

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas

Gabriella Lely Cardoso Martins

**INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
DAS CIÊNCIAS EXATAS**

**Diamantina
2020**

Gabriella Lely Cardoso Martins

**INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DAS
CIÊNCIAS EXATAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional Interdisciplinar de Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção de título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Psicologia, educação e cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Bárbara Carvalho Ferreira.

Co-orientador: Prof^o Dr. Heron Laiber Bonadiman

**Diamantina
2020**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M386i Martins, Gabriella Lely Cardoso.
 Inclusão na perspectiva dos professores universitários das
 ciências exatas / Gabriella Lely Cardoso Martins, 2020.
 140 p.: il.

 Orientadora: Bárbara Carvalho Ferreira
 Coorientador: Heron Laiber Bonadiman

 Dissertação (Mestrado – Pós-Graduação em Ciências
 Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
 Mucuri, Diamantina, 2020.

 1. Inclusão. 2. Ensino Superior. 3. Formação de professores.
 4. Saberes docentes. I. Ferreira, Bárbara Carvalho. II.
 Bonadiman, Heron Laiber. III. Título. IV. Universidade Federal
 dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 371.9

Gabriella Lely Cardoso Martins

**INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DAS
CIÊNCIAS EXATAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional Interdisciplinar de Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção de título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Psicologia, educação e cultura.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Bárbara Carvalho Ferreira.

Co-orientador: Prof^º Dr. Heron Laiber Bonadiman

Data da aprovação 26/08/2020



Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Carvalho Ferreira, Servidor**, em 26/08/2020, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elayne de Moura Braga, Servidor**, em 26/08/2020, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Ferreira de Souza, Usuário Externo**, em 26/08/2020, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heron Laiber Bonadiman, Servidor**, em 10/09/2020, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0156359** e o código CRC **129397FD**.

DEDICATÓRIA

À Flávio Fidelix, o síndrome de Down da minha vida, primeira pessoa com deficiência a quem tive acesso e pude através dele, compreender como e onde se praticam discriminações explícitas e veladas, ele que é e sempre será motivo de minha luta eterna em favor da inclusão e acessibilidade, dedico a ti, querido irmão, este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus porque até aqui o Senhor tem me acompanhado!

Agradeço aos professores do IECT e do ICT por terem disponibilizado o tempo em responder os questionários e participar das entrevistas. Sem a participação de vocês seria impossível concluir este estudo.

Agradeço de modo especial aos diretores desses institutos, Thiago Franchi e Lucas Franco Ferreira.

Agradeço à professora e orientadora Bárbara Carvalho que mesmo por um tempo de afastamento em licença maternidade não esqueceu da “filha adotiva mais velha” e desde o início buscou incentivar-me a galgar novos caminhos como pesquisadora e professora.

Eternamente grata à você, professora Bárbara!

Não poderia deixar de agradecer ao querido professor e co-orientador, professor Heron Laiber, que adotou-me com carinho e paciência, direcionando e demonstrando que para além da docência é preciso ser HUMANO! Não tenho palavras para expressar meu carinho e admiração por você, professor! Muito obrigada!

Agradeço aos demais professores do mestrado, pelas aulas enriquecedoras e aprendizados para além da academia.

Agradeço às amigas que o mestrado presenteou-me: Jaqueline, Ana Flavia, Silvana e Juliely, sem as “sessões de desabafo” eu não conseguiria concluir a pesquisa...

Também agradeço à maravilhosa amiga, irmã e confidente, Josilene que sempre me acolheu em seu lar nos dias de alegrias e tristezas com o colo e ouvidos à disposição para além da presença física, esteve presente em oração e pensamentos positivos. Gratidão, amada!

Serei eternamente grata a ti e às suas lindas filhas, Marcelly e Michely!

Agradeço aos meus avós maternos, Eunice e Zé Porto, que em oração e palavras, incentivaram-me a continuar galgando sempre novos caminhos.

Agradeço aos meus pais, Yara Milene e Cláudio Fidelix, pelas oportunidades a mim proporcionadas, pelos cuidados, incentivo, amor e carinho de sempre! Sou grata a Deus por tê-los como pais e referência!

Agradeço aos colegas de trabalho do NACI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) e da PROACE do Campus Janaúba da UFVJM, aprendi e aprendo muito com vocês obrigada por me suportarem nos piores dias e nos melhores também!

For fim, não menos importante, agradeço aos colegas e amigos da Faculdade Funorte de Janaúba! Aprendi e aprendo muito com cada um de vocês! Muito obrigada a tod@s!

Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, pré-estabelecida que o meu “destino” não é dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte e um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996).

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem sido um tema debatido nas últimas décadas. Ainda que esse público tenha direito ao acesso e permanência nos diversos espaços da sociedade, as legislações que regulamentam a inclusão no ensino superior não são suficientes para garantir a conclusão do curso pelos alunos com deficiência, uma vez que existem algumas questões que podem dificultar esse processo, como, por exemplo, a formação docente para atuar com este público. Considerando esses aspectos, a presente pesquisa tem como objetivo geral verificar como professores universitários, da área de ciências exatas, compreendem o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, e como objetivos específicos: (a) investigar a formação de professores universitários no que se refere à educação especial e inclusiva; (b) analisar os saberes, concepções e experiências dos docentes sobre a prática voltada à pessoa com deficiência e sobre a inclusão na UFVJM. Participaram da pesquisa, 50 professores do Instituto de Engenharia Ciência e Tecnologia (IECT/*Campus* Janaúba) e do Instituto de Engenharia Ciência (ICT/*Campus* Diamantina) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário via *Google Docs* a todos os professores e posteriormente e pela realização de uma entrevista com seis dos professores que tiveram experiências na docência com alunos com deficiência. Os dados dos questionários foram analisados por meio de estatística descritiva e as entrevistas, transcritas e analisadas de acordo com análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontaram que a maioria dos docentes, 80%, não teve na formação inicial e continuada contato com conteúdos relacionados à educação escolar inclusiva e práticas pedagógicas para alunos com deficiência. Sobre os conhecimentos a respeito da área, os dados indicaram que 66% dos professores desconhecem as legislações que regem a educação escolar inclusiva. Outro dado relevante é que 48% dos professores concordaram parcialmente que para a prática docente é necessário ter conhecimento sobre didática e práticas de ensino. Quanto à universidade estar preparada para receber alunos com deficiência, apenas 8% dos docentes afirmaram isso. Já sobre os saberes docentes, 36% dos participantes apontaram ter como modelo para lecionar os professores da graduação e 42% apontou que foi a prática que os capacitou enquanto docentes. A partir dos resultados observados na pesquisa, conclui-se que é indispensável a oferta de orientações aos servidores, bem como formação continuada aos professores na área da inclusão de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Formação de Professores. Saberes docentes.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in higher education has been a topic debated in recent decades. Although this public has the right to access and permanence in the various spaces of society, the laws that regulate the inclusion in higher education are not enough to guarantee the completion of the course by students with disabilities, as there are still some issues that can make this difficult. such as teacher training to work with this public. Considering these aspects, this research aims to investigate the education of university teachers in the area of exact sciences, with regard to special and inclusive education, to raise the characteristics of the education of higher education teachers in the IECT and ICT, to analyze the representations teachers about the educational inclusion process, describe the pedagogical practices used by teachers in the inclusion process, identify pedagogical practices that favor and / or hinder the inclusive process. Teachers from IECT and ICT from UFVJM will participate in the research. Data collection will take place by applying a questionnaire to all teachers and then applying an interview with teachers who have or had experience in teaching with students with disabilities. Data from the questionnaires will be analyzed using descriptive statistics and interviews will be transcribed and analyzed according to Bardin content analysis.

