC1 mencionou o “Apoio Psicopedagógico e a biblioteca digital acessível”; a mesma resposta, de forma semelhante, foi dada por CC6, embora sem alunos com deficiência no Curso. CC3 também, apesar de não ter alunos com deficiência no Curso, disse que “Todas as ações online tomadas, desde a utilização de ferramentas de gerenciamento de atividades às de comunicação e aula online, e ainda, os simuladores para ensino contribuem para o processo inclusivo”.

CC5 destacou “as ações do Núcleo de Apoio Discente e Docente (NADD), por meio de programas que se propõem a acessibilidade e inclusão, como o programa de apoio pedagógico; Programa de inclusão e Programa de Saúde”. Citou ainda que “a UNICAP disponibiliza, para suas atividades acadêmicas, computadores especiais, impressoras Braille, programas de leitura de tela (Jaws, Virtual Vision, Dosvox) no período de provas, quando for necessário. Para atender estudantes com dificuldades motoras, a universidade está implementando projeto de acessibilidade em todo o campus”. CC2 e CC4 não se posicionaram.

É necessário mencionar, nesse eixo de abordagem, a Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, no seu artigo 1º, que sinaliza para a garantia do direito à educação e aos Recursos de Tecnologia Assistiva, necessários ao aprendizado para as pessoas com deficiência. Assim, verifica-se que 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 32 direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Nesse sentido, constata-se que é possível perceber a necessidade de os coordenadores e professores utilizarem das tecnologias assistivas, buscando estratégias mais eficazes, que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência, o que tem reflexo positivo na qualidade educacional. Cabe destacar as ações que estão correlacionadas e que cobram uso das TA.

A última Questão Orientadora, que focalizou os “**Desafios presentes na Educação Inclusiva**”; desse modo teve na Revisão de Literatura destaques para Formação continuada deficitária (distanciada da realidade inclusiva); Ausência de espaços físicos com instalações mais adequadas e recursos didático-pedagógicos, bem como a necessidade de adaptação curricular; o preconceito e a Pandemia da Covid-19.

As perguntas formuladas, no entanto, abordam, mais diretamente uma relação com a

Pandemia Covid-19, procurando, na apresentação do Resultados, verificar se são citados pelos Coordenadores outros desafios dos que foram apontados nesse estudo. Assim, foram interpelados: “O Ensino Superior apresenta acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento de Pandemia, para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à educação”, quando os sujeitos da pesquisa responderam:

C1 disse “Na medida do possível, sim. Nossos docentes vem acolhendo nossos estudantes da melhor forma possível, para que as ferramentas digitais ou físicas propostas, sejam acessíveis a todos”. C5 afirmou que “Sim. O apoio discente do curso de Pedagogia está integrado, institucionalmente, aos programas de apoio ao discente de toda UNICAP. Nesse sentido, vale destacar o apoio que é prestado pelo Núcleo de Apoio Discente e Docente (NADD) e pelo programa de apoio financeiro da Universidade”. CC2 e CC4 responderam “Em parte”. CC6 “O acesso é garantido, mas as condições de permanência dependem muito de instituição para instituição. Em muitas, não existem de fato”.

Observou-se que, mesmo não havendo nenhuma colocação dos pesquisados que remetesse a algum ou alguns dos outros desafios citados pela Literatura, com as respostas apresentadas foi possível a constatação de que a UNICAP apresenta condições de acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento de Pandemia.

Foi também perguntado, ainda no contexto da Pandemia Covid-19, “Que teorias os professores estão aplicando em suas atividades pedagógicas, desenvolvidas de forma remota, no tocante a sua prática inclusiva”. Os participantes da pesquisa responderam: CC1 “Educar exige um direcionamento de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade em sala de aula”. CC5 enfatizou “Investimento gradativo com foco em contratações de docentes com conhecimento maior das especificidades educacionais a fim de favorecer as interações visando o aprendizado dos estudantes, para que as ações atendam aos princípios norteadores da educação inclusiva”. Os demais coordenadores não responderam.

Notou-se, com as respostas apresentadas, que o coordenador CC1 não especificou, e sim colocou uma proposição que dá luz à necessidade de “várias práticas pedagógicas”. Já CC5 preferiu tratar de contratações de docentes mais qualificados, com conhecimento maior das especificidades educacionais.

Nesse sentido, tais respostas remetem a uma correlação com a necessidade de superação da formação continuada deficitária (distanciada da realidade inclusiva), não direcionada ao

desenvolvimento da competência e habilidade de saber fazer a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos. Sem conhecimento das várias manifestações da deficiência do educando, do desempenho físico e intelectual frente à deficiência do discente.

Outra questão trouxe a seguinte interpelação “A Coordenação de Curso considera que o planejamento, a didática e avaliação, aplicadas aos estudantes com deficiência, nessas aulas remotas, atende suas necessidades de aprendizagens”, sendo assim obtidas as respostas que se seguem: CC1 e CC6 afirmaram que “atende parcialmente”; CC3 disse “Sim”.

CC5 se posicionou, afirmando “Sim, na medida em que os docentes consideram os avanços alcançados pelos estudantes com deficiência ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. A prática pedagógica implica em conhecer cada vez mais os estudantes, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender as suas peculiaridades e necessidades no processo de construção do conhecimento. Para tanto, fundamental a adequação das metodologias e recursos disponíveis a fim de respaldar as necessidades educacionais especiais”. CC2 e CC4 não se posicionaram.

Verifica-se, diante de tais pontos de vistas apresentados que o planejamento, a didática e avaliação, aplicadas aos estudantes com deficiência atendem as necessidades de aprendizagens, no entanto, verifica-se que é mencionada a necessidade de adequação de metodologias e recursos disponível como aspectos que se fazem de grande necessidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida foi questionado “Como vem ocorrendo o acompanhamento das atividades ofertadas pelos docentes e desenvolvidas pelos estudantes no ambiente virtual, que corrobore com a educação inclusiva mediante os desafios resultantes da "Covid 19" no ano de 2020”; quando foram dadas as seguintes respostas: CC1 afirmou “Através de uma equipe unida, professores qualificados e avaliações periódicas”. CC2 disse “De maneira interativa, no âmbito do colegiado do curso, independente do registro de casos de alunos com deficiência”. CC3 respondeu “Vem ocorrendo a contento, seguindo um planejamento adequado ao momento e às possibilidades teórico-metodológicas”. CC4 e CC6, de forma semelhante, disseram “A coordenação faz acompanhamento por meio de reuniões com docentes e alunos, além do acesso às salas google”. CC5 esclareceu “Pelo ambiente virtual, de forma interativa, nos encontros de colegiado, reuniões com os docentes, e discentes (online ou presencial).”

Dessa forma, evidenciou que todos fazem o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, no âmbito da educação inclusiva, utilizando-se de diversas estratégias. Isso só faz

confirmar o compromisso dos Coordenadores em não só seguir um planejamento adequado, voltado para a prática teórica e metodológica, mas também para a necessidade de se aferir até que ponto tais ações educacionais são eficazes no processo de aprendizagem.

Finalizando-se a apresentação de Resultados, que tiveram a validação do Método Análise de Conteúdo, foi perguntado “A relação interpessoal entre a coordenação de curso, docentes e discentes, nesse momento atípico de "Pandemia", tem identificado quais consequências positivas/negativas que estão ocorrendo no processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva”; obtendo-se, dessa forma, como respostas: CC1 “No início da pandemia, quase 90% dos docentes não tinham experiência com aulas remotas; (aspecto negativo), o que tornou este início difícil para coordenação, para os docentes e principalmente para os discentes. Mesmo com essas dificuldades, aulas remotas, reuniões remotas, etc, vieram para ficar na nossa estrutura educacional (aspecto positivo)”.

CC3 respondeu: “consequências para a aprendizagem são sempre verificadas desde as boas, como a utilização recursos online diversificados para comunicação com os estudantes e verificações continuadas e simuladores que expandem a utilização do método científico para além das salas de aula, e também as consequências ruins, como o desestímulo dos estudantes com relação às aulas online e a falta de alternativas (pois isso não existe) às práticas de laboratório”.

CC4 disse “A interação é permanente e visa atender a todos, estudantes e docentes”, Já, para CC5, “as (Negativas) O professor achar que não estar preparado para ministrar aulas on-line e aplicar novas técnicas digitais. (Positivo) A aprendizagem e aplicação de novas técnicas digitais. A busca de novos recursos para aplicação visando uma melhor aprendizagem do estudante, especialmente aqueles que têm deficiências”.

CC6 apontou “(Aspecto negativo) quando começou a pandemia, quase 80% dos docentes não tinham experiência com aulas remotas; onde esse início foi difícil para coordenação, para os docentes e principalmente para os discentes. (Aspecto positivo) Mesmo com diversas dificuldades, aulas remotas, reuniões remotas, etc, vieram para somar, devem permanecer na nossa estrutura educacional futura. CC2 não se posicionou.

Nessa perspectiva, a Revisão de Literatura estabelece categorização com os pontos de vistas apresentados pelos entrevistados, quando os teóricos postulam que ocorreu a migração, no espaço educativo, do presencial para o virtual, com o ensino remoto, havendo modificação

em todo o planejamento das aulas, no acompanhamento e avaliação, além da inserção de diversas/outras estratégias educacionais.

Pode-se perceber, frente a tais desafios que a Pandemia Covid-19, obviamente, deixará marcas na História, como um período de muitos enfrentamentos, de diversas dificuldades, principalmente para as instituições educacionais, mas que também vem funcionando como uma mola propulsoras para a adoção de novas posturas do corpo docente de forma geral, e de outras práticas teórico-metodológicas que propiciem qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, frente aos resultados apresentados, constatou-se que existe uma satisfatória conexão entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP, muito embora sejam observados ações e desafios que se apresentam para cada Coordenador de Curso, tais profissionais se mostram, para tanto, comprometidos com o realizar e os efeitos das suas práticas docentes, sobretudo, em se tratando da Educação Inclusiva.

## 6.2 Pesquisa com a utilização do método estatístico

Os dados foram analisados descritivamente através de frequências absolutas e percentuais e das medidas estatísticas: média, desvio padrão, mediana, percentis, valor mínimo e valor máximo para cada uma das questões.

Para avaliar o grau de confiabilidade interna das questões da pesquisa foi obtido o Alfa de Cronbach e os valores para cada questão caso seja excluída.

Para a comparação entre categorias em relação à cada uma das questões da pesquisa foi utilizados o teste de Kruskal-Wallis no caso de três categorias e o teste de Mann-Whitney no caso de duas categorias. No caso de diferença significativa pelo Kruskal-Wallis foram utilizados testes de comparações múltiplas do teste de Conover. A escolha dos testes de Kruskal-Wallis e de Mann-Whitney foi devido à escala ordinal de Likert utilizada.

Os dados foram digitados na planilha EXCEL e o programa utilizado para obtenção dos cálculos estatísticos foi o IBM SPSS na versão 25.

### 6.2.1 Sobre o Alfa De Cronbach - No Help Do Spss

A avaliação da confiabilidade dos instrumentos foi utilizada o coeficiente alfa de Cronbach. Esse coeficiente mostra a intensidade de correlação entre os itens de um questionário, sendo definido de acordo com a seguinte equação:

$$\alpha = \left( \frac{m}{m-1} \right) \left[ 1 - \frac{\left( \sum_{j=1}^m \text{Var } x_j \right)}{\text{Var } \left( \sum_{i=1}^n x_i \right)} \right] \quad (4)$$

*Em que:*

*m = número de questões do instrumento de medição;*

*n = número de respondentes;*

*Var x<sub>j</sub> = variância entre valores dos respondentes para a questão j; e*

*x<sub>i</sub> = valores às respostas correspondentes de n respondentes.*

Como exemplo da intensidade de correlação entre os itens de um questionário, pode-se verificar se esse coeficiente aumenta depois de eliminar um item da escala de medição (questionário). Se isso ocorrer, pode-se assumir que esse item não é altamente correlacionado com os outros itens da escala. Por outro lado, se o coeficiente diminuir pode ser assumido que esse item é altamente correlacionado com os outros itens da escala. Dessa forma, o alfa de Cronbach determina se a escala é realmente confiável, pois avalia como cada item reflete sua confiabilidade.

### 6.2.2 Aplicação do Coeficiente Alfa de Cronbach nos Resultados dos Questionários

O valor mínimo aceitável para o alfa é 0,70; abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Em contrapartida, o valor máximo esperado é 0,90; acima deste valor, pode-se considerar que há redundância ou duplicação, ou seja, vários itens estão medindo exatamente o mesmo elemento de um constructo; portanto, os itens redundantes devem ser eliminados. Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90 (Streiner, 2003).

É importante saber que o valor de alfa é afetado pelo número de itens que compõem uma escala. À medida que se aumenta o número de itens, aumenta-se a variância, sistematicamente colocada no numerador, de tal forma que se obtém um valor superestimado da consistência da escala (Krus e Helmstadter, 1993). Da mesma maneira, deve-se considerar que o valor do alfa de Cronbach pode ser superestimado caso não seja considerado o tamanho da amostra: quanto maior o número de indivíduos que preenchem uma escala, maior é a variância esperada (Bland e Altman, 1997).

### 6.2.3 Resultados da Pesquisa

Na Figura 17, se apresenta o perfil dos docentes pesquisados onde se enfatiza que: a faixa etária 36 a 45 anos foi a mais prevalente com pouco mais da metade (53,3%) da amostra, seguida de 1/3 na faixa 46 anos ou mais; um pouco mais da metade (53,3%) era do sexo masculino; a maioria (78,3%) tinha doutorado e os 21,7% restante tinha mestrado; a maioria (60,0%) tinha de 1 a 5 anos de atuação na UNICAP seguido de 6 a 10 anos (28,3%) e os percentuais dos que tinham 11 a 25 e mais de 25 anos foram 6,7% e 5,0%.

FIGURA 17 – Avaliação do perfil dos docentes pesquisados.

Variável	n (%)
<b>TOTAL</b>	<b>60 (100,0)</b>
<b>Faixa etária (anos)</b>	
20 a 35	8 (13,3)
36 a 45	32 (53,3)
46 ou mais	20 (33,3)
<b>Sexo</b>	
Masculino	32 (53,3)
Feminino	28 (46,7)
<b>Graduação</b>	
Mestrado	13 (21,7)
Doutorado	47 (78,3)

Tempo de atuação na UNICAP (anos)	
1 a 5	36 (60,0)
6 a 10	17 (28,3)
11 a 25	4 (6,7)
> 25	3 (5,0)

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

Gráfico 1 – Distribuição percentual das faixas etárias no grupo pesquisado.

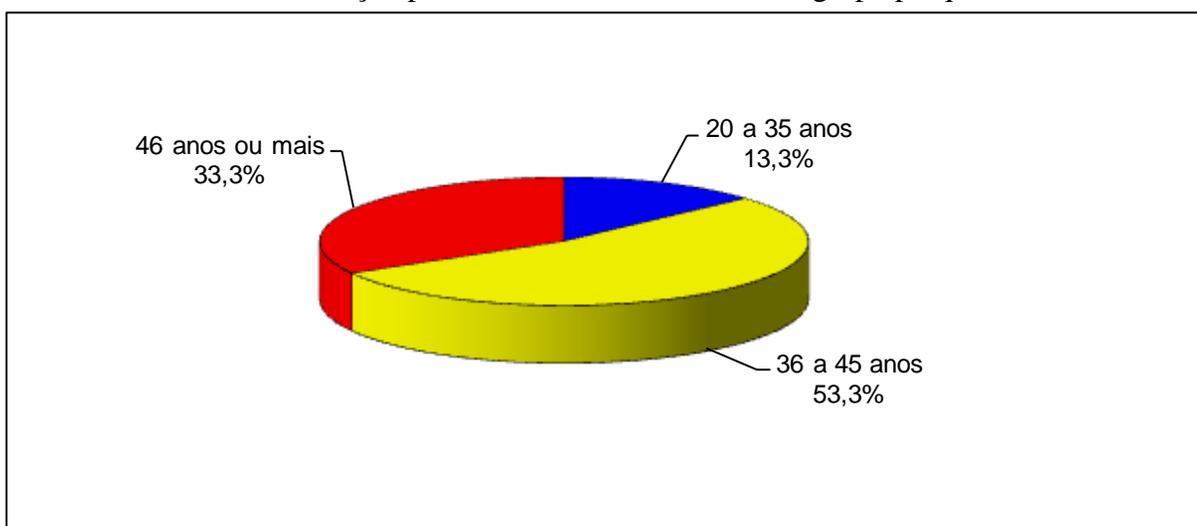


Gráfico 2 – Distribuição percentual do sexo no grupo pesquisado.