Keywords: Inclusion. Higher education. Teacher training. Teaching knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

APAES – Associações de Pais Amigos dos Excepcionais.

BCT – Bacharelado de Ciência e Tecnologia.

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ES – Ensino Superior

Forped - Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência

ICT – Instituto de Ciência e Tecnologia

IECT – Instituto de Engenharia Ciência e Tecnologia

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NACI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PcD – Pessoa com deficiência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Plano Nacional de Educação Especial.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu – Secretaria de Educação Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 -Dados dos participantes da pesquisa.	56
Tabela 2 - Formação docente Inicial e Continuada	61
Tabela 3 - Referências/Modelos para forma de lecionar.	66
Tabela 4 – Percepção sobre Reprovação.	69
Tabela 5 - Percepção sobre práticas de Ensino e o processo de ensino-aprendizagem.	70
Tabela 6 - Experiência em sala de aula com estudantes com deficiência e conhecimentos sobre as Leis que regem a área.	74
Tabela 7 - Informações sobre a existência e atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	77
Tabela 8 - Percepção docente sobre os estudantes com deficiência no ensino superior.	80
Tabela 9 - Percepções docentes sobre os tipos de acessibilidades existentes na UFVJM.....	81
Tabela 10 - Opinião docente quanto a possibilidade de melhorias.	84
Tabela 11 - Percepções docente quanto ao processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência.....	85
Tabela 12 - Sentimentos docente quanto ao processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência.....	86
Tabela 13 - Prática pedagógica direcionada ao aluno com deficiência.	87
Gráfico 1 - Formação Inicial dos Professores.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I – Breve histórico da Educação Especial no Brasil	29
CAPÍTULO III – Professores Universitários: práticas, formação e o fazer docente	44
CAPÍTULO IV - MÉTODO	55
4.1 - Delineamento de estudo	55
4.1.1 - Participantes	55
4.1.2 - Local	56
4.1.3 - Instrumentos	57
4.1.4 - Procedimento de coleta de dados	57
4.1.5 - Análise dos dados	59
4.1.6 - Devolutiva	59
CAPÍTULO V - RESULTADOS	60
(1) Formação de professores e saberes docentes	60
(2) Práticas Pedagógicas e Representações Docentes sobre inclusão	74
CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICES	116
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

A realidade das pessoas com deficiência no Brasil carrega um histórico com marcas de estigma e exclusão. Embora a visão patológica e assistencialista quanto às pessoas com deficiência tenha minimizado, ainda há representações de que a pessoa com deficiência necessita frequentar uma escola especializada, mantendo assim o modelo segregador (MIRANDA, 2003).

Assim, o que alguns denominam “inclusão” ainda caminha na direção da integração. Desse modo, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência não somente na Educação Básica, mas também em Instituições de Ensino Superior (IES), constituem-se barreiras a serem enfrentadas. Além disso, há uma necessidade de compreender as condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência, bem como “as condições de trabalho dos professores que possuem estudantes nesta condição” (CRUZ, 2011, p.135), seja ao longo do ensino básico ou no ensino superior.

Ao concluir o ensino médio, as pessoas com deficiência pouco a pouco vão ocupando os espaços que lhes são de direito e que historicamente foram “impedidos”, contudo, ainda há vários pontos a serem analisados neste processo inclusivo, tais como: acessibilidade arquitetônica, atitudinal, pedagógica, dentre outras (MIRANDA; FILHO, 2012). Sendo assim, não se trata apenas de ofertar o acesso. Para além disso, necessita-se promover a permanência de forma a possibilitar uma aprendizagem satisfatória às pessoas com deficiência no ensino superior.

As justificativas quanto à dificuldade em lidar com pessoas com deficiência são diversas, alguns professores alegam que não tiveram a oportunidade de estudar ou ter contato com a temática em seus cursos de formação profissional, nem de estagiar com alunos público-alvo da educação especial. Desse modo, “alguns resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado” (CARVALHO, 2010, p.27).

O fazer docente em meio a realidade do estudante com deficiência pode ser considerado um fator dificultador ou facilitador enquanto apoio no processo de inclusão desses alunos, uma vez que “os saberes docentes são definidos como um saber plural, formado pelo amálgama dos saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36). Quando se refere à prática docente, é importante ressaltar

que essa vem permeada de subjetividades que refletem experiências advindas de seu próprio percurso escolar.

Assim, a formação, as atitudes e as práticas de professores devem ser compreendidas enquanto variáveis que podem interferir na permanência do estudante com deficiência no ensino superior. Ainda se faz pertinente na função docente uma maior compreensão quanto às subjetividades dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem não acontece às soltas, há uma realidade pela qual se está inserido. Nesse sentido, o professor carrega experiências e vivências, além de “uma contínua reflexão sobre sua própria prática docente cotidiana” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p.309).

Além das questões que se refere a relação professor e aluno, a temática da inclusão aponta uma variedade de imbricações específicas a serem discutidas, sob várias frentes, conforme pesquisas (RIZZO, BORTOLINI, REBEQUE, 2014; OLIVEIRA, BENITE, 2015; CAMARGO, NARDI, CORREIA, 2010; CAMBRUZZI, 2013; PETRECHEN, 2006; FREITAS, 2014; CAMARGO e ANJOS, 2011; CAMARGO, SILVA, FILHO; 2006; CAMARGO e NARDI, 2008; BRITO, CAMPUS E ROMANATTO, 2014) evidenciam o foco em apenas uma determinada deficiência, outras como (FELICIO, 2017; PEREIRA, BENITE, BENITE, 2011;) investigaram a concepção docente em relação à apenas determinada deficiência, algumas outras, tiveram como objetivo estudar a inclusão no ensino superior (CIANTELLI E LEITE, 2016; PEREIRA et al., 2016; OMOTE, 2016; CABRAL, 2017). Nesse trilhar bibliográfico, pôde-se depreender então, uma carência de pesquisas que investiguem a formação e as práticas dos professores universitários relacionadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, principalmente nos cursos de ciências exatas.

Além disso, Silva e Bego (2018) revelam em levantamento bibliográfico a “ausência de pesquisas mais abrangentes sobre a educação especial voltada ao ensino de ciências no Brasil, com grandes levantamentos ou pesquisas com delineamentos do tipo quali-quantitativo” (p. 354). Para Silva, Cymrot e D’Antino (2012), estudos sobre a temática em questão são ainda incipientes em nosso meio e as poucas pesquisas encontradas “baseiam-se em entrevistas com pequeno número de atores, tais como, alunos, professores, coordenadores e/ou diretores” (p. 693).

Por meio desses estudos, mesmo incipientes, há necessidade de se “romper as barreiras, ainda existentes, principalmente, as atitudinais; prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica) e criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores” (SILVA; CYMROT; D’ANTINO; 2012, p. 191). Tais apontamentos foram levantados por Almeida e Castro (2014) ao investigar 13 universidades públicas

brasileiras com o intuito de identificar ações e iniciativas quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência nessas instituições, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior.