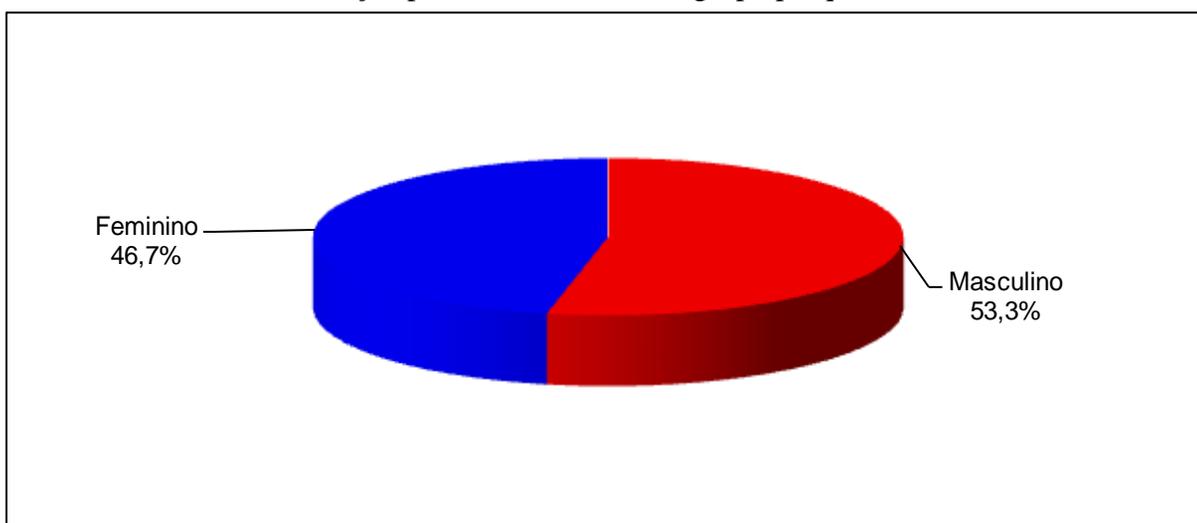


Gráfico 3 – Distribuição percentual da graduação no grupo pesquisado.

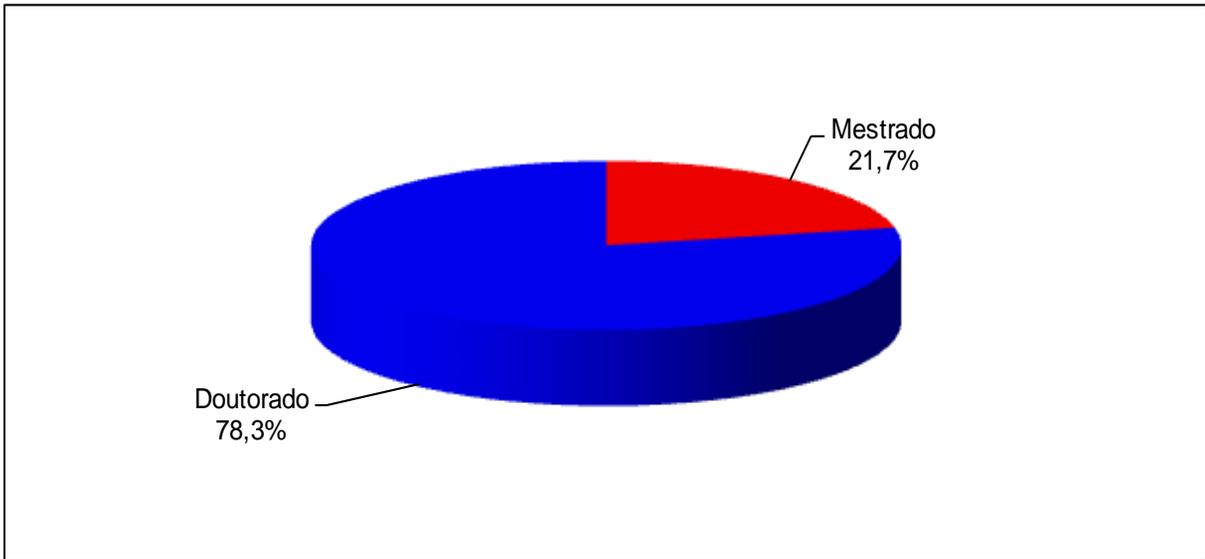
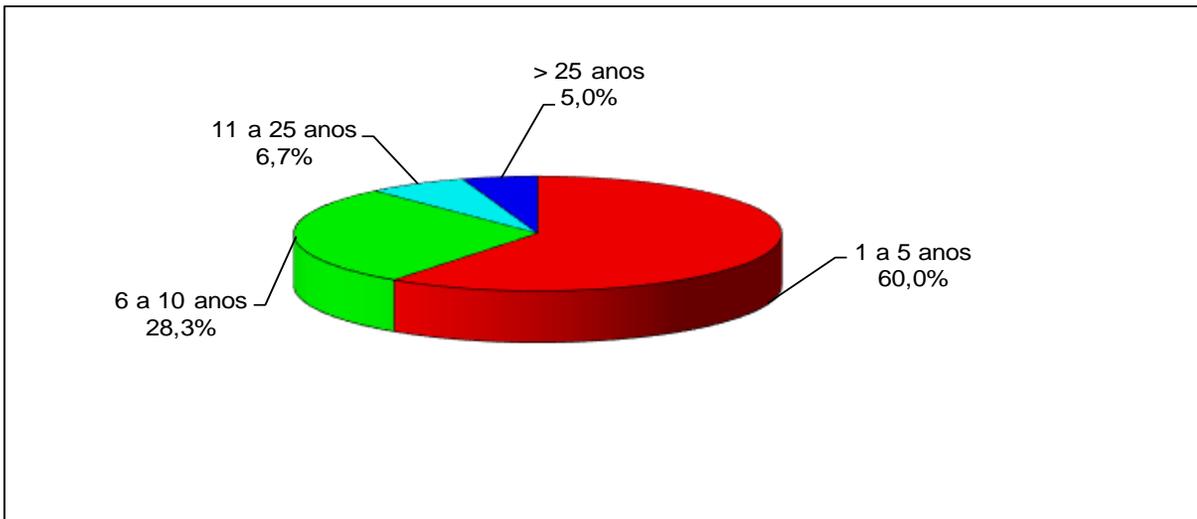


Gráfico 4 – Distribuição percentual da faixa de tempo na UNICAP no grupo pesquisado.



Na Figura 18, se apresenta os resultados das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas onde se destaca que: na questão P1 duas respostas foram mais citadas: concorda totalmente e concorda parcialmente com 46,7% e 30,0% respectivamente; na P2 a maioria citou a resposta concorda parcialmente (56,7%) seguida da resposta nem discorda e nem concorda (26,7%); na P3 a maioria (68,3%) respondeu discordar totalmente; na P4 três respostas foram

mais citadas: nem discorda e nem concorda (30,0%), concorda totalmente (25,0%) e discorda totalmente (20,0%); na P5 três respostas se destacaram: nem discorda e nem concorda (36,7%), concorda parcialmente (23,3%) e discorda parcialmente (20,0%); na P6 as duas respostas mais prevalentes foram: discorda totalmente (31,7%) e nem discorda e nem concorda (25,0%); na questão P7 as duas respostas mais relatadas foram: concorda parcialmente (35,0%) e nem discorda e nem concorda (23,3%); na P8 as duas respostas mais citadas foram nem discordo e nem concordo e concordo parcialmente cada uma com 43,3%; na P9 a metade citou concordar parcialmente e o segundo maior percentual (35,0%) foi nem discordo e nem concordo; na P10 a maioria (66,7%) respondeu concordar totalmente.

FIGURA 18 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas.

Questão	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Nem discorda, nem concorda	Concorda parcialmente	Concorda totalmente
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
P1. Tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos estudantes com deficiência, acordados em documentos no contexto Mundial e Nacional?	3 (5,0)	6 (10,0)	5 (8,3)	18 (30,0)	28 (46,7)
P2. Em sua opinião o Ensino Superior apresenta acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento atípico de Pandemia para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à	4 (6,7)	-	16 (26,7)	34 (56,7)	6 (10,0)

educação?					
P3. Apresenta preconceito, no tocante aos estudantes com deficiência?	41 (68,3)	8 (13,3)	7 (11,7)	-	4 (6,7)
P4. A Coordenação realizou reunião de Colegiado de Curso, para ressignificar sua prática inclusiva, quanto à incumbência de elaborar adaptações curriculares, atividades e ações pedagógicas a serem aplicadas de forma remota, dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o estudante com deficiências em cumprimento da LDB 9394/96?	12 (20,0)	4 (6,7)	18 (30,0)	11 (18,3)	15 (25,0)
P5. Sente-se preparado para desenvolver seu trabalho em ambientes virtuais, com estudantes com deficiência?	5 (8,3)	12 (20,0)	22 (36,7)	14 (23,3)	7 (11,7)
P6. Tem sido ofertados cursos	19 (31,7)	8 (13,3)	15 (25,0)	10 (16,7)	8 (13,3)

de formação continuada na área de educação inclusiva, atendendo as exigências da legislação nacional, no que diz respeito ao Ensino Superior?					
P7. Está havendo investimento em sua preparação pedagógica inclusiva, nesse momento de Pandemia?	5 (8,3)	11 (18,3)	14 (23,3)	21 (35,0)	9 (15,0)
P8. As ferramentas de aprendizagens utilizadas em aulas remotas, que são disponibilizadas aos estudantes com deficiência, atende às suas necessidades em busca do conhecimento científico?	-	3 (5,0)	26 (43,3)	26 (43,3)	5 (8,3)
P9. Considera que o modelo de avaliação aplicada aos estudantes, se adéqua as especificidades de cada deficiência?	-	3 (5,0)	21 (35,0)	30 (50,0)	6 (10,0)
P10. Há acompanhamento	-	3 (5,0)	7 (11,7)	10 (16,7)	40 (66,7)

das atividades virtuais pela Coordenação de Curso, quanto a adesão, avanços e dificuldades dos estudantes deficientes, afetados pelo COVID 19 no ano 2020?					
--	--	--	--	--	--

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

Gráfico 5 – Distribuição percentual das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas no grupo total.

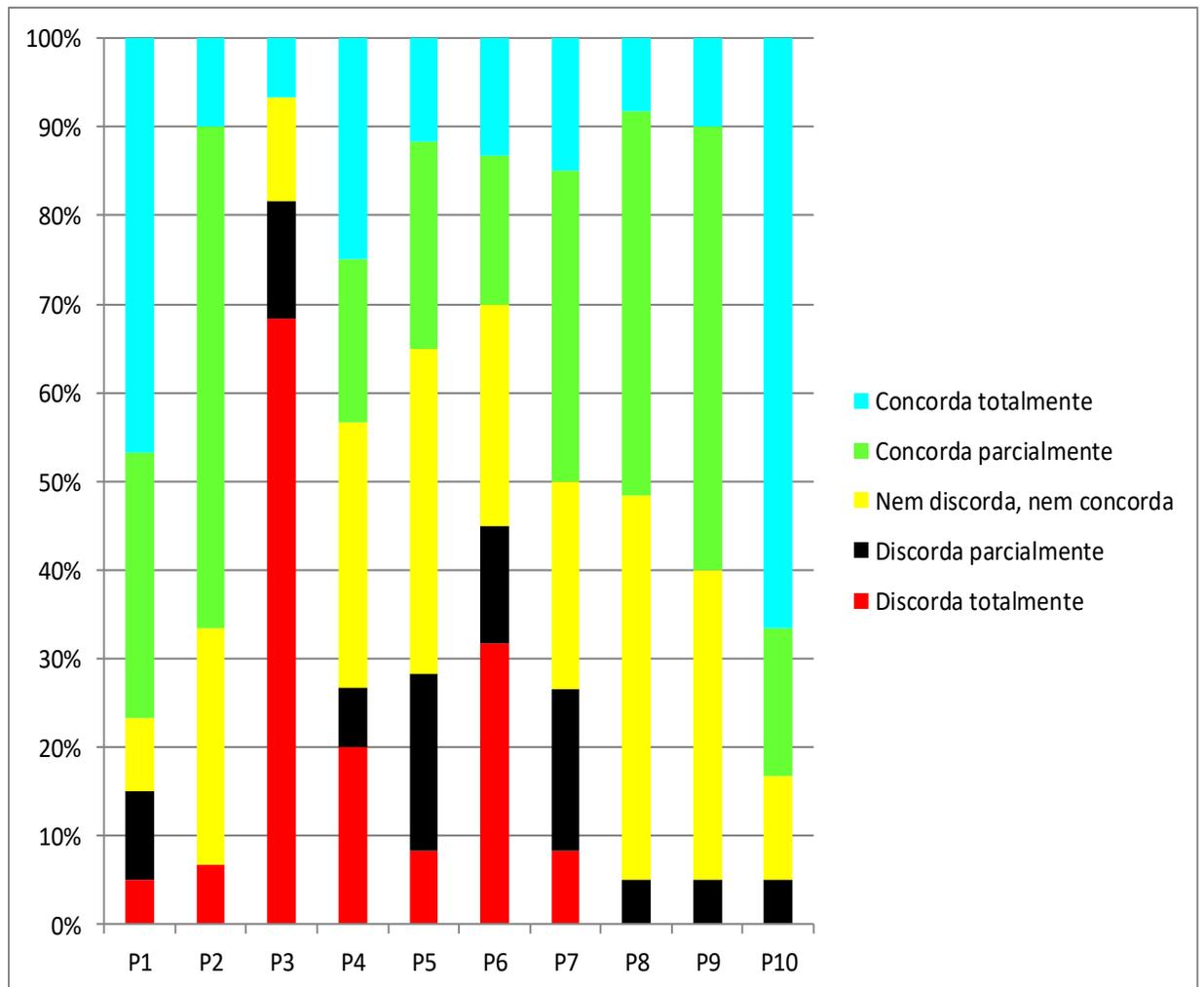
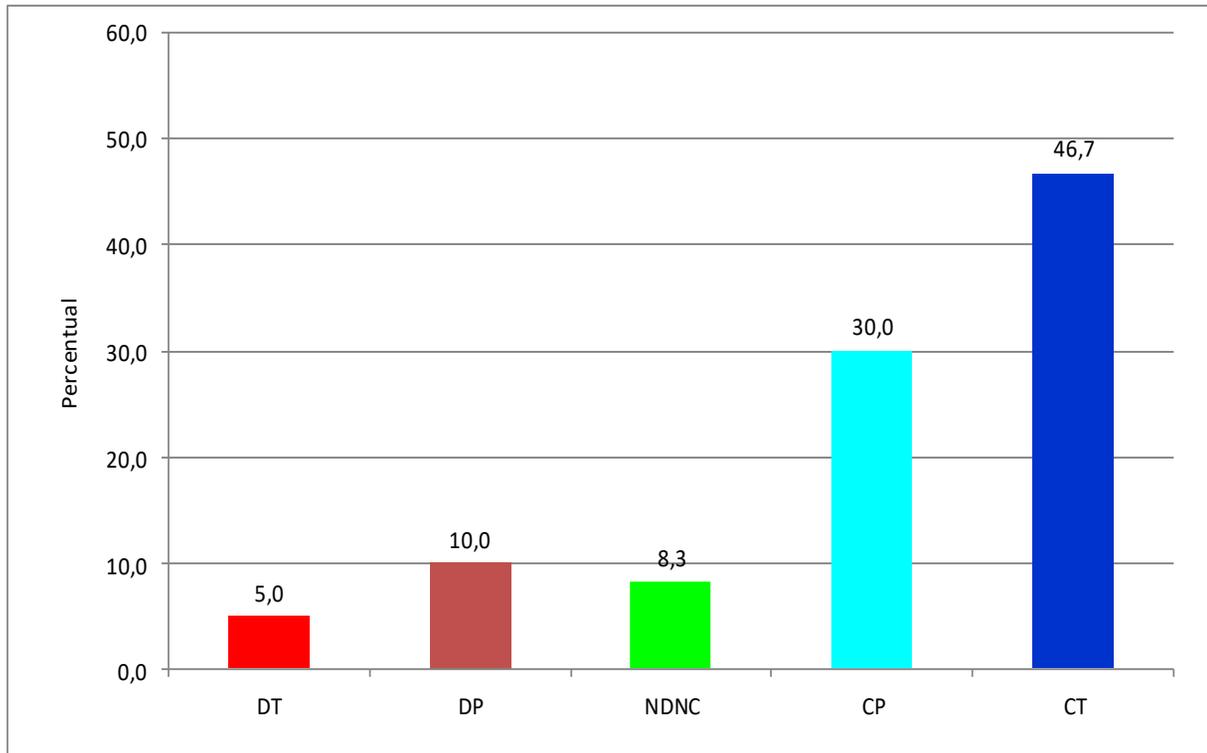


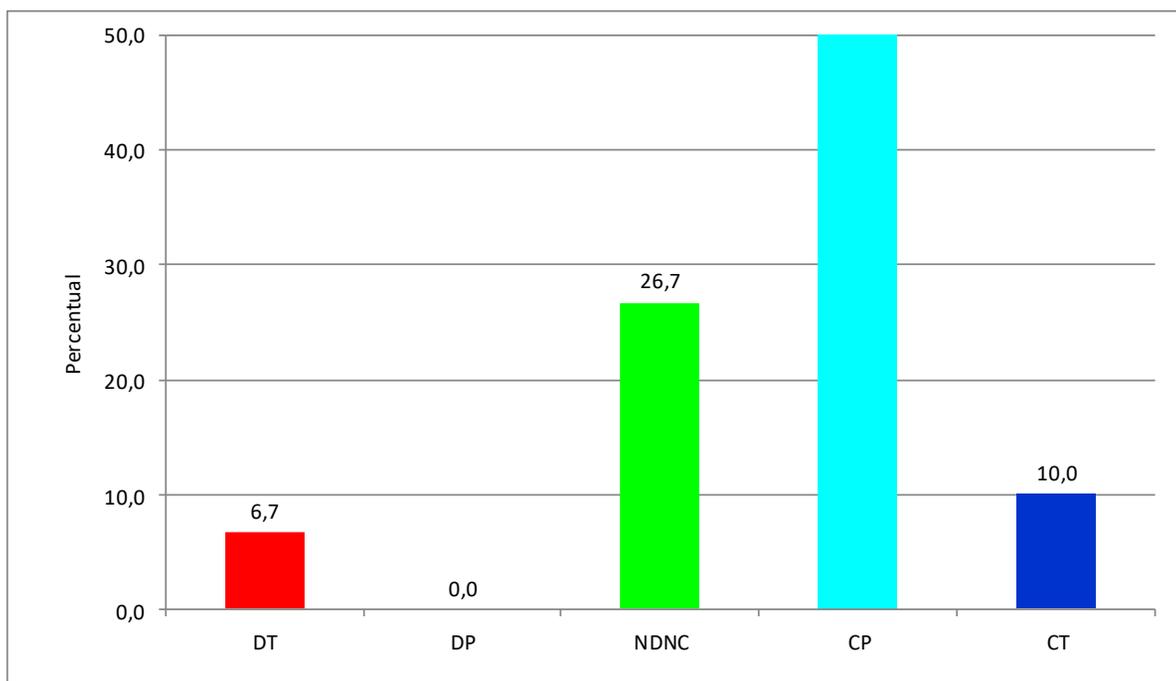
Gráfico 6 – Avaliação percentual da questão 1 “P1. Tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos estudantes com deficiência, acordados em

documentos no contexto Mundial e Nacional?”



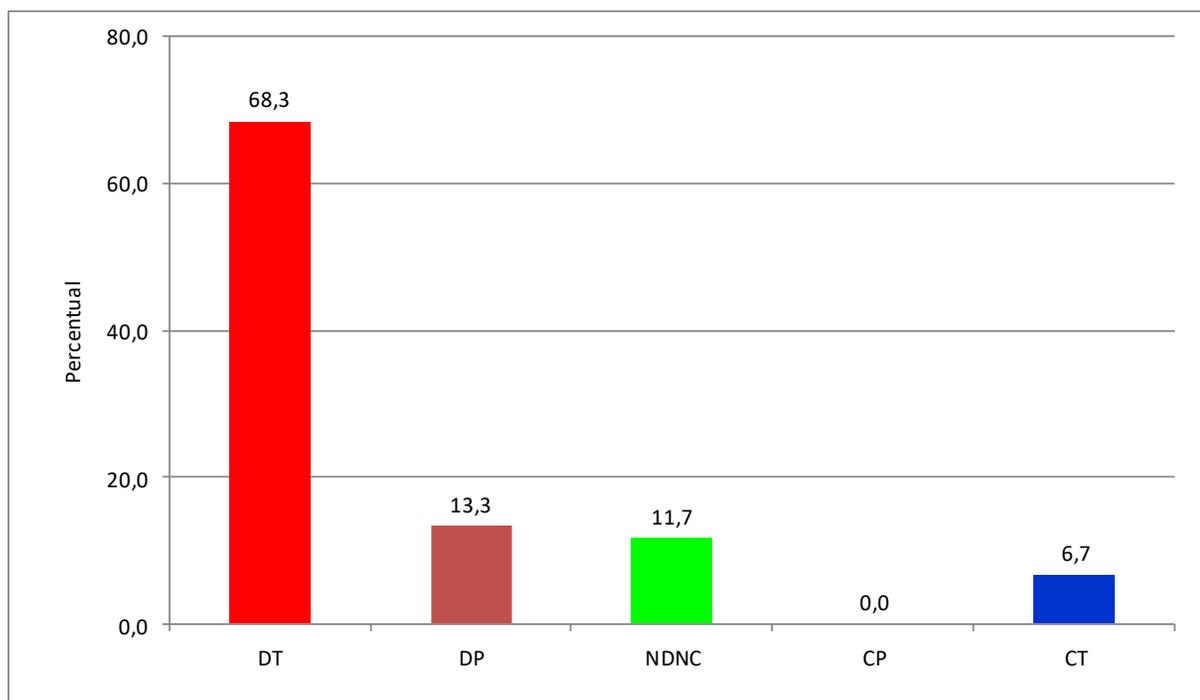
O gráfico 6, nos aponta que 46,7% dos docentes concordam totalmente em ter conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, tanto no contexto Mundial e Nacional. Dallari (2011, p.8) afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade. Essa proclamação está expressa no artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, em 1948. A partir dela e tendo-a por base, foram feitas declarações de direitos de caráter universal ou regional, considerando os direitos dos seres humanos em geral ou situações específicas de pessoas ou grupos humanos necessitados de especial atenção.

Gráfico 7 – Avaliação percentual da questão 2 “P2. Em sua opinião o Ensino Superior apresenta acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento atípico de Pandemia para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à educação?”



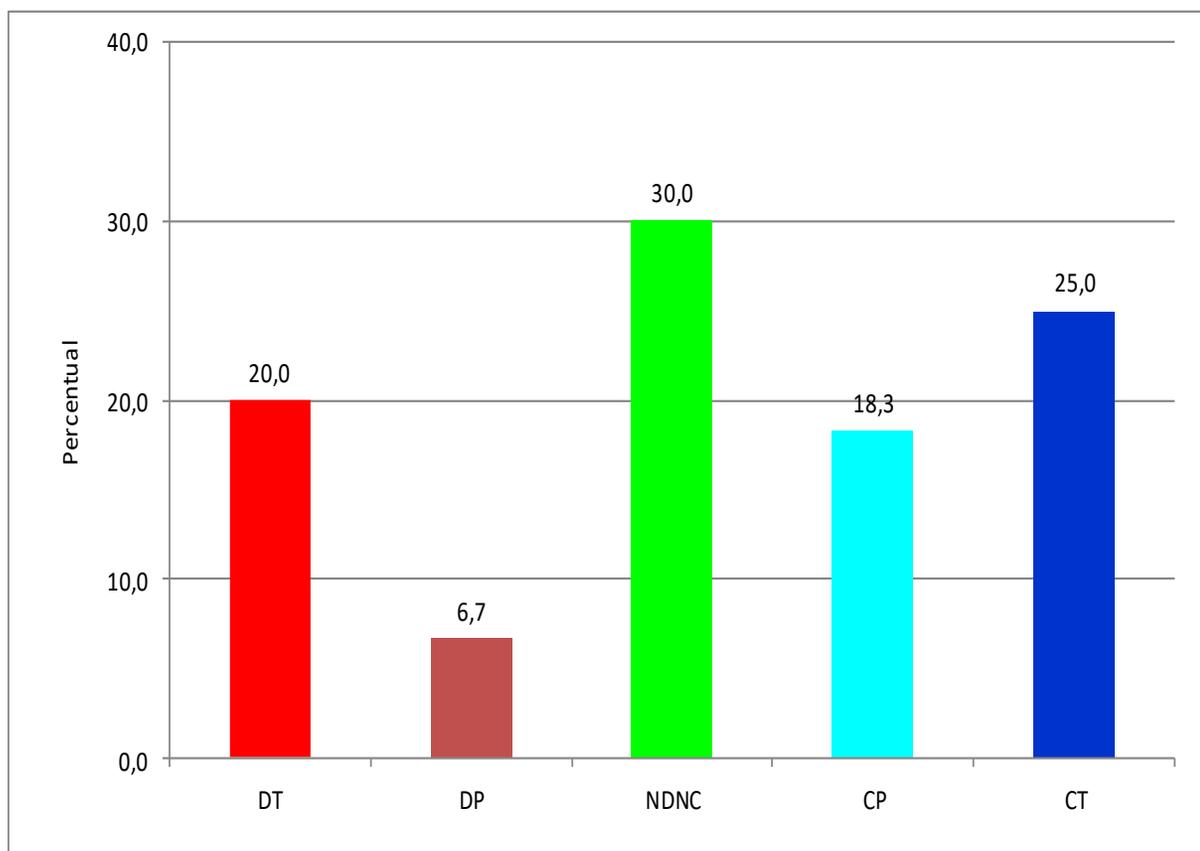
Se faz necessário ressaltar que 100% dos docentes concordam plenamente com a afirmativa: apresenta acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento atípico de Pandemia para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à educação. O que relaciona o acesso à educação superior e o estudante com deficiência está atrelada, segundo a UNESCO (1994b), pelo reconhecimento dos três direitos “educacionais”: 1ª - a educação, onde a Universidade faz parte do sistema educativo, 2ª - a igualdade de oportunidades, 3ª - o direito de usufruir de oportunidades semelhantes às dos seus pares sem condições de deficiência e a participação social. As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior, assim como em outras etapas de ensino, não implica apenas na construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e /ou capacitação aos professores e apoio institucional (Poker, 2008). Em concordância com as diretrizes legais, as universidades brasileiras vêm executando um conjunto de ações para favorecer o ingresso, a permanência e o apoio pedagógico de estudantes com deficiências em seus cursos de graduação nos argumenta (Pletsch, Leite, 2017).

Gráfico 8 – Avaliação percentual da questão 3 “P3. Apresenta preconceito, no tocante aos estudantes com deficiência?”



Segundo o que nos mostra o gráfico 8, está configurado quanto a afirmação de não ter preconceito no tocante aos estudantes com deficiências, 68,3% dos docentes. A respeito disso a construção da competência do professor para responder à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania, na falade Xavier (2002, p.19). No entanto 11,7% dos docentes responderam que não discordam e nem concordam em ter preconceito quanto a estudantes com deficiência, Mantoan (2011, p.36) aponta que o “preconceito” justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais, que passam a ser alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer. Para tanto, novos desafios se apresentam aos docentes universitários, restando-lhes envolver-se com o novo paradigma da educação, dada a um aumento da diversidade humana presente no interior das instituições de ensino superior, necessitando, por vezes, recursos e apoios especializados, novas posturas, para à convivência com as diferenças, pois “os preconceitos e significações a respeito do diferente e do deficiente precisam ser repensados e trabalhados, argumenta Ferreira (2003, p.272).

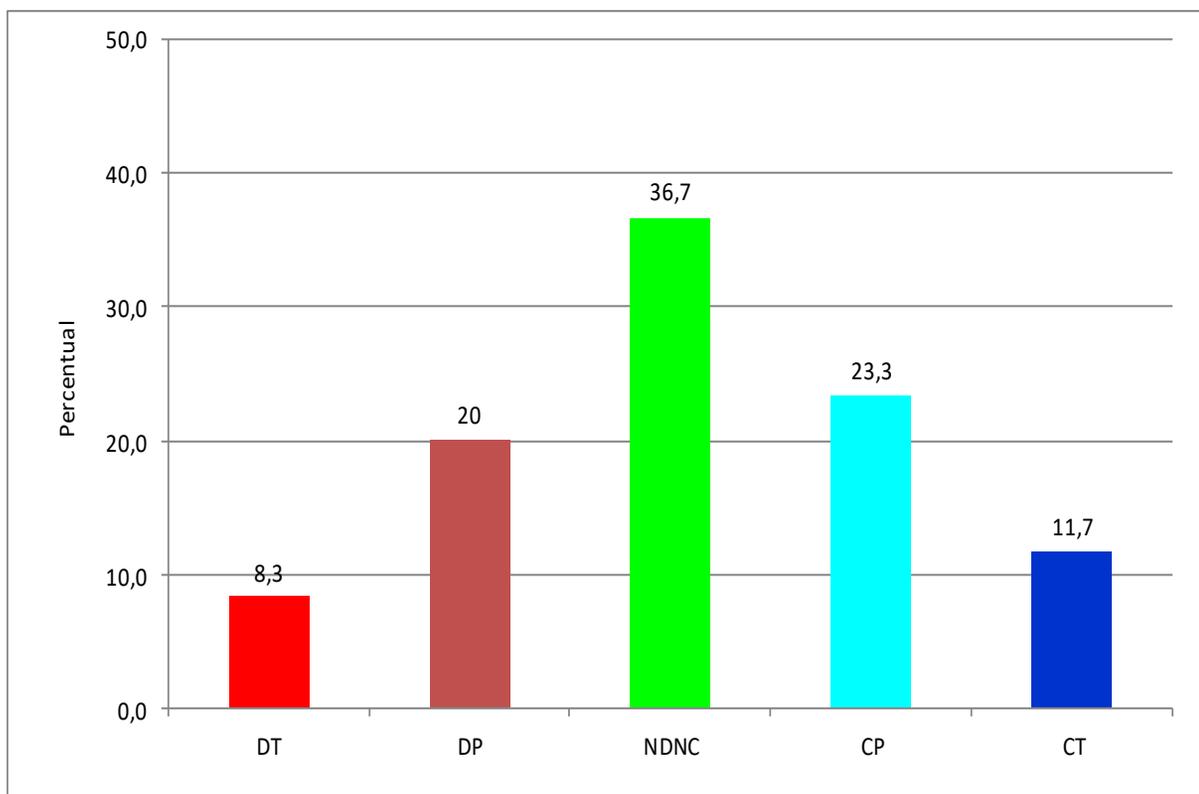
Gráfico 9 – Avaliação percentual da questão 4 “P4. A Coordenação realizou reunião de Colegiado de Curso, para ressignificar sua prática inclusiva, quanto à incumbência de elaborar adaptações curriculares, atividades e ações pedagógicas a serem aplicadas de forma remota, dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o estudante com deficiências em cumprimento da LDB 9394/96?”



Analisando o gráfico acima, percebemos que 30% equivalente a 18 docentes que destacam não discordar nem concordar em responderem se a coordenação realizou colegiado de curso, para ressignificar à prática inclusiva, atendendo a lei LDB 9394/96.

Segundo Figueiredo (2011, p.144) para que a diversidade nas práticas educativas se efetive, faz-se necessário um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa no compromisso e nas atitudes, em que aluno e professor se percebam partícipes de uma comunidade na qual possam encontrar apoio mútuo.