Diante dos aspectos apresentados, e da instigante curiosidade da pesquisadora, que tem como formação inicial a Pedagogia, é servidora no IECT, atua como Tradutora e Intérprete de Libras no *Campus* Janaúba e membro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, percebe-se a necessidade cada vez maior de se estudar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no acesso e permanência nas universidades, sobretudo a formação e práticas docentes no que tange os aspectos que favorecem e dificultam a trajetória acadêmica deste aluno ao tentar concluir um curso superior.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo, investigar a formação de professores universitários no que se refere à educação especial e inclusiva e analisar os saberes, concepções e experiências dos docentes sobre a prática voltada à pessoa com deficiência e sobre a inclusão no Instituto de Engenharia Ciências e Tecnologia - IECT/*Campus* Janaúba e no Instituto de Ciências e Tecnologia- ICT/*Campus* Diamantina.

Para tanto, o presente estudo está organizado em sete capítulos. O primeiro refere-se a “Inclusão no Brasil” e trará uma breve abordagem legal e histórica da inclusão. No segundo capítulo, “A inclusão no ensino superior”, será apresentada uma revisão de estudos sobre essa temática, com aproximações teóricas que relacionam tanto a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular quanto ao ensino superior, uma vez que ambos possuem a mesma finalidade, isto é, ofertar educação a todos sem distinção. Já no terceiro capítulo será abordada esta temática: “Os professores universitários e os seus saberes”. Aqui será apresentado saberes docentes que podem favorecer a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Desse modo, procuraremos demonstrar que esses saberes que não são apenas advindos de uma formação técnica acadêmica, sobretudo aquela adquirida nas ciências exatas, podem ser um diferenciador nas relações de professores e alunos com deficiência nas instituições de ensino superior.

No quarto capítulo denominado “Método” será apresentada a forma como foi desenvolvida a pesquisa, quais os métodos utilizados e todo o percurso trilhado até chegarmos aos resultados, que é o ponto a ser abordado no quinto capítulo intitulado “Resultados”. Para que fossem melhor analisados e discutidos, os dados foram distribuídos no decorrer deste capítulo em dois tópicos:

I – Formação de Professores e Saberes Docentes,

II - Práticas Pedagógicas e representações docentes sobre inclusão.

O sexto e sétimo capítulos abarcam a “Discussão” e as “Considerações Finais”, respectivamente.

CAPÍTULO I – Breve histórico da Educação Especial no Brasil

Ao longo da história da Educação Especial no Brasil ocorreram mudanças que vão desde o rompimento com a segregação total, em que as pessoas com deficiências eram excluídas do convívio em sociedade e até mesmo familiar, passando por um período de segregação parcial, por exemplo, com o surgimento de escolas especiais, e posteriormente, pela política de integração e inclusão. Para compreender esse histórico, é necessário retomar alguns acontecimentos marcantes para a área da Educação Especial no Brasil, um deles foi o surgimento de duas instituições ainda no século XIX.

Segundo Moreira (2011), a história da educação especial no Brasil foi fortemente influenciada pelas práticas europeias, em que o abandono de crianças com deficiências nas ruas era comum, assim como nas rodas dos expostos e portas de conventos e igrejas, o que criou uma institucionalização do cuidado dessas crianças por religiosos (MOREIRA, 2013). Somente em 1854 surgiu uma importante instituição voltada a pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant. Posteriormente, em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro - INES.

Ainda no século XIX, mais especificamente em 1889, após a Proclamação da República, a deficiência mental¹ ganhou destaque nas políticas públicas. Na época, acreditava-se que essa deficiência pudesse implicar em problemas de saúde, uma vez que era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade, além de temerem pelo fracasso escolar (MOREIRA, 2013). Posteriormente, em meados de 1952 a 1954, havia uma enorme quantidade de instituições privadas voltadas ao cuidado de pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como instituições filantrópicas. Contudo, destaca-se que o foco era ainda clínico, mas com objetivos voltados à autonomia e independência, no sentido de promover a reabilitação dessas pessoas, sendo exemplos dessas instituições as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES e a Sociedade Pestalozzi (MENDES, 2006).

Conforme pondera Jannuzzi (2006) a educação das pessoas com deficiência física, mental e sensorial esteve um grande período da história sob a responsabilidade dos profissionais da área médica. Ainda hoje é comum os profissionais da educação sentirem-se sem condições

¹ Sobre o termo utilizado neste texto, optou-se por utilizar as nomenclaturas utilizadas na época. Atualmente, o termo adotado para se referir a essa necessidade educacional especial é deficiência intelectual.

de atuar com os estudantes sem a presença e orientação dos profissionais médicos, psicólogos, terapeutas. Em muitas instituições especializadas são esses profissionais que comandam todo o processo escolar, como se a educação especializada fosse mais um processo de tratamento do que um processo educacional” (*Idem*, 2006, p.235).

Ainda em um período caracterizado por uma segregação, mesmo que parcial, paralelamente aos movimentos das APAES e das instituições de reabilitação, surgiram classes especiais nas escolas regulares, num movimento de ampliação de oportunidades educacionais, na tentativa de que as escolas pudessem responder pela aprendizagem de todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais. Contudo, Mendes (2006) ressalta que “as classes e escolas especiais somente se proliferaram como modalidade alternativa às instituições residenciais depois de duas guerras mundiais, numa tentativa de reabilitar pessoas advindas das guerras”(p.387).

Nesta fase conhecida como segregação parcial, que perdurou aproximadamente de 1930 a 1970, “acreditava-se que a pessoa com deficiência seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais” (MENDES, 2006, p.386). No entanto, com o avanço das ciências, passou-se a produzir evidências quanto a insatisfação da natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais.

Outros pontos que influenciaram diretamente no sentido de reforçar o movimento da integração nos estabelecimentos regulares de ensino “foram ações políticas de diferentes grupos organizados, de pessoas com deficiência, pais, profissionais que passaram a pressionar o governo vigente na tentativa de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações, culminando no alto custo dos programas segregadores” (MENDES, 2006, p.388). Todos esses fatores levaram à adoção da ideologia integradora justificada também em decorrência da economia que esta trazia aos cofres públicos. Nesse sentido, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da integração (MENDES, 2006).

Essa mudança de perspectiva baseava-se nos benefícios pelos quais receberiam tanto os alunos com deficiência quanto os demais colegas. Conforme aponta Mendes (2006, p. 389),

potenciais benefícios para alunos com deficiência: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Potenciais benefícios para os colegas sem deficiência: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (p.389).

Na integração o processo poderia ocorrer de duas maneiras, uma parcial e outra total. Nesse sentido, a proposta inicial era de matricular os alunos em classes especiais nas escolas regulares, espaço em que esses sujeitos seriam recebidos “desde que os mesmos fossem considerados capazes de se integrar na rede regular de ensino” (SASSAKI, 1997, p. 16), ou seja, a escola se matinha inalterada para receber esse aluno, cabendo a ele se adequar à instituição. Desse modo, a passagem de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, o que se denomina integração total, dependia unicamente dos progressos da criança, o que na prática, raramente acontecia.

Esse período perdurou até meados de 1990, quando os princípios da educação inclusiva começaram a se manifestar no Brasil com a Declaração de Jomtien, em que se previa que a educação é um direito de todos e de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade como um todo. Quatro anos após, com a Declaração de Salamanca² (1994), substancia-se assim a necessidade de se incluir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, sendo efetivado o modelo de ensino inclusivo nas escolas regulares através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB³, nº 9394/96, com a seguinte elocução: “educação especial é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 2).