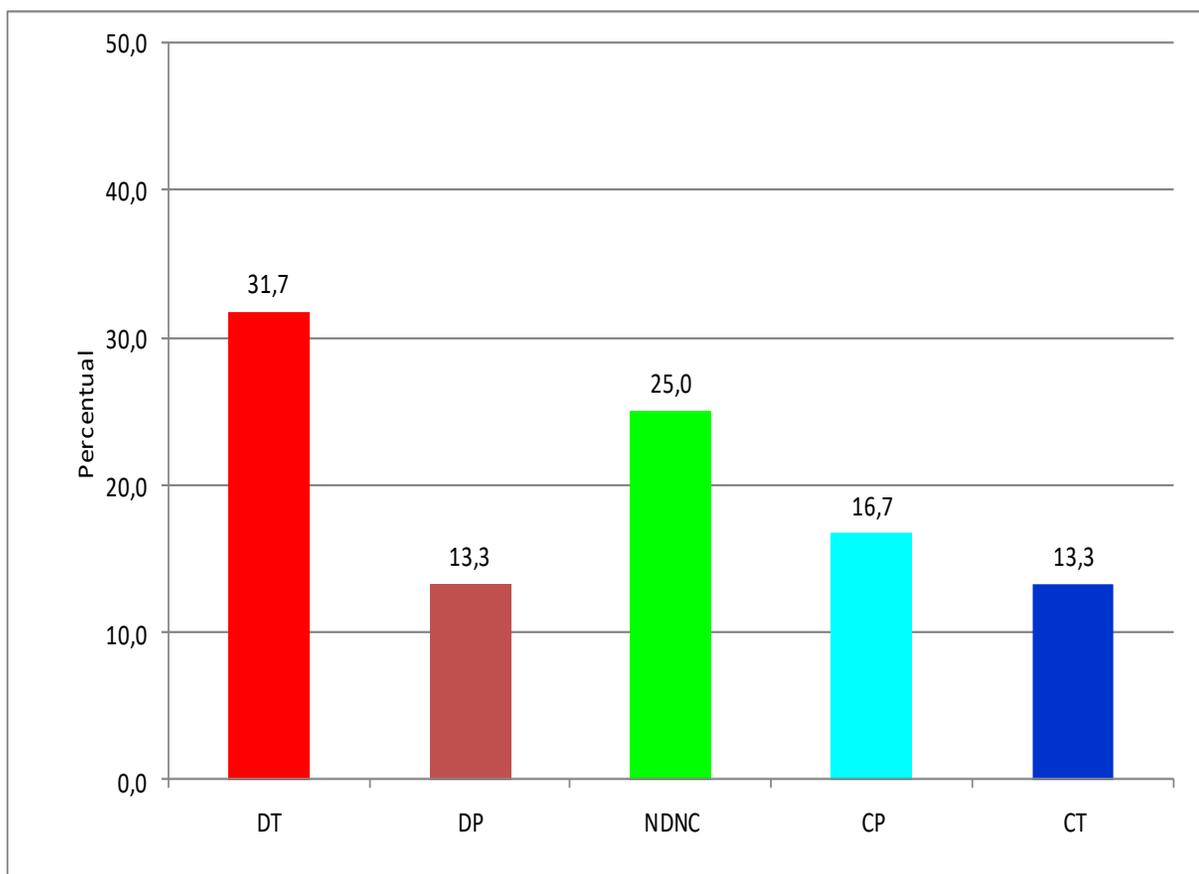
Gráfico 10 – Avaliação percentual da questão 5 “P5. Sente-se preparado para desenvolver seu trabalho em ambientes virtuais, com estudantes com deficiência?”



No gráfico 10, percebemos um percentual de 36,7%, equivalente a 22 docentes que se dizem preparados para desenvolver seu trabalho em ambientes virtuais, com estudantes deficiência. Antigas reivindicações dos docentes por melhores condições de trabalho e formação, revela a atitude dos docentes diante de seu desenvolvimento profissional, (Fusari, 2002) chama a atenção “cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminho percorrer”.

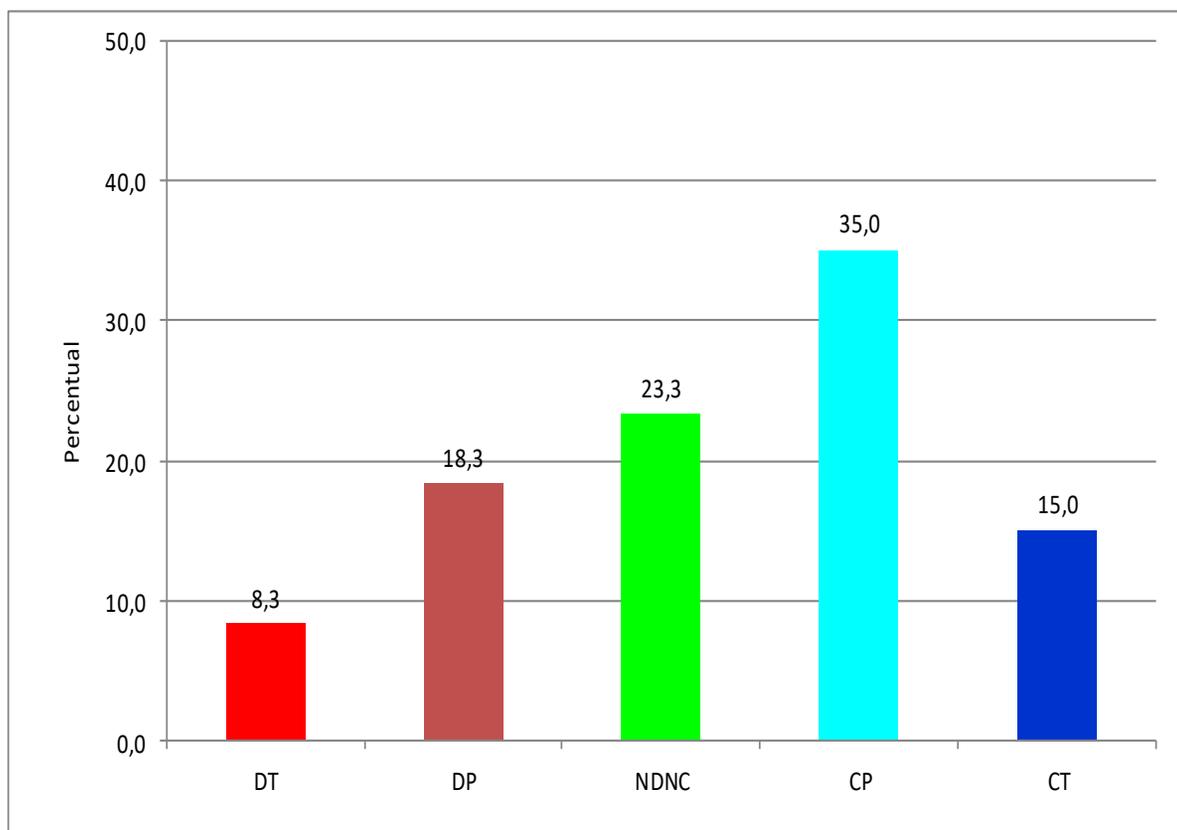
Nesse sentido, também podemos observar que 23,3% concordam parcialmente em estarem preparados para desenvolver seu trabalho em ambientes virtuais. Na fala de (Tomelin, 2018) “a sensibilização de todos os envolvidos e a formação de sujeitos inclusivos, capazes de trabalhar em equipe, numa atitude interdisciplinar é, portanto, primordial para buscar a efetiva inclusão destes estudantes. Pensar numa universidade inclusiva requer que os profissionais de educação estejam mais próximos dos estudantes a serem incluídos, que saibam como agir, como ensinar, como lidar com a diversidade e como ter dimensão técnica”.

Gráfico 11 – Avaliação percentual da questão 6 “P6. Tem sido ofertado cursos de formação continuada na área de educação inclusiva, atendendo as exigências da legislação nacional, no que diz respeito ao Ensino Superior?”



O que ficou destacado no gráfico 11 foi um percentual de 31,7% que afirmam que não tem sido ofertado curso de formação continuada na área de educação inclusiva. Nesse sentido Xavier (2002, p.19) considera que: A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais. A esse respeito, o processo de formação continuada, baseada na ação coletiva, exige a prática do diálogo que propõe, acima de tudo, a escuta, o respeito ao dizer do outro, e a reflexão permanente de sua prática. O saber escutar ou aprender a escutar, para saber falar ou como falar é uma prática exigida à ação de ensinar com coerência considera Oliveira (2009.p.44).

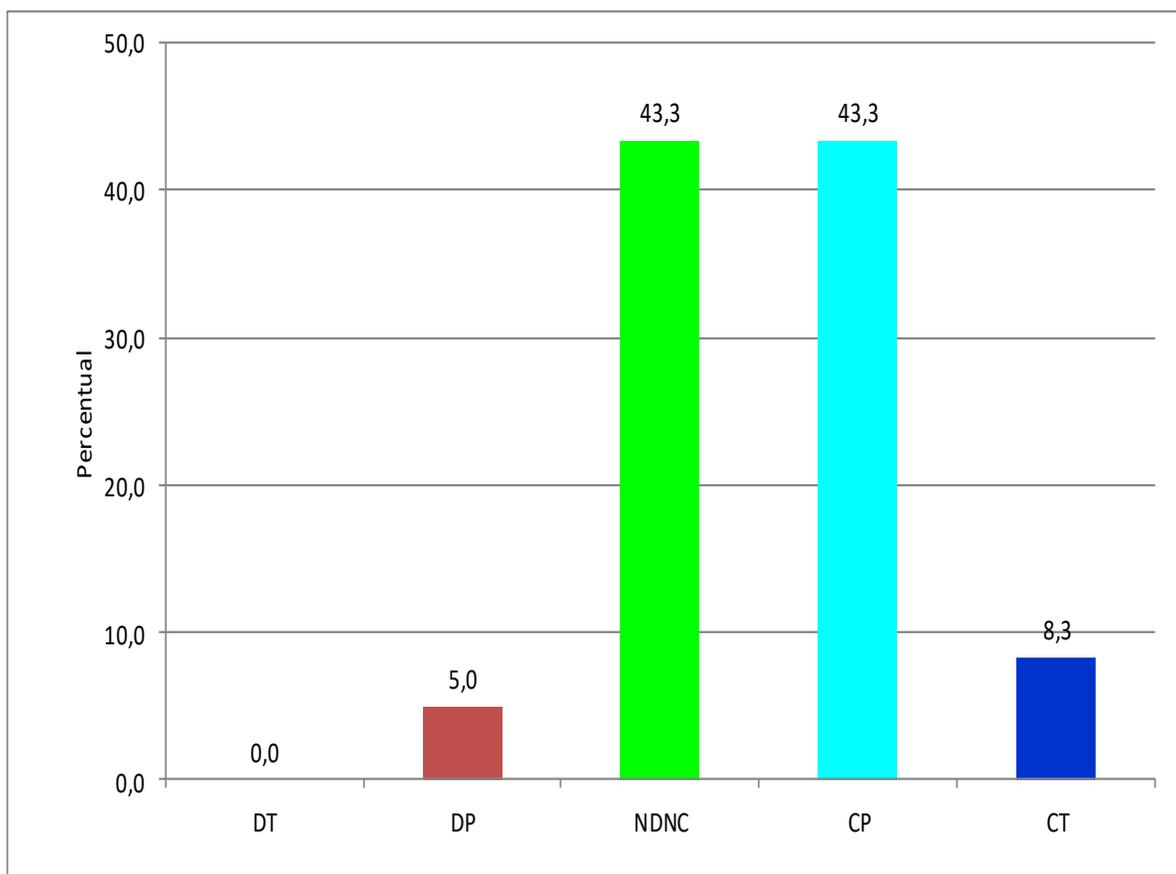
Gráfico 12 – Avaliação percentual da questão 7 “P7. Está havendo investimento em sua preparação pedagógica inclusiva, nesse momento de Pandemia?”



Na análise do gráfico 12, ficou claro que 35% dos docentes concordam parcialmente em está havendo investimento em sua preparação pedagógica inclusiva, nesse momento de Pandemia. Nesse sentido, Pletsch (2009) nos alerta que a UNESCO em 2016, destacou que é necessário ter professores qualificados, pois estes “são a chave para se alcançar a agenda completa da educação 2030”. O professor necessita ser formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

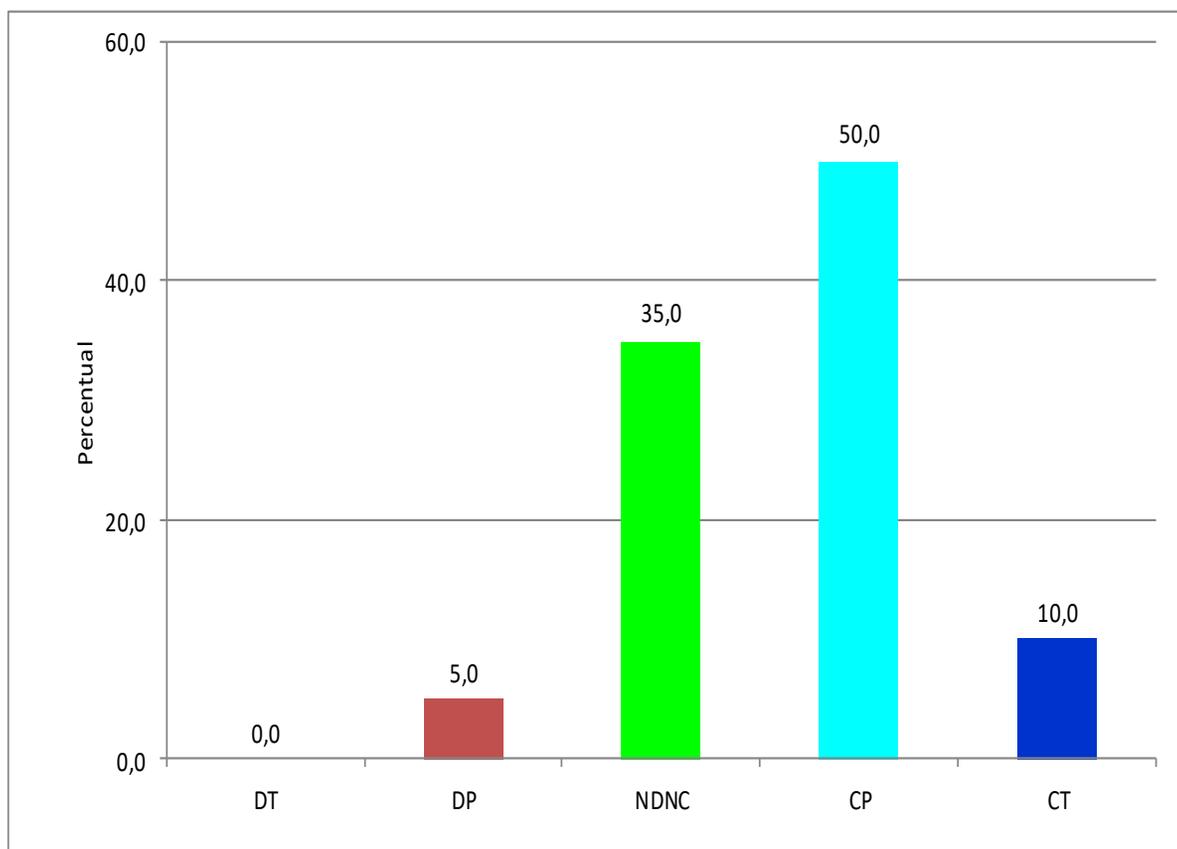
A apropriação do patrimônio cultural por parte dos profissionais da educação faz-se necessário conforme citam Jesus, Vieira e Pantaleão (2013, p.92) sobre o aprofundamento teórico-prático como um dos eixos fundantes dos processos de formação, com destaque á retomada do gosto pela leitura de modo a “aproximarmos de bases epistemológicas que nos ajudem a entender os pressupostos educacionais, as políticas, os princípios da inclusão escolar e os impactos da formação na atuação do educador”.

Gráfico 13 – Avaliação percentual da questão 8 “P8. As ferramentas de aprendizagens utilizadas em aulas remotas, que são disponibilizadas aos estudantes com deficiência, atende às suas necessidades em busca do conhecimento científico?”



Verificou-se também que (43,3%), houve empate nas respostas das duas variáveis, nem discorda nem concorda e concordam parcialmente se as ferramentas de aprendizagens utilizadas em aulas remotas, que são disponibilizadas aos estudantes com deficiência, atende às suas necessidades em busca do conhecimento científico. Também é fato que solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica e adotar atitudes inclusivas no trato com a diversidade são requisitos essenciais para a construção de uma educação de qualidade que atenda a todos as pessoas, sem qualquer tipo de distinção nos diz Silva (2008, p.45).

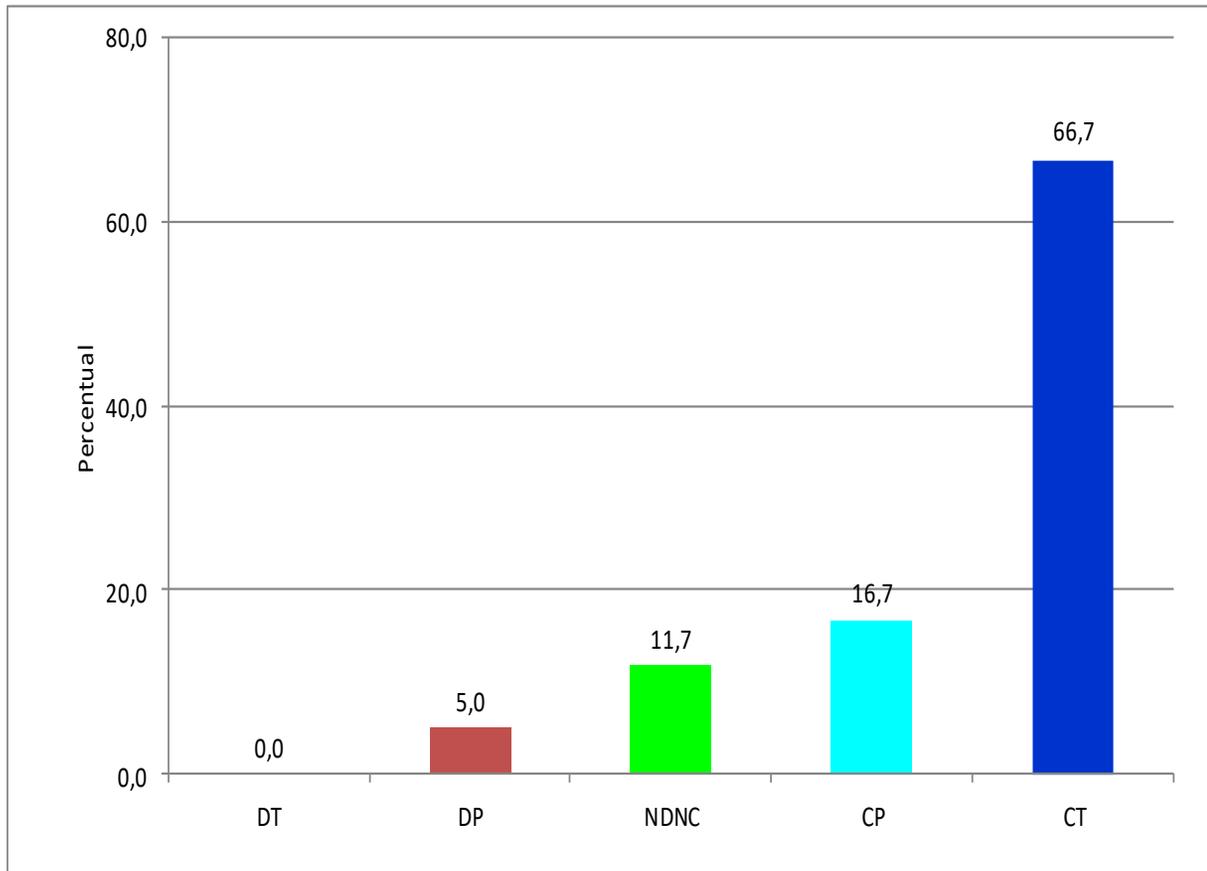
Gráfico 14 – Avaliação percentual da questão 9 “P9. Considera que o modelo de avaliação aplicada aos estudantes, se adéqua as especificidades de cada deficiência?”



Observamos que o gráfico revela que 50% dos docentes, igual a 30 professores, afirmam que concordam parcialmente que o modelo de avaliação aplicada aos estudantes, se adéqua as especificidades de cada deficiência. Prieto (2000, p.58) nos diz que “Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características”. Luckesi (2020) corrobora afirmando que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando, tendo em vista: a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória; o encaminhamento dos estudantes para os passos subsequentes da aprendizagem caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível

satisfatório no que estava sendo trabalhado.

Gráfico 15 – Avaliação percentual da questão 10 “P10. Há acompanhamento das atividades virtuais pela Coordenação de Curso, quanto a adesão, avanços e dificuldades dos estudantes deficientes, afetados pelo COVID 19 no ano 2020?”



No último gráfico analisado indica que 66,7% dos docentes consideram que há acompanhamento das atividades virtuais pela Coordenação de Curso, quanto a adesão, avanços e dificuldades dos estudantes deficientes, afetados pelo COVID 19 no ano 2020. Confirmando aos que concordam totalmente, as assertivas de Maria Luisa e Roseli Cecília Baumel (2003, p.118) nesse sentido “As novas TIC’s deverão encurtar as distâncias, estimulando e facilitando a comunicação entre as pessoas, e não favorecendo o isolamento; há que se pensar na formação do professor que cuide da planificação, gestão, utilização e adaptação das TIC’s como verdadeiro acesso às informações e conhecimentos que podem proporcionar. No caso das pessoas com NEE, o olhar educativo se impõe para avaliar e administrar os recursos que se oferecem a essas pessoas, verificando as verdadeiras possibilidades de sua utilização por elas”. A evolução tecnológica digital traz a interação dos participantes de um mesmo grupo de estudos

(docente e estudantes, coordenadores) com som e imagem, independentemente do local em que estejam sendo feito esse contato. Isso muda, e muito, a concepção do ensino. Caem por terra as definições do que é ensino presencial ou a distância. Essas aproximações entre comunicação móvel e mídia on-line, para Howard Rheingold (1996), garantirão a realização de formas diferenciadas de e-learning em campo, “seja na pesquisa científica em ambiente natural, seja experimentos em ciências sociais enquanto eles acontecem”.

O valor do alfa de Cronbach foi 0,822 que indica um valor aceitável. No Figura 19 se apresenta os valores da referida medida quando cada afirmação é excluída. Ressalta-se a inversão da pontuação da questão 3 por a mesma ser negativa.

Na Figura 19 foram apresentados os valores de Alfa de Cronbach caso cada questão seja excluída onde não se verificaram questões que caso fossem retiradas aumentariam o valor substancial do Alfa com as 10 questões.

FIGURA 19 – Valores do Alfa de Cronbach por questão excluída

Afirmação	Valor do Alfa se a afirmação é excluída
P1. Tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos estudantes com deficiência, acordados em documentos no contexto Mundial e Nacional?	0,827
P2. Em sua opinião o Ensino Superior apresenta acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento atípico de Pandemia para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à educação?	0,805
P3. Apresenta preconceito, no tocante aos estudantes com deficiência?	0,829
P4. A Coordenação realizou reunião de Colegiado de Curso, para ressignificar sua prática inclusiva, quanto à incumbência de elaborar adaptações curriculares, atividades e ações pedagógicas a serem aplicadas de forma remota, dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o estudante com deficiências em cumprimento da LDB 9394/96?	0,813
P5. Sente-se preparado para desenvolver seu trabalho em ambientes virtuais, com estudantes com deficiência?	0,793
P6. Tem sido ofertados cursos de formação continuada na área de educação inclusiva, atendendo as exigências da legislação nacional, no que diz respeito ao Ensino Superior?	0,787

P7. Está havendo investimento em sua preparação pedagógica inclusiva, nesse momento de Pandemia?	0,781
P8. As ferramentas de aprendizagens utilizadas em aulas remotas, que são disponibilizadas aos estudantes com deficiência, atende às suas necessidades em busca do conhecimento científico?	0,789
P9. Considera que o modelo de avaliação aplicada aos estudantes, se adéqua as especificidades de cada deficiência?	0,807
P10. Há acompanhamento das atividades virtuais pela Coordenação de Curso, quanto a adesão, avanços e dificuldades dos estudantes deficientes, afetados pelo COVID 19 no ano 2020?	0,823

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

Na Figura 20, se apresenta as estatísticas das 10 questões onde se evidencia que: as médias variaram de 1,63 a 4,45, sendo mais elevadas nas questões: P10, P1 (4,03), P9 (3,65), P2 (3,63) e P8 (3,55), foi menos elevada em P3 e P6 (2,67). As medianas variaram de 1,00 a 5,00, sendo mais elevada na P10, seguida das questões P1, P2, P8 e P9 cada um com valor 4,00, questões P4, P5, P6 com valor 3,00 cada, P7 (3,50) e o menor valor ocorreu em P3. A variabilidade expressa pelo coeficiente de variação (CV) se mostrou razoavelmente elevada nas questões P3 e P6 com valores superiores a 50,0%, foi não elevado nas questões P4, P5, P7 com valores inferiores a 50,0% e a variabilidade foi reduzida nas demais variáveis que apresentaram valores inferiores a 50%.

FIGURA 20 – Estatística das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas

Variável	Estatísticas						
	Média ± DP	CV	Mínimo	P25	Mediana	P75	Máximo
<b>P1</b>	4,03 ± 1,19	29,53	1,00	4,00	4,00	5,00	5,00
<b>P2</b>	3,63 ± 0,92	25,34	1,00	3,00	4,00	4,00	5,00
<b>P3</b>	1,63 ± 1,13	69,33	1,00	1,00	1,00	2,00	5,00
<b>P4</b>	3,22 ± 1,43	44,41	1,00	2,00	3,00	4,75	5,00

<b>P5</b>	3,10 ± 1,12	36,13	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
<b>P6</b>	2,67 ± 1,42	53,18	1,00	1,00	3,00	4,00	5,00
<b>P7</b>	3,30 ± 1,18	35,76	1,00	2,00	3,50	4,00	5,00
<b>P8</b>	3,55 ± 0,72	20,28	2,00	3,00	4,00	4,00	5,00
<b>P9</b>	3,65 ± 0,73	20,00	2,00	3,00	4,00	4,00	5,00
<b>P10</b>	4,45 ± 0,89	20,00	2,00	4,00	5,00	5,00	5,00

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

Nas Figuras 21 a 28 se apresentam os resultados das questões segundo cada uma das variáveis: faixa etária, sexo, grau de graduação e tempo de atuação na UNICAP.

Na Figura 21 mostra diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre as faixas etárias para a margem de erro fixada (5%) nas questões P1 e P7 e, nestas duas questões se destaca que: a média e mediana da questão 1 foram correspondentemente menos elevada na faixa 20 a 35 anos (média de 2,88 e mediana igual a 2,50 e foram mais elevadas na faixa com 46 anos ou mais (média de 4,00 e mediana igual a 5,00) e as referidas medidas foram iguais a 4,00 na faixa 36 a 45 anos as diferenças ocorreram entre a faixa mais jovem e as outras duas faixas etárias; na P7 a média e mediana foram correspondentemente mais elevadas na faixa etária 36 a 45 anos (média de 3,75 e mediana igual a 4,00) e as médias variaram de 2,63 a 2,85 nas outras duas faixas etárias e medianas de 2,50 a 3,50 e as diferenças ocorreram entre a faixas etária 36 a 45 anos e as outras duas faixas etárias.

FIGURA 21 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas segundo a faixa etária.

Questão	Faixa etária (anos)			Valor de p
	20 a 35	36 a 45	46 ou mais	
	Média ± DP Mediana (P25; P75)	Média ± DP Mediana (P25; P75)	Média ± DP Mediana (P25; P75)	
<b>P1</b>	2,88 ± 1,36 <sup>(A)</sup> 2,50 (2,00; 4,00)	4,00 ± 1,19 <sup>(B)</sup> 4,00 (3,25; 5,00)	4,55 ± 0,76 <sup>(B)</sup> 5,00 (4,00; 5,00)	p <sup>(1)</sup> = 0,006*
	<b>P2</b>	3,13 ± 0,99 3,00 (3,00; 4,00)	3,84 ± 0,85 4,00 (3,00; 4,00)	
<b>P3</b>	2,25 ± 1,39 2,00 (1,00; 3,00)	1,50 ± 0,95 1,00 (1,00; 2,00)	1,60 ± 1,27 1,00 (1,00; 1,75)	p <sup>(1)</sup> = 0,143
	<b>P4</b>	3,25 ± 0,89 3,00 (3,00; 3,75)	3,19 ± 1,40 3,00 (2,00; 4,00)	
<b>P5</b>		3,13 ± 0,64 3,00 (3,00; 3,75)	3,38 ± 1,04 3,00 (3,00; 4,00)	2,65 ± 1,27 3,00 (1,25; 4,00)
	<b>P6</b>	2,75 ± 0,89 3,00 (2,25; 3,00)	2,97 ± 1,56 3,00 (1,00; 4,00)	2,15 ± 1,27 2,00 (1,00; 3,00)
<b>P7</b>		2,63 ± 0,74 <sup>(A)</sup> 2,50 (2,00; 3,00)	3,75 ± 0,95 <sup>(B)</sup> 4,00 (3,00; 4,75)	2,85 ± 1,39 <sup>(A)</sup> 3,50 (1,25; 4,00)
	<b>P8</b>	3,38 ± 0,74 3,50 (3,00; 4,00)	3,63 ± 0,79 3,50 (3,00; 4,00)	3,50 ± 0,61 4,00 (3,00; 4,00)
<b>P9</b>		3,50 ± 0,76 4,00 (3,00; 4,00)	3,78 ± 0,66 4,00 (3,00; 4,00)	3,50 ± 0,83 3,00 (3,00; 4,00)
	<b>P10</b>	4,25 ± 1,16 5,00 (3,25; 5,00)	4,53 ± 0,88 5,00 (4,00; 5,00)	4,40 ± 0,82 5,00 (4,00; 5,00)

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

(\*) Diferença significativa ao nível de 5,0%

(1) Pelo teste Kruskal Wallis com comparações múltiplas do teste de Conover

Obs. Se as letras entre parênteses são todas distintas, comprova-se diferença significativa entre as categorias correspondentes pelas comparações múltiplas do referido teste.

Não foram registradas diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre os sexos para nenhuma das questões conforme resultados apresentados na Figura 6.

FIGURA 22 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas segundo o sexo.

Questão	Sexo		Valor de p
	Masculino	Feminino	
	Média ± DP	Média ± DP	
	Mediana (P25; P75)	Mediana (P25; P75)	
<b>P1</b>	4,16 ± 1,08	3,89 ± 1,31	p <sup>(1)</sup> = 0,611
	4,00 (4,00; 5,00)	4,00 (2,25; 5,00)	
<b>P2</b>	3,63 ± 1,04	3,64 ± 0,78	p <sup>(1)</sup> = 0,711
	4,00 (3,00; 4,00)	4,00 (3,00; 4,00)	
<b>P3</b>	1,72 ± 1,25	1,54 ± 1,00	p <sup>(1)</sup> = 0,658
	1,00 (1,00; 2,00)	1,00 (1,00; 2,00)	
<b>P4</b>	3,44 ± 1,56	2,96 ± 1,23	p <sup>(1)</sup> = 0,134
	4,00 (2,25; 5,00)	3,00 (2,00; 4,00)	
<b>P5</b>	3,09 ± 1,20	3,11 ± 1,03	p <sup>(1)</sup> = 0,896
	3,00 (2,00; 4,00)	3,00 (2,25; 4,00)	
<b>P6</b>	2,63 ± 1,41	2,71 ± 1,46	p <sup>(1)</sup> = 0,844
	3,00 (1,00; 4,00)	3,00 (1,00; 4,00)	
<b>P7</b>	3,41 ± 1,27	3,18 ± 1,09	p <sup>(1)</sup> = 0,410
	4,00 (2,25; 4,00)	3,00 (2,00; 4,00)	
<b>P8</b>	3,59 ± 0,67	3,50 ± 0,79	p <sup>(1)</sup> = 0,833
	3,50 (3,00; 4,00)	4,00 (3,00; 4,00)	
<b>P9</b>	3,72 ± 0,52	3,57 ± 0,92	p <sup>(1)</sup> = 0,413
	4,00 (3,00; 4,00)	3,50 (3,00; 4,00)	
<b>P10</b>	4,50 ± 0,88	4,39 ± 0,92	p <sup>(1)</sup> = 0,652
	5,00 (4,00; 5,00)	5,00 (4,00; 5,00)	

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

(1) Pelo teste Mann-Whitney.