Embora essa terminologia citada na LDB, não seja considerada atualmente como a mais adequada, *portador de necessidades especiais*, esse passo foi considerado um grande avanço à educação de pessoas com deficiência, pois a partir de então que se passa a serem estabelecidos ambientes educacionais no sentido de preparar não apenas o aluno para a sociedade, mas sim, a sociedade para receber o aluno em sua diversidade. No entanto, necessitava-se de uma diretriz para que tal proposta se efetivasse, uma vez que nessa nova fase não são mais as pessoas com deficiência que deveriam se adequar aos ambientes. Essa nova perspectiva defende a premissa de que a sociedade é quem deverá se ajustar para possibilitar esse direito reverberado na Lei de nº 7853/89 e no Decreto de nº 3298/99 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reafirmando a educação especial como categoria de ensino que pode promover o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais (BRASIL,

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

1999).

O processo conflituoso entre matricular as pessoas com deficiências nas salas especiais e ou em escolas regulares sofreu uma leve ruptura apenas após a declaração internacional de Montreal sobre inclusão, anunciado através de uma convenção que os Estados Partes devem oferecer os mesmos direitos humanos e liberdades básicas que todas as demais pessoas (BRASIL, 2001).

Sendo assim, na Resolução⁴ n° 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, explicitando em seu artigo 3° a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar entendida como:

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresenta necessidades educacionais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Visando proporcionar às pessoas com deficiência igualdade de oportunidades, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵ (MEC/SECADI, 2008) entende que a escola deve assumir um papel fundamental na mudança de paradigmas, superando a lógica da exclusão. Desse modo, a educação inclusiva constitui um processo de mudança estrutural envolvendo uma maior flexibilização curricular, acessibilidade e suporte aos alunos com deficiência, isto é, tendo o “entendimento de que,

em uma sociedade plural e desigual a como a nossa, cabe aos sistemas de ensino considerar que cada ser humano, tanto pessoa como membro da sociedade, receba uma educação válida no plano cognitivo e prático. Isto supõe conceber a educação para além de uma visão puramente instrumental, utilizada para conseguir determinados resultados (experiência prática, aquisição de capacidades diversas ou para fins de caráter econômico), e buscar sua função em toda sua plenitude (SANCHEZ, 2005, p.11).

Sendo assim, a educação inclusiva não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares (MIRANDA; FILHO,

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

2012).

Para tanto, a inclusão escolar pode ser entendida como o

processo pelo qual uma escola procede, permanentemente à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, metodologias e tecnologias, formação docente, especialistas e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos, familiares e sociedade como um todo (GUIMARÃES, 2002, p. 17).

Tais adequações vêm ao encontro da proposta de equidade apontada pelo Conselho Nacional de Educação que aponta ser cada indivíduo constituído de uma identidade própria. Sendo assim, as instituições educativas devem promover o reconhecimento da identidade do outro, traduzindo-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. Como sabemos, o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. Desse modo, visando esta garantia do direito à educação de pessoas com deficiência, cabe às instituições de ensino prover:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória
- IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (CNE, CEB, 2001).

Além destes atendimentos e serviços, as escolas também deverão oferecer o serviço de Atendimento Educacional Especializado⁶ (AEE), preferencialmente, em salas de recursos nas quais o professor especializado em Educação Especial realizará a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos

⁶Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

(BRASIL, 2001). Como subsídio para esse atendimento, a Resolução n.º 4 aborda as Diretrizes Operacionais na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determinando as seguintes formas possíveis de atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Ainda quanto a esse tipo de AEE, existem algumas implicações relativas à oferta de atendimentos voltados aos alunos público-alvo da Educação Especial. Passian, Mendes e Cia (2017) defendem a necessidade de uma maior efetividade no sentido de fiscalizar e acompanhar o desenvolvimento destes alunos, uma vez que existem regiões onde a oferta é bem menor que a procura, outras em que o aluno não participa do atendimento no contra turno, participando concomitantemente das aulas regulares ministradas nas duas modalidades. Um outro fator apontado pelas autoras é a necessidade de os alunos com deficiência serem acompanhados por uma diversidade de profissionais, tais como: assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a necessidade dessa equipe multidisciplinar nas instituições, tendo em vista que por meio dela, identificam-se no aluno suas potencialidades e limitações, tornando o atendimento mais eficiente no sentido de contemplar suas especificidades exigidas pela Educação Especial.

Esses e outros mecanismos de adequação podem e devem ser utilizados com o intuito de possibilitar às pessoas com deficiência condições equânimes à educação, com o intento de resguardar “valores da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar e outros assegurados na Constituição Federal ou justificados pelos princípios gerais de Direito” que constam na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Tal regulamento, por meio da Lei nº 7.853/89, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, essas implicações apresentadas na rede regular de ensino da educação básica, igualmente podem ser consideradas no ensino superior, posto que a política de educação inclusiva prevê o direito à matrícula desde a educação infantil até o ensino superior.

CAPÍTULO II – A inclusão no Ensino Superior

No que se refere à política de inclusão no ensino superior, as instituições de ensino devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades do público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁷ (CNE/CP nº 1/2002). Esses esforços, no sentido de garantir o direito à educação às pessoas com deficiência no ensino superior, tiveram suas primeiras iniciativas a partir de 1998. Nesse período, abrir as portas das universidades passou a ser uma tentativa de diminuição da disparidade entre os países e pessoas, uma vez que “a educação superior viabiliza transformação e mudanças na sociedade” (UNESCO, 1998, p. 04).

Para tanto, foram necessárias algumas ações no sentido de mobilizar essas mudanças sociais. Nesse sentido, a Declaração Mundial sobre Educação Superior (*Íden*, 1998) dispõe em seu terceiro artigo sobre a necessidade de se possibilitar ao público-alvo uma assistência material especial e soluções educacionais a fim de contribuir na superação dos obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos. Sendo assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem:

[...] facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como [...] pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações (UNESCO, 1998, p. 04).

No Brasil, ainda que tenha sido instaurada a reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/1968, mecanismos excludentes de acesso a esse nível de ensino persistem, com barreiras seletivas ritualizadas, sobretudo quando consideradas as condições socioeconômicas e oportunidades de escolarização de seus candidatos, somadas a fatores como raça, etnia, deficiência, gênero, dentre outros (PEIXOTO, 2001; *apud* NOZU, BRUNO, CABRAL, 2018).

No que se refere à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, deve-se assegurar o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, com oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Conforme define a Lei Brasileira

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

de Inclusão em seu artigo segundo, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.1). Desse modo, “a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional” uma vez que o indivíduo deverá gozar da mesma liberdade e autonomia que os demais (MEC/Secadi/SESu, 2013, p. 11).

Para a efetivação desse direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. Tais ações perpassam o ensino, a pesquisa e a extensão. Desse modo, a acessibilidade deve ser assegurada:

[...] no planejamento e execução orçamentária; no quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos, nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p. 12)

Como mecanismo para tornar possível a oferta de condições necessárias a esse público, a Portaria nº 3.284/2003, do Ministério da Educação, instrui os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior. Ainda em conformidade com a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), define também condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições, considerando as diferentes naturezas das deficiências.

Para que o público-alvo pudesse adentrar às Universidades, em 2005 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, entre as suas ações, contemplar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência, bem como ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Visando subsidiar a entrada e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior - IES, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão- SECADI e da Secretaria de Educação Superior - SESU, com a mesma finalidade, nestes caso, a de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio de Núcleos de Acessibilidade, no ano de 2004, o MEC passou a apoiar

projetos das IFES com aporte financeiro, baseando-se nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão, programas de pesquisa.

Sobre prover espaços, edificações, equipamentos, serviços de transportes, entre outros, às pessoas com deficiência e ou mobilidade reduzida, há também o decreto 5296/2004 regulamentado pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade a esse público:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação (BRASIL, 2004, p. 04).