Na Figura 23 a P9 foi única diferença significativa entre os que tinham mestrado ou doutorado e nesta questão a média foi mais elevada entre os que tinham mestrado do que doutorado (médias de 4,15 e 3,51) e as medianas foram iguais 4,00.

FIGURA 23 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas segundo a graduação.

Questão	Grau de graduação		Valor de p
	Mestrado	Doutorado	
	Média ± DP	Média ± DP	
	Mediana (P25; P75)	Mediana (P25; P75)	
<b>P1</b>	4,08 ± 1,26	4,02 ± 1,19	p <sup>(1)</sup> = 0,805
	5,00 (3,00; 5,00)	4,00 (4,00; 5,00)	
<b>P2</b>	3,38 ± 1,12	3,70 ± 0,86	p <sup>(1)</sup> = 0,580
	4,00 (3,00; 4,00)	4,00 (3,00; 4,00)	
<b>P3</b>	2,08 ± 1,50	1,51 ± 1,00	p <sup>(1)</sup> = 0,176
	1,00 (1,00; 3,00)	1,00 (1,00; 2,00)	
<b>P4</b>	3,85 ± 1,14	3,04 ± 1,46	p <sup>(1)</sup> = 0,070
	4,00 (3,00; 5,00)	3,00 (2,00; 4,00)	
<b>P5</b>	2,85 ± 0,99	3,17 ± 1,15	p <sup>(1)</sup> = 0,380
	3,00 (2,00; 4,00)	3,00 (2,00; 4,00)	
<b>P6</b>	2,77 ± 1,24	2,64 ± 1,48	p <sup>(1)</sup> = 0,672
	3,00 (1,50; 4,00)	3,00 (1,00; 4,00)	
<b>P7</b>	3,31 ± 1,25	3,30 ± 1,18	p <sup>(1)</sup> = 0,959
	4,00 (2,00; 4,00)	3,00 (2,00; 4,00)	
<b>P8</b>	3,54 ± 0,52	3,55 ± 0,77	p <sup>(1)</sup> = 1,000
	4,00 (3,00; 4,00)	4,00 (3,00; 4,00)	
<b>P9</b>	4,15 ± 0,55	3,51 ± 0,72	p <sup>(1)</sup> = 0,004*
	4,00 (4,00; 4,50)	4,00 (3,00; 4,00)	
<b>P10</b>	4,38 ± 0,77	4,47 ± 0,93	p <sup>(1)</sup> = 0,458
	5,00 (4,00; 5,00)	5,00 (4,00; 5,00)	

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

(\*) Diferença significativa ao nível de 5,0%

(1) Pelo teste Mann-Whitney.

Na Figura 24 a única diferença significativa entre as duas faixas de tempo de atuação na UNICAP foi registrada na Figura 24, que apresentou média um pouco mais elevada entre os que tinham 6 anos ou mais (4,67 x 4,31) e as medianas foram iguais a 5,00.

FIGURA 24 – Avaliação das questões relacionadas às práticas educativas inclusivas segundo o tempo de atuação na UNICAP

Questão	Tempo de atuação na UNICAP		Valor de p
	1 a 5 anos	6 ou mais	
	Média ± DP Mediana (P25; P75)	Média ± DP Mediana (P25; P75)	
<b>P1</b>	4,03 ± 1,18	4,04 ± 1,23	p <sup>(1)</sup> = 0,976
	4,00 (3,25; 5,00)	4,00 (4,00; 5,00)	
<b>P2</b>	3,61 ± 1,02	3,67 ± 0,76	p <sup>(1)</sup> = 0,963
	4,00 (3,00; 4,00)	4,00 (3,00; 4,00)	
<b>P3</b>	1,75 ± 1,25	1,46 ± 0,93	p <sup>(1)</sup> = 0,510
	1,00 (1,00; 2,75)	1,00 (1,00; 2,00)	
<b>P4</b>	3,22 ± 1,29	3,21 ± 1,64	p <sup>(1)</sup> = 0,873
	3,00 (2,25; 4,00)	3,00 (1,00; 5,00)	
<b>P5</b>	3,11 ± 1,19	3,08 ± 1,02	p <sup>(1)</sup> = 0,597
	3,00 (2,00; 4,00)	3,00 (2,00; 3,00)	
<b>P6</b>	2,78 ± 1,46	2,50 ± 1,38	p <sup>(1)</sup> = 0,503
	3,00 (1,00; 4,00)	2,00 (1,00; 4,00)	
<b>P7</b>	3,03 ± 1,25	3,71 ± 0,95	p <sup>(1)</sup> = 0,052
	3,00 (2,00; 4,00)	4,00 (3,00; 4,75)	
<b>P8</b>	3,53 ± 0,74	3,58 ± 0,72	p <sup>(1)</sup> = 0,971
	4,00 (3,00; 4,00)	3,00 (3,00; 4,00)	
<b>P9</b>	3,72 ± 0,85	3,54 ± 0,51	p <sup>(1)</sup> = 0,299
	4,00 (3,00; 4,00)	4,00 (3,00; 4,00)	
<b>P10</b>	4,31 ± 0,89	4,67 ± 0,87	p <sup>(1)</sup> = 0,041*
	5,00 (4,00; 5,00)	5,00 (5,00; 5,00)	

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

(\*): Diferença significativa ao nível de 5,0%

(1) Pelo teste Mann-Whitney.

## CONCLUSÕES

A finalidade dessa pesquisa foi investigar o processo inclusivo no Ensino Superior: visando mediar os discursos e a prática no ensino-aprendizagem na Universidade Católica de PE. Foi constatado, assim, que, a partir da utilização da Análise de Conteúdo e do Método Estatístico que o problema teve uma resposta e os objetivos foram plenamente alcançados.

Nessa perspectiva, fazendo-se, a princípio, considerações finais sobre a pesquisa feita com os Coordenadores de Curso, com a aplicação do Método Análise de Conteúdo:

Primeiramente, evidenciou-se que, no contexto das “leis que norteiam as Diretrizes da LDB 9394/96 e as políticas públicas do Estado de Pernambuco contempladas no currículo acadêmico”; os amparos jurídicos tiveram uma forte influência dos movimentos sociais e das leis internacionais, culminando na implementação de leis brasileiras, dentre outras, a LDBEN 9394/96 e a Constituição de 1988, que, juntamente com o conjunto de outras leis nacionais, norteiam a Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino.

Considerando “a importância da formação continuada para o docente do Ensino Superior na Educação Inclusiva, visando garantir um ensino de qualidade para o deficiente”; no sentido de como vem ocorrendo a formação continuada, confirmou-se a realização de práticas existentes desenvolvidas em reuniões e em minicursos digitais, logo, a formação no âmbito da Educação Inclusiva, deve ser norteada pela atualização científica e pedagógica, voltada à construção pessoal e profissional, atentando-se para a inserções de práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do nosso ensino, direcionadas a todos os seus níveis de ensino.

Partindo-se das “especificidades dos tipos de deficiências existentes, as condições de acessibilidade, equipamentos e materiais didático-pedagógicos para o atendimento do aluno com deficiências”; no contexto dos “tipos de deficiências”, foram apontados: um aluno com Deficiência Auditiva e dois com Deficiência Mental (Autismo Médio). Com relação a utilização nas ações pedagógicas com recursos das tecnologias assistivas, foi respondido que os há o acesso aos docentes às mesas digitalizadoras e recursos visuais, para facilitar o aprendizado dos alunos. No tocante às ações on-line mediadas pela Coordenação de Curso que contribuem para um processo inclusivo de qualidade; foram enfatizadas não somente a utilização de ferramentas de gerenciamento de atividades às de comunicação e aula online, e ainda, os simuladores para ensino contribuem para o processo inclusivo,mas também as ações

do Núcleo de Apoio Discente e Docente (NADD), além da disponibilidade de computadores especiais, impressoras Braille, programas de leitura de tela (Jaws, Virtual Vision, Dosvox).

No plano dos “desafios existentes na Educação Inclusiva que impedem a superação dos entraves existentes nesse contexto educacional”, algumas situações tiveram respostas, foi afirmado que a UNICAP apresenta acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento de Pandemia, para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à educação. Também, no que tange às teorias dos professores aplicadas em suas atividades pedagógicas, desenvolvidas de forma remota, no tocante à prática inclusiva, os participantes da pesquisa responderam que educar requer um direcionamento de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade em sala de aula. É mencionada a necessidade de adequação de metodologias e recursos disponível como aspectos que se fazem de grande necessidade no processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando do planejamento, da didática e avaliação, aplicadas aos estudantes com deficiência, nas aulas remotas e o atendimento às suas necessidades de aprendizagens, foi confirmado que sim, sendo frisado, por outro lado, que se faz preciso a adequação de metodologias e recursos disponíveis como aspectos de grande necessidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, no contexto dos “Desafios”, verificou-se que todos os Coordenadores fazem o acompanhamento das atividades ofertadas pelos docentes e desenvolvidas pelos estudantes no ambiente virtual, que corrobore com a educação inclusiva mediante os desafios resultantes da "Covid 19" no ano de 2020, utilizando-se, para tanto, de diversas estratégias. Por fim, destacando-se a relação interpessoal entre a coordenação de curso, docentes e discentes, nesse momento atípico de "Pandemia", e as consequências positivas/negativas presentes no processo de ensino e aprendizagem na educação inclusiva; constatou-se que todos os Coordenadores destacaram tanto aspectos positivos, quanto negativo, merecendo ser enfatizado, dentre eles, um que mostra no início da pandemia a falta de preparação da grande maioria dos professores (negativo) e essas mesmas dificuldades contribuindo para somar, pois introduziram uma percepção melhor sobre a nossa estrutura educacional, sobretudo, numa perspectiva futura.

A pesquisa dos professores, observando a aplicação do Método Estatístico:

Enfatizando-se os “Amparos legais da Educação Inclusiva”, pode-se perceber que a maioria dos professores tem conhecimento dos direitos estabelecidos, garantidos por lei, destinados aos estudantes com deficiência, acordados em documentos no contexto Mundial e

Nacional.

No que se refere à “Formação continuada na Educação Inclusiva”, a preparação do professor para desenvolver seu trabalho em ambientes virtuais, com estudantes com deficiência, 22 docentes se dizem preparados para desenvolver seu trabalho em ambientes virtuais, com estudantes com deficiência. No tocante à oferta de cursos de formação continuada na área de educação inclusiva, atendendo às exigências da legislação nacional, no que diz respeito ao Ensino Superior, 19 professores afirmam que não tem sido ofertado curso de formação continuada na área de educação inclusiva.

Quanto aos “Desafios na Educação Inclusiva”, foi observado que há uma concordância plena sobre o acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento atípico de Pandemia, para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à educação. No quesito acerca da Coordenação e a realização de reunião de Colegiado de Curso para ressignificar sua prática inclusiva, quanto à incumbência de elaborar adaptações curriculares, atividades e ações pedagógicas a serem aplicadas de forma remota, dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano de forma a atender o estudante com deficiências em cumprimento da LDB 9394/96, 18 professores, como percentual maior, disseram nem concordar e nem discordar, de outro modo, 6 professores mostram que discordam totalmente, enquanto que 15 professores concordam totalmente.

Acerca dos “Desafios” e os investimentos na preparação pedagógica inclusiva, nesse momento de Pandemia; 21 professores concordam parcialmente. Outro questionamento verificado sobre a aprovação do modelo de avaliação aplicada aos estudantes, no sentido de haver adequação as especificidades de cada deficiência, quando 30 professores afirmam que concordam parcialmente. No âmbito do acompanhamento das atividades virtuais pela Coordenação de Curso, quanto à adesão, avanços e dificuldades dos estudantes deficientes, afetados pelo COVID 19 no ano 2020, 40 professores concordam plenamente.

Portanto, frente aos resultados apresentados, pôde comprovar que existe uma satisfatória conexão entre os discursos dos docentes (Coordenadores e professores) do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP, muito embora sejam observadas ações e obstáculos, específicos, para cada segmento, tais profissionais se mostram, para tanto, compromissados com o realizar e os efeitos das suas práticas docentes na Educação Inclusiva.

## RECOMENDAÇÕES

O universo dessa pesquisa contribui para ampliar investigações futuras no âmbito da educação inclusiva no Ensino Superior. Logo, do ponto de vista das condições educacionais do Brasil, os estudos dessa tese são recomendados para as instituições de Ensino Superior públicas e privadas, órgãos relacionados à educação: Ao Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação de forma geral, principalmente a do Estado de Pernambuco, para que possam elaborar projetos visando proporcionar avanços nas políticas públicas no que se refere ao processo inclusivo em todas as esferas (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior). É recomendada também para gestores, coordenadores, docentes, estudantes, visto que é essencial refletir, discutir, políticas públicas, novos projetos e leis, objetivando a elaboração de propostas educativas no aspecto social e inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1970). *Necessidades Especiales en el aula*. Madrid: Unesco.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2010) *O que significa inclusão?* Entrevista disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 27 mar. 2021.
- Alves, D. O. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP.
- Aranha, M. S. F. (2000). *Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte*. Brasília: MEC/SEE.
- Aranha, M. S. F. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, p. 160-173.
- Araújo, G. A. (2011). *O tratamento musicoterapêutico aplicado à comunicação verbal e não verbal em crianças com deficiências múltiplas*. 90 f. *Dissertação (Mestrado em Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/30996>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- Arroyo, M. G. (2007). *Condição docente, trabalho e formação*. Souza, João V. A. de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica.
- AS, Dramatization. (2008). *A dramatização como Estratégia de Aprendizagem da Linguagem Escrita para o Deficiente Auditivo*. Rev. Bras. Ed. Esp, v. 14, n. 1, p. 121-140.
- Bardin, L. (2006) *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LTDA.

- Barreto, A. C; Rocha, D.S. (2020). *Covid 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im) Possibilidades*. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade* - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.
- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Bobbio, N. (2014). *Teoria geral do direito. Tradução: Denise Agostinetti; revisão da tradução: Silvana Cobucci Leite*. São Paulo, Martins Fontes.
- Borges, F. A. (2013). *A Educação Inclusiva Para Surdos: uma Análise do Saber Matemático Intermediado Pelo Intérprete de Libras. Tese de Doutorado em Educação*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Bourdieu, P. (1999). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2001). *Escritos de Educação (Org.)*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 3. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2008). *A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer*. 2.Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bozi, L.H.M. Miranda, D.G.J. Melo, A.L.M. Esperança, E.A.A. (2008). *Educação Física escolar: principais formas de preconceito*. *Lecturas, educación física y deportes, Revista Digital*, Buenos Aires, 12 (117): 1-3. <http://www.efdeportes.com/efd117/educacao-fisica-escolar-principais-formas-de-preconceito.htm>. Acesso em 27 jan. 2022.
- Braga, A. P. (1997). *Recursos ópticos para visão subnormal – seu uso pela criança e adolescente*. *Revista Contato*. São Paulo, Laramara, agosto de 1997.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (1988). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de*

*Educação Especial*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

Brasil. (1989). *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – PNIPD*. Brasília: Ministério da Educação e do Esporte.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8. 069/1990*. Brasília.

Brasil. (1994). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.

Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial – educação especial, um direito assegurado*. Brasília: MEC / SEESP.

Brasil. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura/ Ministério da Educação e Ciência da Espanha/Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília.

Brasil. Ministério de Educação e Cultura. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, 23 dez.1996.

Brasil. (1997). *Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência*. Brasília.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ – Brasília: MEC /SEF/SEESP*.

Brasil. *Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos*.(1999) *Lei 7853 de 24/10/1999 (apoio às pessoas portadoras de deficiência)*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 29 mar. 2021.

Brasil. (2000). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (Série Atualidades Pedagógicas).

Brasil, (2000). *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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 29 dez. 2021.
- Brasil. MEC. (2000). Projeto Escola Viva — Garantido o acesso e permanência de todos os alunos na escola — Alunos com necessidades educacionais especiais, vol. 1-7. Brasília, MEC / Secretaria de Educação Especial - SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2004). Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação (2006). *Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais – Deficiência Física*. Brasília – DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Documento Orientador: Programa Escola Acessível. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 27 jan. 2022.
- Brasil. (2001). (Decreto 3956 de 08 de outubro de 2001). *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em 29 dez 2021.
- Brasil. (2007). Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho. Disponível em: [www. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192). Acesso em: 29 mar. 2021.
- Brasil. MEC. (2007). *Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”*. Brasília.
- Brasil. (2008). *Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva – Brasília: Corde, 138p.*
- Brasil. MEC/SEESP. (2008). *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em; 17 ago. 2021.

- Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível!* Secretaria de Educação Especial. [https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/rede\\_urbanidade/Manual\\_acessibilidade\\_espacialescolas.pdf](https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/rede_urbanidade/Manual_acessibilidade_espacialescolas.pdf). Acesso em 27 jan. 2022.
- Brasil. (2011). (Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Presidência da República. Brasília.
- Brasil. (2013). INEP. *Censo da educação básica 2013: resumo técnico*. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União. Brasília: p.2, 07/07/2015.*
- Brasil. (2015). Câmara dos Deputados. *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)*. Diário Oficial da União, p. 43.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2019). *Censo Escolar 2018: Notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.
- Brito, G. da S. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Educar em Revista, n. 28, p. 279-282.
- Bueno, J. G. (1999). *A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações*. Bicudo, M. A. V.; Júnior, C. A. S. (Orgs.) (1999). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. v. 2. São Paulo: UNEP.
- Caiado, K. R. M.; Laplane, A. L. F. (2008). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município polo*. In: Reunião Anual da ANPED, 31. Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED.
- Cardoso, M. (2003). *Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada*. In: Mosqueira, J; M.Stobaus, K. (Orgs.) (2003). *Educação Especial:*

*em direção à educação inclusiva.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Carneiro, Moaci A. (2008). *O acesso de Alunos com deficiência às escolas e Classes comuns: Possibilidades e Limitações.* 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, R. (1997). *A nova LDB e a Educação Especial.* Rio de Janeiro: WVA.
- Carvalho, R. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is".* Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. (2017). *As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos.*
- Cristina, E.R; Resende J.B.S. (2006). *Dificuldades da inclusão do deficiente físico no mercado de trabalho. Revista científica eletrônica de ciências contábeis.* 4(8): 1-8.
- Contri, A. M.; Sinigaglia, B.; Alves C. R. da S. T. (2018). *Formação continuada e sua valorização no contexto escolar. Apresentado no XVIII Seminário de Educação do Mercosul. GEPELC – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação da Unicruz.* Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- Crochík, J. L. (2012). *Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica.* Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (2012) *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares.* Salvador: EDUFBA.
- Correia, L. de M. (2006). *Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. Inclusão e Diferença: doze olhares sobre a educação inclusiva.* David Rodrigues (Org.). São Paulo: Sumus.
- Conover, W. J. (1980), *Practical Nonparametric Statistics, Second Edition*, Editora John Wiley & Sons - New York, Texas Tech University, 495 pg.
- Cosmo, R. R. (2009). *Incluir: é hora de aprender. Cascavel: Secretaria de Estado e Educação.*
- Cunha, F. I. J.; Biavaschi, A. da S.; Coelho, C. P.; Vieira, L. M.; Azambuja, M. J. B. de; Hickmann, J.; Maia, J. M. C. (2021). *Sala de recursos multifuncionais no desenvolvimento didático-pedagógico. Educação especial inclusiva: diálogos da educação básica ao ensino superior.* 1º Edição Curitiba: Reflexão acadêmica, Editora.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. *Legislação Educacional Brasileira.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- Dallari, D. de A.; Maria, T. E. M. (2011) *“O Desafio das Diferenças nas Escolas”*. Petrópolis RJ. Ed Vozes
- Declaração de Salamanca. (1994). *Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF – Corde. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30/11/2019.
- Demo, P. (2002). *Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Denari, F. (2006). *Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão*. Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Diament, A. (2006). *Aprendizagem e deficiência mental*. Rotta, N. T.; Ohlweiler, L.; Riesgo, R. dos S. (2006) *Transtornos da Aprendizagem: abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, G. A.; Cavalcante, R. A. de. (2017). *As Tecnologias da Informação e suas implicações para a educação escolar: uma conexão em sala de aula*. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, v. 1, n. Esp.
- Douglas, G. (1991). *Altman Practical Statistics for Medical Research Chapman and Hall, Great Britain*, London, 611 pg.
- Esteban, M<sup>a</sup> T. (2009). *Avaliação e fracasso escolar: questões para debater sobre a democratização da escola*. Revista Lusófona nº 13. pp. 123-134.
- Ferreira, J. R. (2001) *Educação Especial, inclusão e política educacional notas brasileiras*. Davi, R. (Org.) (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Portugal, Porto: Porto.
- Ferreira, S.L. (2003). *Diversidade e ensino superior: a Universidade Estadual de Londrina na construção de uma “sociedade para todos”*. In: Marquezine, M. C. et al.(Orgs). *Inclusão*. Londrina. Eduel.p.269-281.
- Ferreira, W. B. (2006). *Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. In: Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

- Figueredo, R. V. (2002). *Políticas de Inclusão – Escola, gestão da aprendizagem na diversidade*. In: Rosa, D.; Gonçalves, S.; Vanilton, C. *Políticas organizativas e curriculares- Educação Inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Florian, L. (2015). *Conceptualizing Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action*. *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum*, v.7, p.11-24. 2015.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, J.R.; Dias T.R.S. (2005). *A pessoa cega no processo histórico: Um breve percurso*. *Revista Benjamin Constant*. 30: 1-9.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, S. N. (2006) *A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo*. In: Rodrigues, D. (Org.). (2006) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 161-181.
- Gallo, E. C., Orso, K. D, & Fiório, F. B. (2011). *Análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar*. *O Mundo da Saúde*, 35(2), 201-207.
- Garcez, L. (2016). *Um histórico e as dimensões da educação inclusiva*. Disponível em: [diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacaoinclusiva/?gclid=cjwkcaia9akqhbreiwaygp5lrg61bwvd0vhcgs40xwfc659mlmfyd3r2tllibp7ubkhnf0usl\\_pbocm\\_uqavd\\_bwe](https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacaoinclusiva/?gclid=cjwkcaia9akqhbreiwaygp5lrg61bwvd0vhcgs40xwfc659mlmfyd3r2tllibp7ubkhnf0usl_pbocm_uqavd_bwe). Acesso Em: 13 jan. 2022.
- Garcia, C. M.(1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editores.
- Garcia, D. I. B.; Rodriguero, C. R. B.; Mori, N. N. R. (2011). *Inclusão no Ensino Superior: o olhar do aluno*. *Anais... VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina, de 08 a 10 novembro de 2011.
- Gatti, B. A.; Nunes; M. M. R. (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE (Coleção Textos FCC, n. 29).

- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Glat, R. (1998). *Inclusão total: mais uma utopia?* Integração. n. 20, p. 27-28.
- Glat, R., Magalhães, E.; Carneiro, R. (1998). *Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva*. Marquenzine, M. (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 373-378). Londrina: Ed. UEL.
- Godói, A. M. de. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem*. Educação Infantil, Deficiência Múltipla. 4 Ed. Brasília: MEC.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Gonçalves, N. G.; Gonçalves, S. A. (2010). *Pierre Bourdieu: Educação para além da reprodução*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- González, J. A. T. (2002). *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- Houaiss. A. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 1ª Ed. São Paulo: Objetiva.
- Idea. Individuals With Disabilities Education Act. (2004). 20 U.S.C. § 1400. Retrieved September 21, 2009, from. Disponível <http://idea.ed.gov>. Acesso em 29 dez.2021.
- Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. Ed. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, J. (Org.) (2000). *A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato*. 2. Ed. São Paulo: Artes Médicas.
- Jesus, D. M.; Vieira, A. B.; Pantaleão, E. (2013). *Formação continuada de gestores públicos de educação especial: uma proposta em constituição*. In Victor, S. L.; Drago, R; Pantaleão, E.(orgs). *Educação especial no cenário educacional brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Jung, J. M. (2007). *Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade*. *Revista Linhas, Florianópolis, v. 3, n. 2*. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/arti cle/view/1195>. Acesso em: 22 ago. 2021.

- Jung, K. (1998). *Viver Plenamente: Convivendo com as dificuldades de aprendizagens*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Kassar, M. C. M.; Garcia, E.S. (2009). *Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo*. Baptista, C.R.; JESUS, D.M. de (Orgs). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre, Mediação.
- Kowaltowski, D. C. C. K. (2014). *Arquitetura escolar: O projeto do ambiente de ensino*. Oficina de Textos.
- Kuenzen, A. (2005). *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: Saviani, D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. Ed. Campinas: Autores Associados. p. 77-96.
- Kuhn Junior, N.; Sardagna, H. V.; Pedde, V.; Roth, F. L. O. (2016). O habitus professoral e a educação especial: percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 3, p.1198-1220.
- Laplane, A. (2010). *Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra*. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> acesso em 18 abr. 2021.
- Leher, R. (2019). *Autoritarismo contra a Universidade: O desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular.
- Lopes, K. R.; Mendes R. P.; Faria, V. L. B. (Orgs). (2005). *Coleção Pró Infantil: programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil*. Brasília: MEC.
- Lopes, G. C. (2013). *O preconceito contra o deficiente ao longo da história*. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro. EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, N° 176, Enero de 2013. <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 27 jan. 2022.
- Luckesi, C.C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3 Ed. São Paulo: Cortez.
- Luhmann, N. (2010). *Introdução à teoria dos sistemas: aulas publicadas por Javier Torres Nafarrate*. Trad. de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes.
- Machado, R. (2009). *Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas, Práticas*.

São Paulo: Cortez.

Maclaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário – pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa.

Magalhães, R. C. B. P. (2006). *Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: Apontamentos a Partir de Contribuições da Educação Especial*. SILVA, A. M. M. (2006). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Bagaço.

Magalhães, R. F. de A. (2020). *A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades*. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 205 - 221 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647> 221. Acesso em 27 jan, 2022.

Maria, L. S. R.; Roseli, C. R. de C. B. (2009) *Educação Especial: do querer ao fazer*. Adriano, M. de C.; Maria, L. S. R.; Roseli, C. R. de C. B. *As tecnologias de Informações e Comunicação como Recurso à acessibilidade de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais*. São Paulo: Avercamp.

Mantoan, M.T.E. (2001). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna. 128p.

Mantoan, M.T.E. (2003). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Edições Científicas.

Mantoan, M.T.E. (2005). *Inclusão Escolar: o que é?* Brasília: MEC - SE.

Mantoan, M.T.E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. Ed São Paulo: Moderna.

Mantoan, M.T.E. (2010). *O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças*. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC / SEESP / UAB / MEC. Disponível em: <http://www.especialjr.com.br/direito.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Mantoan, M.T.E. (2011). “*O Desafio das Diferenças nas Escolas*”. Ed Vozes Ltda, Petrópolis RJ.

- Manzini, E. J. (2005). *Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86.
- Marchesi, A. (2004). Jesus Palácios & Colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. Ed., São Paulo, Artmed.
- Mazzotta, M. J. da S. (2003). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 4. Ed. São Paulo: Cortez.
- Médice, J.; De Vitta, F. C. F.; De Conti, M. H. S.; Zaniolo, L. O.; De Vitta, A. (2015). *Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo*. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 23(3), 581-588.
- Mendes, E. G. (2001). *Recursos humanos em educação especial em educação especial*. (Org.) Almeida, M. A.; Tanaka, E. D. O.; Marquezini, M. C.; Omote, S. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed. EEL.
- Mendes, E. G. (2010). *Histórico do movimento pela inclusão escolar*. MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 11-27.
- Miranda, T. G. (2011). *Desafios da formação docente: dialogando com pesquisas*. Caiado. K. R.; Jesus; D. M.; Baptista, C. R. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação.
- Miranda, T. G. (2015). *As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural*. *Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação*. *Revista entreideias*, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Mizukami, M. da G. N.; Reali, A. M. de M. R.; Tancredi, R. M. de S. (2008). *Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo v34 n 1, p077 – 095. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a06v34n1.pdf>. Acesso em 19/08/2021.
- Monteiro, J. de S.; Silva, D. P. da. (2015). *A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: Uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia*. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 19(3), 19-28.
- Moraes, M. G. de. (2007). *Acessibilidade e inclusão social em escolas*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita

Filho”, Bauru.

- Moran, J. M. (2017). *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. Ed. Campinas: Papirus.
- Mourad, L. A. de f. A. P.; Cunha, F. I. J.; Ferras, S. B.; Hickmann, J.; Biavaschi, A. da S.; Azambuja, M. J. B. de. (2021). *A formação de especialistas em Educação Especial e inclusiva. Educação especial inclusiva: diálogos da educação básica ao ensino superior*. 1º Edição Curitiba: Reflexão acadêmica, Editora.
- Mrech, L. M. (2010). *O que é educação inclusiva?* 2010. Disponível em <[http://WWW.inclusão.com.br/projeto\\_textos\\_23.htm](http://WWW.inclusão.com.br/projeto_textos_23.htm)> acesso em 19 abr. 2021.
- Nascimento, S. R. M. B. do; Szmanski, M. L. S. (2013). *Deficiência mental ou intelectual? implicações no uso das nomenclaturas*. XI Congresso Nacional de Educação, Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em [educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8309\\_6175.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8309_6175.pdf). Acesso em 29 dez. 2021.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente. Os professores e a sua formação, do mesmo autor*. Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Refletindo sobre educação continuada*. Revista Nova Escola. Agosto. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em 30 jul 2021.
- Núcleo Pedagógico Derame. (2020). *Metodologias Ativas para uma educação inclusiva*. Disponível em: <<https://youtu.be/seuiY5rbgOc>>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- Oliveira, L. de F. M. de. (2009). *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor/Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira*. Porto Alegre: Ed Mediação.
- Oliveira, M. A. (2019). *Portador de necessidades especiais*. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle>. Acesso em 29 dez 2021.
- Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (2000). *Formação e avaliação de professores*. Porto editora.
- Palú, J.; Schütz, J. A.; Mayer, L. (2020). *Desafios da educação em tempos de pandemia*, Editora Ilustração, Cruz Alta – Brasil.
- Pasian, M. S.; Mendes, E. G.; CIA, F. *Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos*. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

- Pieczkowski, T. M. Z. (2012). *Inclusão no Ensino Superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência. Anais... IX ANPED SUL*, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Unochapecó.
- Prieto, R. G. (2000). *Política educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996.2000. Tese de Doutorado; Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.*
- Pietro, R. G. (2003). *Formação dos professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial.* p. 125 – 152. Vizim, M.; Silva, S. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das letras: ABL.
- Pietro, R. G.; M<sup>a</sup> Teresa, E.; Mantoan; V. A. A., (Org.). (2006). *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos.* São Paulo: Summus.
- Pimenta, S. G. (2009). *Formação de professores: identidade e saberes da docência.* Pimenta, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7 Ed. São Paulo: Cortez.
- Pletsch, M. D. A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes Políticas e resultados de pesquisas. Curitiba: Editora UFPR, n.33, p.143-156, 2009.
- Pletsch, M. D.; Leite, L. P. (2017). *Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. Educar em revista. (online), no.spe.3, Curitiba.* Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci\\_arttext&pid=S010440602017000700087](http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S010440602017000700087)>. Acesso em: 30 de maio de 2021.
- Poker, R. B.; Valetim, F. O. D; Garla, I. A. (2018). *Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição ao pública do interior do estado São Paulo. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 127; 134, 2018.* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>>. Acesso em:25 maio de 2021.
- Prandi, L. R.; Faria, W. F. de; Ferreira, J. P.; Alcântara, I. R. de; Basso, L. O. de. *Inclusão educacional no ensino superior: principais desafios e perspectivas contemporâneas em educação.* Akropolis Umuarama, v. 20, n. 2, p. 113-123, abr./jun. 2012.
- Praxedes, Walter. (2003). *Estudos culturais e ação educativa. Revista Espaço Acadêmico, v. 3,, n. 27.* Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com>.

br/027/27wlap.htm>. Acesso em: 7 ago. 2021.