Um outro movimento que reverberou em ações positivas no sentido de garantias de acesso ao ensino fundamental e médio, possibilitando a chegada ao ensino superior de pessoas com deficiência, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6949/2009. A Convenção estabeleceu que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24)

Nota-se que embora tenham surgido várias políticas para o público-alvo da educação inclusiva, tais como o acesso à educação de alunos com deficiência no ensino regular, a lei de cotas, o vestibular acessível em Libras, a Lei Brasileira de Inclusão, entre outros, infelizmente, em 02 de janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9465, extinguiu-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão – SECADI. Em substituição à SECADI criou-se outro órgão, nomeado como Modalidades Especializadas, com o intuito de formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. Deve-se destacar que a SECADI foi responsável por grandes conquistas no campo da educação, materializadas em políticas públicas voltadas à grupos excluídos historicamente. A extinção da SECADI denota que opiniões quanto a inclusão dos estudantes com deficiência nos vários âmbitos, não têm sido consensual,

sobretudo no Ensino Superior (ES), isso também reflete nos diversos constrangimentos relacionados à participação e sucesso acadêmico dos estudantes na relação com professores e comunidade acadêmica. Mesmo essa Secretaria tendo sido extinta em 2019, dados do INEP de 2015 já apontavam que a Lei de Cotas pouco contribuiu para o acesso de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, nota-se uma necessidade de se promover mudanças com o intento de fomentar ampliação de vagas e criação de políticas públicas voltadas ao incentivo de cotas no ensino superior, o que ocorre por meio da Lei 12.711/2012, pela qual, esta normativa assevera que as instituições públicas de ensino superior devem reservar 50% de suas vagas a estudantes de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Vale ressaltar que somente foi incluído reserva de vagas às pessoas com deficiência em dezembro de 2016, por meio da Lei N.º 13.409/2016.

Contudo, há de se refletir sobre as condições de acesso e permanência ofertadas à essas pessoas com deficiências nas IES. Em uma pesquisa promovida pela Andifes, com o intuito de traçar o perfil socioeconômico dos estudantes das universidades federais, indicou no ano de 2014, a presença de 287.087 estudantes com alguma deficiência, também apontou que no estado de Minas Gerais apresentava o maior quantitativo, equivalente a um percentual de 30,55% (ANDIFES, 2014). O mesmo relatório, referente ao ano de 2019, identificou 5.618 alunos distribuídos nos 04 *Campi* da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, sendo 2.078 do *Campus* Mucuri (Teófilo Otoni); 511 alunos do *Campus* Unaí; 407 do *Campus* I (Diamantina) e 335 do *Campus* Janaúba. Deste universo, 454 alunos apresentam alguma deficiência, ou seja, 5,1% dos estudantes apresentam alguma necessidade educacional especial (ANDIFES, 2019).

Embora os números demonstrem claramente a entrada desses sujeitos no ensino superior, vários autores relatam um despreparo da universidade e de seus profissionais, no sentido de proporcionar a inclusão e atendimento adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos (SALES, MOREIRA, COUTO, 2016). Desse modo, é preciso considerar os vários fatores que possibilitem para além do acesso, o sucesso acadêmico destes estudantes nas instituições de ensino superior.

Para além dos números, as instituições demonstram dificuldades em registrar estes acadêmicos, e/ou muitas vezes os próprios acadêmicos, preferem omitir a deficiência, provavelmente, para evitar constrangimento ou até por desconhecimento de que exista apoio institucionalizado a fim de oferecer recursos e possibilidades de adaptações. Tal silenciamento acarreta em medidas de não promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões, especialmente pelo desconhecimento da instituição e dos demais sujeitos envolvidos no

processo inclusivo. Sendo assim, “há uma necessidade de revisão quanto ao formato de levantamento e autodeclaração de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior brasileiras, é preciso criar estratégias para que os alunos declarem a sua deficiência” (FERREIRA & ALMEIDA, 2018, p. 73).

Conforme consta na Lei Brasileira de Inclusão (2015), que tem como um de seus objetivos promover a acessibilidade nos diversos espaços e formas, é provável que existam outras barreiras no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Nesse sentido,

barreiras podem ser definidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. Tais barreiras são classificadas como: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015, p.30).

Para a eliminação dessas barreiras, as instituições devem atuar junto ao núcleo de acessibilidade, coordenação de cursos e demais membros da comunidade acadêmica, desenvolvendo ações que envolvam o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC/SECADI, S/D).

Considerando o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008), revogado pelo decreto 7611 de 2011, no qual, regulamenta que, “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p.1), autores como Anache, Rovetto e Oliveira (2014) apontam que apenas a UNICAMP e a UNIOESTE apresentam tal apoio, sendo que em muitas universidades o Atendimento Educacional Especializado não se materializou de forma definitiva. Esses pesquisadores, pontuam ainda algumas questões de extrema necessidade quanto ao processo ensino-aprendizagem de acadêmicos com deficiência nas instituições de ensino superior que precisam de maior atenção, como:

- elaboração e implementação de políticas públicas que tornem obrigatória a estruturação e institucionalização de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior, dado que, a existência de programas que visam a inclusão e

permanência do acadêmico, não é de caráter permanente;

- reinstituir uma comissão permanente que trate de assuntos voltados à inclusão e permanência do aluno com necessidades educacionais na instituição e atue como mediadora entre as necessidades do núcleo de AEE e os subsídios que podem ser oferecidos pela instituição;
- possibilitar a construção de projetos de formação de professores (formação inicial e formação continuada);
- ampliar a parceria com outros cursos, não somente dos campi, mas de outras IES, de forma a planejar, elaborar e implementar projetos que tornem a universidade acessível, de fato, tanto na eliminação de barreiras arquitetônicas, como na criação de recursos para a adaptação dos ambientes físicos, softwares específicos, entre outros;
- realizar a contratação de profissionais especializados para atender a essa população; promover alterações nos currículos dos cursos, de forma que a disciplina de Educação Especial seja obrigatória, como uma forma de sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito das deficiências, bem como desmistifica as concepções existentes (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014, p.310)

Mesmo com todas essas orientações e por mais que sejam resguardados os direitos das pessoas com deficiência em acessar as instituições de ensino superior, ainda pode haver resistência. Tais comportamentos podem dizer muito sobre o tipo de docente que está atuando nas IES junto aos alunos com deficiência e sobretudo, o perfil docente enquanto professor formador.

Nesse sentido, há de se refletir quanto a presença de pessoas com deficiência no ensino superior, bem como as práticas docentes e demais adequações institucionais voltadas a esse público, para que se promova um ambiente universitário adequado e favorável ao desenvolvimento com autonomia e segurança do estudante com deficiência. Um aspecto que pode ser dificultador é a formação inicial da maioria dos docentes universitários, que se dá em cursos de bacharelado (ZABALZA, 2004; JUNGES e BEHRENS, 2015), o que de certa forma, acaba por direcionar professores universitários à uma prática mais intensa de pesquisas.

Em função disso, a docência acaba ficando em um outro plano e a prática pedagógica passa a ser apenas um ato conservador de repassar conteúdos, delegando a função de aprender exclusivamente ao aluno. Esse formato, dentre outros aspectos, pode interferir em uma aprendizagem significativa dos acadêmicos em geral, sobretudo os que possuem alguma deficiência.

Sales, Moreira e Couto (2016) chamam atenção quanto ao desenvolvimento de atitudes mais inclusivas da comunidade acadêmica, passando por “práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação, que assegurem a igualdade e equidade” (p.301). Estas práticas de ensino-aprendizagem, deveriam estar sempre envoltas de empatia e humanidade, e o que se nota, é uma “boa vontade dos professores em lidar com aluno com deficiência” (BORGES; MARTINS; VILLEGAS, *et. al.*, 2017, p. 22). Nesse sentido, Poker, Valentin e Garla (2018) apontam que os docentes reconhecem que suas atitudes são falhas e sua formação na área é incipiente, desse

modo, sentem-se inseguros e despreparados.

Sendo assim, as atitudes dos professores tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da inclusão, salientando o papel da administração educacional em favorecer os processos de formação e propiciar o apoio humano e material necessários. Para Sampaio e Sampaio (2009), a

importância das experiências iniciais serem positivas para estimular o professor a investir na mudança educacional; melhoria da formação só é atingida através de uma análise detalhada e qualitativa sobre as ações formativas que influenciam diretamente o projeto de educação de cada centro; planos de formação não devem ter um foco individual em cada professor em sua sala de aula, e sim ter como meta cada centro escolar entendido como uma “comunidade de aprendizagem (p.49).

Para Ribetto e Rattero (2017) o posicionamento docente quanto a recepção de tais demandas, demonstra ou não envolvimento nesse processo inclusivo. Assim, “a decisão acerca de onde estamos nesse contexto, apresentar-se disponível ou não para esse encontro, é sempre política, um gesto, um modo que responde eticamente a presença “do outro” (RIBETTO; RATTERO, 2017, p. 369).

Sobre essa possibilidade de mudança de padrões, Almeida e Ferreira (2018) argumentam que “há uma necessidade de ampliar o conhecimento relativo à promoção de acessibilidade, não se restringindo apenas à dimensão arquitetônica é preciso promover uma modificação do modelo pré-estabelecido como padrão de ser humano para os espaços e relações sociais” (p.73). Silva (2018) assinala ainda não ser aplicada a acessibilidade como um direito, mas como uma assistência individual e justamente por isso, na educação superior prevalece a adaptação do estudante com deficiência, sem modificação da estrutura institucional. Tal fato ocorre em “decorrência da visão médico-patológica institucional e docente sobre estes estudantes, que não são percebidos como sujeitos de direitos” (SILVA, 2018, p. 209).

Castro e Almeida (2014) ponderam possíveis soluções que possibilitem criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores, tais como: prever e prover condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica), salientando ainda que as IES carecem de investimentos em ações, materiais adequados, qualificação docente, adequação arquitetônica, mas, sobretudo, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas.

Conforme apontam estudos de (CASTRO; ALMEIDA, 2014), (SILVA, 2018) (FERREIRA & ALMEIDA, 2018) (RIBETTO; RATTERO, 2017) (SAMPAIO & SAMPAIO, 2019) (SALES; MOREIRA; COUTO, 2016) (BORGES, *et. al.*, 2017) (POKER; VALENTIN;

GARLA, 2018), promover a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior também é tarefa docente, que envolve uma prática permeada pelos saberes advindos de sua formação acadêmica, experiencial e também práticos. Para Pieczkowski (2014) “há estranhamentos, surpresas e aprendizagens docentes no encontro com o estudante com deficiência” (PIECZKOWSKI, 2014, p.94). Sendo assim, é possível considerar, conforme Magalhães (2013, p.49) que a “construção de uma universidade inclusiva implica na necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão na e da prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive os considerados deficientes”. Desse modo, existem mecanismos capazes de promover ou não a inclusão desses alunos, por exemplo, por meio da ação docente no sentido de criar estratégias metodológicas, avaliativas, entre outras, que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Para tanto, necessita-se refletir sobre a função docente no âmbito das instituições de ensino superior, uma vez que a formação a identidade profissional, as relações entre os pares e com os demais alunos, refletem diretamente na prática docente deste profissional, que neste caso, são não apenas docentes do ensino superior, mas engenheiros, físicos, químicos, geólogos que adentraram nesta modalidade de ensino selecionado por outros docentes, com as mesmas formações, através de critérios pré-determinados pelos quais apresentaram-se estarem aptos a exercer a função de docente no ensino superior.

CAPÍTULO III – Professores Universitários: práticas, formação e o fazer docente

Atualmente, existem no Brasil instituições de Ensino Superior e privadas, as universidades tem um propósito de formar profissionais e para isto, “devem incentivar o progresso na pesquisa e na educação, visando o aumento do nível de qualificação profissional de seus alunos, com cursos de pós-graduação, cursos de extensão, de especialização, de mestrado e doutorado (LOPES, JUNIOR, TUNICE, 2020, p. 401)”. A LDBEN nº 9394/96 define as diretrizes e bases da educação nacional. Já a Lei 12.863/2013 regulamenta o Sistema Federal de Ensino e apresenta referências específicas para o ingresso de docentes por meio de concurso público com título de doutorado ou mestrado, conforme expresso nos parágrafos primeiro e terceiro do oitavo artigo:

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. § 1º O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso. § 3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior (BRASIL, 2013, p. 02).

Levando-se em consideração que a preparação para a docência no magistério superior ocorre nos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado, Soares e Cunha (2010) buscaram compreender se a docência no ensino superior é uma preocupação dos Programas de Pós-Graduação voltados à educação, uma vez que esses programas de formação recebiam docentes de campos distintos. O estudo evidenciou que em “duas universidades públicas brasileiras, infelizmente, tais programas reforçam maior atenção na formação de pesquisadores voltadas às exigências da Capes” (SOARES & CUNHA, 2010, p.577).

Para Zabalza (2004), a profissionalização do docente no ensino superior exige conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, entre outros pontos. Nesse sentido, “embora a prática constitua fonte de conhecimento no exercício da docência, é insuficiente (ZABALZA, 2004, p.110).” Conforme o autor, os papéis/atribuições docentes são organizados sob três grandes dimensões: a profissional, a pessoal e a administrativa. Para que seja possível visualizá-las, seguem as especificações das dimensões e os componentes que definem a ação docente:

Na dimensão profissional estão as exigências voltadas à atuação profissional, como constroem a sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc. A dimensão pessoal permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc.) fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional. Dimensão administrativa que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc) (Idem, 2004, p.106).

Essas dimensões acabam por requerer do professor novas funções que agregam-se à docência, tornando mais complexo ainda o exercício profissional docente que compreende; o ensino, (ou docência), a pesquisa e a administração (nos diversos setores institucionais: dos departamentos e faculdades às diversas comissões e à direção da universidade) (*Ibidem*, 2004, p. 109). O viés pedagógico fica, assim, em segundo ou terceiro plano, sendo “transformada em uma atividade marginal dos docentes” (*Ibidem*, 2004, p.154).

Fica claro que a atividade docente, está envolta de variadas dimensões, contudo, o lugar onde se deposita a identidade docente é no conhecimento sobre a especialidade da formação na pós-graduação e não no conhecimento sobre a docência. Um dos aspectos mais críticos dos professores tem sido, justamente, o de ter uma identidade profissional indefinida. Com a formação voltada à áreas técnicas, a preparação para a prática profissional sempre esteve orientada para o domínio científico e ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele contudo, “ser docente, ou ser bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos habilidades) de ser um bom pesquisador ou um bom administrador” (*Ibidem*, 2004, p.108).