- Rabelo, A. S.; Amaral, I. J. de L. (2003). *A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia*. Lisita, V. M. S. de S.; Sousa, L. F. E. C. P. (Org.). (2003). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Rendo, A. D.; Vega, V. (2009). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Aique Grupo Editor, 1ª Ed., Buenos Aires.
- Rheningold, H. (1996). *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva.
- Ribas, J. (2003). *O que são pessoas deficientes (Coleção Primeiros Passos)*. São Paulo: Brasiliense.
- Rocha, I. N. (2015). *O Plano Nacional de Educação e a Formação dos professores*. Gomes, A. W. A.; Britto, T. F. de. (Orgs.). *Plano Nacional de Educação: Construção e perspectivas*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas.
- Rocha, M. G. de S. da. (2016). *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc/UFRRJ, RJ.
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença. A Educação e a Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. (2020). *Formação e valorização do trabalho docente*. Revista JRG de Estudos Acadêmicos - Ano III (2020), volume III, n.7 (jul./dez.) - ISSN: 2595-1661. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4289233>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- Rodrigues, L. M. P. (2021). *O preconceito, a exclusão escolar e as dificuldades em se praticar efetivamente a Educação Inclusiva*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 13, pp. 135-147. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-preconceito>. Acesso em 27 jan 2022.

- Ross, P. (2003). *Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais*. Bianchetti, L.; Freire, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 5. Ed. Campinas: Papirus, pp. 53-110.
- Rozek, M. (2010). *Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre.
- Sadalla, A. M. (1997). *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Sant'ana, I. M. (2005). *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago.
- Santos, A. F. (2009). *Educação inclusiva no ensino superior: O docente universitário em foco*. *Dissertação de Mestrado*. Minas Gerais, Universidade federal de Uberlândia.
- Santos, C. E. M. dos. (2019). *Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: Desafios da escola frente ao aluno público-alvo da educação especial*. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181630>. Acesso em 27 jan. 2022.
- Santos, G. C. S. (1994). *Formação continuada de professores para educação inclusiva: análise de um curso de pós-graduação lato sensu*, Universidade Estadual do Ceará – UECE.
- Santos, M. P.; Marcos, M. P. (2008). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2.Ed. São Paulo: Cortez.
- Sartoretto, M. L. (2020). *Tecnologia e Educação*. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html> Acesso em: 07 dez. 2021.
- Sasaki, R. K. (2005). *Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?* Artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.
- Sasaki, R. K. (2007). *Inclusão: O paradigma do século 21*. *Inclusão: Revista de educação especial*. v.1, Brasília: MEC/SEESP out.
- Sasaki, R. K. (2010) *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: WVA.

- Saviani, D. (2008). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. rev. e aum. Campinas, São Paulo: Autores associados.
- Sawaia, B. (2002). *Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?* Sawaia, B. (2002). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*, Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sawaia, B. (2009). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Schirmer, C. R; Browning, N.; Bersch, R.; Machado, R. (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília: MEC/SEESP.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva Filho, D. M. da; Kassar, M. de C. M. (2019). *Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos*. Revista Educação Especial, 32(27), 1-19.
- Silva, J. E. do N.; Silva, Maria G. R. da. (2020). *Práticas docentes em tempos de pandemia: refletindo sobre escolas públicas situadas em contexto de vulnerabilidade social*. Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Priscila Morgana Galdino dos Santos. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.
- Silva, L. M. (2006). *O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência*. Revista brasileira de educação. 11(33): 424-561.
- Silva, M. C. da; Pavão, S. M. de O. (Im) *possibilidades das adaptações curriculares na Educação Superior. Programa de Pós-graduação Edxuição: Currículo*. PUC/São Paulo. Revista e Currículum, v.16, n. 3, jul./set.2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 27 jan. 2022.
- Silva, M. O. E. da. (2009) *Da exclusão à inclusão concepções e práticas*. Revista Lusófona.
- Silva, R. da. (2008). *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*, Monica Pereira dos santos e Marcos Moreira Paulino (Orgs). 2 Ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. (2000). *A produção social da identidade e da diferença*. In: Silva, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis- RJ: Vozes.

- Silva, T.T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Skliar, C. (2006). *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Soares Neto, J. J.; Jesus, G. R. de, Karino, C. A.; Andrade, D. F. de. (2012). *Uma escala para medir a infraestrutura escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, 24(54), 78-99
- Sousa, K. C. de (2017). *A formação docente para a Educação Especial e a prática profissional do professor. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Ramo: Administração Escolar e Administração Educacional*. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Souza, A. L. A. dos S.; Rodrigues, M. G. A. (2015). *Educação inclusiva e formação docente continuada. Grupo de Trabalho - Diversidade e Inclusão*. PUC/Paraná. Disponível em: [educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491\\_10456.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf). Acesso em 30 jul 2021.
- Stainback, S. B.; Stainback, W. (1999). *Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tomelin, K. N.; Dias, A. P. L.; Sanchez, C. N. M.; Peres, J.; Carvalho, S. (2018) *Educação Inclusiva no ensino superior: Desafios e Experiências de um Núcleo de Apoio Discente e Docente. Relato de Experiências; Volume 35; Edição 106*.
- Tonolli, J.; Berch, R. (2017). *Assistiva Tecnologia e Educação*. Porto Alegre-RS.
- TPE -Todos Pela Educação. (2020). *Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia do covid-19*. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Nota%20tecnica%20TPE%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- Unesco. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação – resumo: Inclusão e educação: todos, sem exceção*. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por). Acesso em: 27 jan. 2022.
- Unesco. (1994). Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura/ Ministério

- da Educação e Ciência da Espanha/Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília.
- Vash, C. L. (1988). *Enfrentando a deficiência*. São Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo.
- Veiga, I. P. A.; Viana, C. M. Q. Q. (2010). *Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras*. Veiga, I. P. A.; Silva, E. F. da. (Orgs). *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Walker, M. R.; Goulart, M. P. L. (2004). *Formação continuada de professores: os desafios da atualidade na busca da competência docente*. Disponível em: <[http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v7n2/v7n2\\_resu004.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v7n2/v7n2_resu004.pdf)>. Acesso em 30 jul 2021.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.
- Xavier, A. G. P. (2002). “*Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva*”. IN: *Revista Integração*, ano 14, nº 24 Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Xiberras, M. *As Teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## APÊNDICES

### A - Certificado de Validez e Cuestionario de Validación por Juicio de Expertos



## Universidad Autónoma de Asunción Dirección de Investigación

### CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a Maria Dione Monteiro, en mi carácter de experto en el Área de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares, cuyo título es Inclusão no Ensino Superior: a mediação entre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem na Universidade Católica de Pernambuco- PE-Brasil, y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof: .....

Fecha:.....

Ampliado en 2014 Dirección de Metodología



## Universidad Autónoma de Asunción

### Dirección de Investigación

### CUESTIOMARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

#### Instrucciones

El instrumento que se presenta tiene como finalidad validar el “instrumento” que se aplicará en la investigación.

Por favor lea el instrumento y marque con una (X) su juicio en cuanto a los criterios que a continuación se detallan:

1. **Pertinencia:** El instrumento presenta relación estrecha entre los ítems y los objetivos a lograr.
2. **Redacción:** Claridad y precisión (uso de vocabulario técnico) en el enunciado de los ítems.
3. **Adecuación:** Correspondencia entre el contenido de cada ítem y el nivel de preparación o desempeño del entrevistado.

Escala de apreciación para validar el instrumento

Código	Apreciación
<b>B</b>	<b>Bueno</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación entre la variable y la dimensión</li> <li>2. Relación entre la dimensión y el indicador</li> <li>3. Relación entre el indicador y el ítem</li> <li>4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta</li> </ol>
<b>R</b>	<b>Regular</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación entre la variable y la dimensión</li> <li>2. Relación entre la dimensión y el indicador</li> <li>3. Relación entre el indicador y el ítem</li> <li>4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta</li> </ol>
<b>D</b>	<b>Deficiente</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación entre la variable y la dimensión</li> <li>2. Relación entre la dimensión y el indicador</li> <li>3. Relación entre el indicador y el ítem</li> <li>4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta</li> </ol>

Ampliado en 2014

Dirección de Metodología

## **CUESTIOMARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS (Continuación)**

Título de la tesis Inclusão no Ensino Superior: a mediação entre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem na Universidade Católica de Pernambuco- PE-Brasil.

Preguntas de Investigación:

1. A Coordenação de Curso a qual representa, reconhece que os estudantes com deficiência têm direitos estabelecidos garantidos por lei, acordados em documentos no contexto mundial e nacional?
2. Quantos estudantes com deficiência estão matriculados nesse curso no período vigente?
3. Quais os tipos de deficiências que os estudantes desse curso apresentam?
4. Em sua opinião a UNICAP apresenta acesso, estrutura organizacional e pedagógica, nesse momento de Pandemia, para desenvolver o ensino na perspectiva inclusiva, constituindo um avanço no âmbito de direitos à educação?
5. Que teorias os professores estão aplicando em suas atividades pedagógicas desenvolvidas de forma remota, no tocante a sua prática inclusiva?
6. Estão sendo utilizadas ferramentas de Tecnologia Assistiva (TA), nesse período de aulas on-line, voltados para os estudantes com deficiência?
7. A Coordenação de Curso considera que o planejamento, a didática e avaliação, aplicadas aos estudantes com deficiência, nessas aulas remotas, atende suas necessidades de aprendizagens?
8. Quais as ações on-line mediadas pela Coordenação de Curso que contribuem para um processo inclusivo de qualidade?
9. Na UNICAP vem ocorrendo a formação continuada do professor, no processo inclusivo, no tocante a ofertar suporte técnico/metodológico, que favoreça uma aprendizagem significativa?
10. A relação interpessoal entre a Coordenação de Curso, Docentes e Discentes, nesse momento atípico de Pandemia, tem identificado consequências positivos/negativos no processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva?
11. Como vem ocorrendo o acompanhamento das atividades ofertadas pelos docentes e desenvolvidas pelos estudantes no ambiente virtual, que corrobore com a educação inclusiva mediante os desafios resultantes do (COVID 19) no ano de 2020?

**Objetivo General:** Analisar a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP, mediante a legislação educacional em vigência.



4. Apontar os principais desafios existentes na Educação Inclusiva e a presença ou não de propostas, para a superação desses entraves.	1. Propostas Inclusivas	Políticas Inclusivas no Ensino Superior	Ações inclusivas afirmativas, aplicadas em propostas no período de Pandemia “COVID 19” na UNICAP	Análise de Discurso e Análise de Dados Estatísticos	Entrevista Semi-Estruturada e Questionário Fechado	X										
--	-------------------------	---	--	---	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

MATRIZ PARA LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

.....Firma del experto

**Juicio de experto del instrumento a ser aplicado**

Objetivos	Pertinencia			Redacción			Adecuación			Observación y/o recomendaciones
	B	R	D	B	R	D	B	R	D	
1. Detectar se as leis que norteiam as diretrizes da LDB 9394/96 e as políticas públicas educacionais do Estado de PE estão contempladas no currículo acadêmico;	X			X			X			
2. Abordar a importância da formação continuada do docente do Ensino Superior e/ou Educação Inclusiva, visando garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade para o deficiente;	X			X			X			
3. Descrever as especificidades dos tipos de deficiências existentes, as condições de acessibilidade, equipamentos e materiais didático- pedagógicos para o atendimento do aluno com deficiência;	X			X			X			
4. Apontar os principais desafios existentes na Educação Inclusiva e a presença ou não de propostas, para a superação desses entraves.	X			X			X			Justificar na Metodologia, o período de pandemia “COVID 19”

Firma del experto .....

**B - Termo de Consentimento do Docente e Coordenador da UNICAP**

**Universidad Autónoma de Asunción**  
**Dirección de Investigación**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) Sr(a), para participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Inclusão no Ensino Superior: a mediação entre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem na Universidade Católica de Pernambuco- PE-Brasil. Que está sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares, residente na Rua Antônio de Sá Leitão 139 - Apto 2005; Boa Viagem -Recife-PE- Telefone (81) 88184624, email: ledadebora@hotmail.com.br. A pesquisadora está sob a orientação do professor Doutor José Antônio Torres (UAA).

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, responda o questionário abaixo, fique ciente do sigilo das respostas. Em caso de recusa, não será penalizado (a) de nenhuma forma.

O(A) Sr(a). Participará dessa pesquisa somente no momento da entrevista ou questionário, sendo garantido seu anonimato, o que significa dizer que seu nome e as informações que você prestar durante a entrevista ou questionário, não serão identificadas. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos ético deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade Autónoma de Assunção (UAA)- PY.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

A pesquisa tem como **Objetivo Geral**: Analisar a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP, mediante a legislação educacional em vigência; **Objetivos Específicos**: Detectar se as leis que norteiam as diretrizes da LDB 9394/96 e as políticas públicas educacionais do Estado de PE estão contempladas no currículo acadêmico; Abordar a importância da formação continuada do docente do Ensino Superior e/ou Educação Inclusiva, visando garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade para o estudante com deficiência; Descrever as especificidades dos tipos de deficiências existentes, as condições de acessibilidade, equipamentos e materiais didático- pedagógicos para o atendimento do aluno com deficiência; Apontar os principais desafios existentes na Educação Inclusiva e a presença ou não de propostas, para a superação desses entraves. Desde já agradeço sua participação, que muito irá contribuir com essa pesquisa.

**C - Termo de Consentimento - UNICAP- Coordenador de Curso**

**Universidad Autónoma de Asunción**  
**Dirección de Investigación**

Yo, Prof. Dr. José Antonio Torres González (Universidad JAÉN-Espanha; Universidad Autónoma Assunção- UAA) en mi carácter de experto en el Área de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), maestro arientador da doctoranda certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof. Ms, Lic.) Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares, cuyo título es Inclusão no Ensino Superior: a mediação entre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem em Recife- PE - Brasil, y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa intitulada: Inclusão no Ensino Superior: a mediação entre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem na Universidade Católica de Pernambuco – Recife- Brasil. Conduzida pela doutoranda: Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares, responsável pela pesquisa. A presente pesquisa a ser realizada tem como Objetivo Geral: Analisar a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas em Recife - PE- Brasil, mediante a legislação educacional em vigência.

**CONSENTIMENTO**

Prezado(a) Senhor(a) Coordenador(a) de Curso:

Esta pesquisa é do Curso de Postgrados em Ciências de la Educación da Universidad Autónoma de Assunción (UAA). Solicito a sua colaboração para responder (questionário aberto) como também sua autorización para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Recife, novembro de 2020.

**D - Termo de Consentimento -UNICAP - Docente**



**Universidad Autónoma de Asunción**  
**Dirección de Investigación**

Yo, Prof. Dr. José Antonio Torres González en mi carácter de experto en el Área de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), y maestro orientador, certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Ms. Lic.) Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares, cuyo título es Inclusão no Ensino Superior: a mediação entre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem na Universidade Católica de Pernambuco – Recife- PE-Brasil, y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa intitulada: Inclusão no Ensino Superior: a mediação entre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem na Universidade Católica de Pernambuco- Recife- PE-Brasil. Conduzido (a) pelo (a) doutoranda: Maria Lêda Débora de Oliveira Tavares, responsável pela pesquisa. A presente pesquisa a ser realizada tem como objetivo Geral: Analisar a relação existente entre os discursos dos docentes do Ensino Superior e suas práticas educativas inclusivas na UNICAP, mediante a legislação educacional em vigência.

**CONSENTIMENTO**

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a):

Esta pesquisa é do Curso de Postgrados em Ciências de la Educación da Universidad Autónoma de Assunción (UAA). Solicito a sua colaboração para (responder questionário fechado), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Recife, maio de 2021.