Nesse sentido, pensando na atuação docente em sala de aula, Rodrigues e Passerino (2018) salientam que na atuação docente, não bastam competência técnica, domínio do conteúdo e titulação. A legitimação da profissionalização docente deve ser vista para além dos títulos e inclui relações cotidianas validadas no contexto dos espaços educacionais. Para Tardif (2014) o fazer docente não é um fazer meramente técnico e prático. Trata-se de um saber da existência, pois “está ligado não somente a experiência de trabalho, mas também a história de vida do professor, ao que ele foi e é, está incorporado à vivência do professor, à identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser” (TARDIF, 2014, p.110).

Desse modo, muitos desses profissionais carregam saberes advindos da formação acadêmica, experiencial e pessoal adquiridas no decorrer da vida. Ao ingressarem nas Instituições de Ensino Superior como docentes, devido a uma exigência mais voltada à

formação acadêmica, acabam lançando mão da metodologia oral, com aulas expositivas com repetições de leituras e livros em classes (MASETTO, 1998). Contudo, estas e outras práticas utilizadas de forma automática, sem uma maior reflexão docente, também perpassam estes saberes docentes que são plurais e desenvolvem-se a partir da história de vida, formação acadêmica inicial, na carreira profissional docente, bem como influenciados pelos contextos culturais e sociais vividos, de acordo com Tardif (2014), tais saberes devem ser integrados e mobilizados na prática docente e são adquiridos no decorrer de toda a trajetória de vida do professor⁸:

a construção da identidade profissional docente está imbuída de uma série de saberes que carrega-se desde a formação inicial até a própria experiência em sala de aula, o saber docente é um saber social, plural, profissional e disciplinar, curricular, experiencial e está relacionado com a pessoa e a identidade, experiência de vida, história profissional e com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros autores (TARDIF, 2014, p.39).

Fica evidente, diante destes apontamentos que o processo de ensino e aprendizagem é uma tarefa complexa, pois exige conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades docentes, acerca da maneira como os estudantes aprendem e acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino, a fim de que se ajuste melhor às condições em que será realizado o trabalho de ensinar.

Além de conhecer o conteúdo o professor necessita de uma ampla lista de exigências intelectuais e habilidades práticas que seu exercício implica. O compromisso docente, desse modo, seria fazer com que os alunos aprendam. Para tal é preciso que o docente tenha noção de quais são as características dos alunos, o que sabem, o que não sabem, o que são capazes de aprender e quais os meios utilizados para se chegar a determinado fim (ZABALZA, 2004). Para tanto, necessita-se ter conhecimento sobre o desenvolvimento humano e científico do processo ensino aprendizagem, o que muitas vezes não é o caso dos docentes ingressantes nas IES:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do

⁸ Maurice Tardif (2014) se posiciona de forma crítica em relação às concepções sociológicas adicionais que associam os professores aos agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes, trazendo uma análise do trabalho e formação de professores. Mesmo tratando-se de formação de professores das escolas primárias e secundárias as questões teóricas sobre a natureza dos saberes também podem ser mobilizados e aplicados aos professores do ensino superior.

que seja o processo de ensino e de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.37).

O possível despreparo e ausência de conhecimento teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem podem ser explicadas por vários motivos. Um deles seria a ênfase dada ao processo de ensino, com organização curricular fechada e estanque, sem interdisciplinaridade (MASETTO, 1998). Para Pimenta e Anastasiou (2002) este despreparo também pode ocasionar uma tendência nas reproduções de mini-palestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto. As autoras ressaltam a existência de críticas a esse aspecto, chegando a nomeá-lo de: “aula magistral, local onde todos dormem e uma pessoa fala (PIMENTA; ANASTASIOU, 2020, p. 207)”. Desse modo, desconsidera-se os elementos essenciais no processo de ensinar, onde, na ensinagem a ação de ensinar é definida na relação com a ação do aprender que o ensino desencadeia. Nessa abordagem a aula no ensino universitário deverá ser vista como “momento e espaço privilegiado de encontro de ações, construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos”.

Conforme Zabalza (2004, p.142), as carreiras profissionais de docência universitária transformaram-se em batalhas que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças, por meio de processos de auto-formação, convertendo-as em processos lentos e incertos. A docência está envolta tanto com os conhecimentos, como os sentimentos atrelados (a vida pessoal em geral), a experiência sobre a área e o ambiente organizacional. Nesse movimento, o docente passa por fases na carreira profissional.

Mesmo com estas limitações na formação já apontadas por Masetto (1998), com relação à ausência de interdisciplinaridade e reforçados por Pimenta e Anastasiou (2002) ao considerar que a dinâmica das aulas acaba por ignorar as opiniões e bagagem dos alunos, também evidenciadas nos estudos de Soares e Cunha (2010) pouco considerando o processo de ensino aprendizagem, dando uma maior ênfase na formação específica em cursos de mestrado e doutorado, o que seria importante no desenvolvimento profissional do professor universitário?

Para Masetto (2013), a função docente que está diretamente vinculada ao ensino necessita de “competência”. Esse termo denota uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Para o autor, as habilidades voltadas aos saberes docentes subdividem-se em duas categorias: “Competência em determinada área do conhecimento e domínio na área pedagógica”.

Quanto ao domínio na área pedagógica, trata-se do conhecimento acerca do processo ensino aprendizagem, gestão do currículo, relação do professor-aluno no processo de aprendizagem, domínio de tecnologias educacionais, bem como o exercício da dimensão

política no exercício da docência no ensino superior” (MASSETO, 2013, p.13).

Contudo, Pimenta e Anastasiou (2002, p.134) levantam outra discussão sobre o termo competência. Para as autoras, a lógica das competências deposita no trabalhador, nesse caso, o docente, a responsabilidade de permanentemente adquirir novas competências por intermédio de inúmeros e diversos cursos. Já os saberes são mais amplos e permitem que se critiquem, avaliem e superem as competências.

Sendo assim, percebe-se que a docência se constrói além da formação acadêmica *stricto sensu*, conforme os autores acima afirmam, é preciso desenvolver outros saberes. Vasconcelos (2009) salienta a necessidade de formação pedagógica voltada aos docentes do ensino superior:

Em geral, o que se percebe, mesmo quando a preocupação com o tema de formação pedagógica ocorre, principalmente nas discussões sobre os cursos de pós-graduações *stricto* e *lato-sensu*, e de extensão, o enfoque principal é a pesquisa ou a competência técnica, voltada para o conteúdo disciplinar específico. Há pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica (p.86).

Com o intuito de conhecer o perfil do professor universitário, Vasconcelos (2009) questionou professores sobre as razões que os levavam ao exercício do magistério. Entre os 48 respondentes, 08 exerciam apenas o magistério como profissão atual e 12 declararam-se professores, 28 intitularam-se apenas engenheiros, advogados, arquitetos etc. Um professor respondeu que sua profissão era engenheiro civil e, no entanto, ministrava 36 aulas semanais, com uma carga horária diária de 07 (sete) horas como professor. Em outro relato um administrador de empresas, com três anos de dedicação exclusiva ao magistério afirmou: “Eu não sou professor, estou professor. Tão logo a crise econômica do país permita, voltarei ao exercício da minha profissão”.

Essas afirmações, possivelmente, denotam claramente a desvalorização de uma carreira, assumida temporariamente apenas como única alternativa de trabalho conseguida. Isso pode demonstrar que a centralidade do trabalho está na carreira de formação inicial: matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos, “sendo a auto definição de profissionais docentes universitários uma segunda identidade” (ZABALZA, 2004, p.107).

O desprestígio da profissão também é ressaltado quando Vasconcelos (2009) questiona aos docentes da pesquisa sobre quais seriam os principais problemas enfrentados na prática docente. Como resposta, os docentes apresentaram; baixos salários, precedidos de baixo nível dos alunos e condições físicas e materiais precárias de trabalho. A referida pesquisa ressaltou ainda que 72% dos professores não fizeram qualquer curso de formação para o magistério. Nas

observações e entrevistas, a autora evidenciou ainda uma “forte resistência desses professores frequentarem cursos de formação para o magistério” (VASCONCELOS, 2009, p. 80).

Segundo Junges e Behrens (2015) tal situação pode ser justificada em virtude de docentes de determinados cursos/áreas “dedicarem-se mais às pesquisas” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 286), enquanto outros “identificam-se com estudos de cunho mais sociais” (CUNHA; LEITE, 1996, p. 38). Geralmente a profissão desse primeiro grupo, fora da universidade, tem um valor diferenciado dentro dos espaços acadêmicos das profissões liberais (Medicina, Direito, Arquitetura). Há aqueles docentes que quebram a lógica e se envolvem com a pesquisa, quase sempre em regime de dedicação exclusiva.

A resistência quanto à identidade profissional docente desse grupo, também pode ser justificada, quanto a “atenção e prestígio voltado a cursos das ciências exatas em detrimento das licenciaturas” (CUNHA; LEITE, 1996, p. 38). Ao analisarem questionários e entrevistas com professores, sob uma ótica do campo científico das profissões, Cunha e Leite (1996), contextualizaram-nos quanto aos espaços institucionais de duas universidades, explanando que:

[...]o espaço universitário, como lugar que produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal está sujeito a relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesse e lucros. É ilusória a ideia de comunidade científica como algo homogêneo em que o único interesse é a produção da ciência (CUNHA; LEITE, 1996, p. 36).

À exemplo disso, os autores destacam que nos cursos das áreas de ciências exatas e saúde “há uma forte tendência a acumulação/reprodução do conhecimento, uma vez que essas ciências não avançam sem considerar a acumulação histórica do conhecimento, com uma sequência e tempo estabelecidos pelos professores, a capacidade cognitiva do aluno não constitui preocupação” (CUNHA; LEITE, 1996, p.53).

No espaço universitário, enquanto espaço social, “o processo de ensino e aprendizagem ainda deve ser mais discutido, há uma desvalorização do ensino como produção do conhecimento” (FERNANDES, 2009, p.99). Cada vez mais, conquista espaço a formação que se distancia de conteúdos científicos especializados: o que se quer é “uma formação mais polivalente, flexível e centrada na capacidade de adaptação a situações diversas e na solução de problemas, que permita um desenvolvimento global da pessoa, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético” (ZABALZA, 2004, p.115).

Nessa mesma direção, Moran (2000, p.17) salienta o fator contato pessoal como relevante no processo:

Os grandes educadores atraem não só pelas suas idéias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente

no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. São um poço inesgotável de descobertas. Enquanto isso, boa parte dos professores é previsível, não nos surpreende; repete fórmulas, sínteses. São docentes "papagaios", que repetem o que lêem e ouvem, que se deixam levar pela última moda intelectual, sem questioná-la (MORAN, 2000, p. 17).

É na relação com o outro que se estabelece confiança para se iniciar um processo de ensino e aprendizagem, possibilitando maior entendimento quanto às subjetividades dos alunos. Libâneo (2011) aponta, por exemplo, a necessidade da compreensão do professor quanto à quem se ensina, sobrepondo-se ao conteúdo em si, isso demonstra que o processo de ensino-aprendizagem não acontece às soltas, há uma realidade pela qual se está inserido, nesse sentido, professor e aluno carregam em suas bagagens experiências e vivências, além de “uma contínua reflexão sobre sua própria prática docente cotidiana” (JUNGES e BEHRENS, 2015, p.33).

Além de dispor de competência em sua área do conhecimento e apresentar domínio pedagógico, percebe-se também nesta nova realidade tecnológica e global, que os docentes necessitam apropriar-se dos demais saberes a serem transmitidos, uma vez que dispomos de computadores e canais abertos, nos quais há a possibilidade de pesquisar e buscar informações específicas sem, necessariamente, dispor do professor em tempo integral. Há uma necessidade de que se revise e atualize o papel docente, que revise e atualize suas funções com vistas a formação permanente e à compreensão e utilização das novas tecnologias, visando, sobretudo, a aprendizagem dos alunos e não apenas servindo para transmitir informações (MORAN, 2000).

Desse modo, a função docente exige, dentre outros pontos, a necessidade de que sejam: “Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2000, p.17). Silva e Pavão (2019) apontam que a universidade enquanto espaço de formação, estudos e pesquisa, prescinde de um olhar voltado aos estudantes com maior sensibilidade, considerando:

suas subjetividades bem como as formas com que o aluno se relaciona com o conteúdo e com os demais colegas, além de atender às necessidades sociais, é preciso compreender como o estudante aprende, como ele assimila o significado dos conhecimentos, adaptando e possibilitando outras metodologias, métodos, técnicas e afins de ensino diferentes dos convencionais (SILVA; PAVÃO, 2019, p.15).

Pieczkowski (2014) aponta o fator “envolvimento” como ferramenta essencial na prática docente, ressaltando que “ser professor requer interatividade. [...] o professor não consegue exercer sua profissão sem envolvimento de seu objeto de trabalho: o estudante. Ensinar pressupõe aprender e aprender é um movimento ativo, de trocas” (2014, p. 188).

Para uma mobilização desses saberes docentes é necessário desenvolvimento de

práticas, tais como: valorização da diferença e da heterogeneidade em sala de aula, responsabilidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, disposição para ressignificar conceitos e práticas, formação continuada, alteridade e quando necessário, propor-se a buscar apoio (NOZI; VITALIANO, 2017).

3.1 - A docência no ensino superior e a relação com as pessoas com deficiência

Sobre os saberes docentes voltados à prática pedagógica que favoreça à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, atitudes e práticas pedagógicas por parte dos professores universitários podem favorecer ou dificultar a participação de pessoas com deficiência neste contexto.

Castro e Almeida (2014, p.180) ao pesquisarem 30 alunos e 12 coordenadores de serviço de apoio especializado a alunos com deficiência, constataram que os cursos com maior número de acadêmicos com deficiência são pedagogia e psicologia. Contudo, os professores utilizam métodos inadequados, há falta de preparo para identificar as necessidades dos alunos com deficiência e carência de materiais adaptados.

O fazer docente em meio a realidade do estudante com deficiência possibilita, ou não, apoio ao processo de inclusão desses alunos, uma vez que a prática docente reflete a subjetividade e envolvimento do professor com o aluno, transferindo experiências advindas de vários outros momentos de sua vivência, tanto na graduação, na própria docência, quanto nas relações humanas, escolares e familiares. Conforme Tardif, (2007) descreve: “os saberes docentes são definidos como um saber plural, formado pelo amálgama dos saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.33).

Desse modo, a formação, as atitudes e as práticas de professores também devem ser compreendidas enquanto possibilidade de permanência do estudante com deficiência no ensino superior. Oliveira, (2017) defende que, “as representações docentes atuam diretamente no ato pedagógico, entrelaçando o conhecimento teórico e seu equipamento emocional, nem sempre consciente (OLIVEIRA, 2017, p. 649).”

Em estudo desenvolvido na Espanha, Aguilar, Moríña, Pereira, (2019) notam que a presença de estudantes com deficiência gera insegurança e desconforto aos professores do ensino superior, que, embora em sua maioria, “mesmo que realizem adaptações necessárias em suas aulas, confessam que não se sentem preparados para lidar com pessoas com deficiência”

(AGUILAR; MORIÑA; PEREIRA, 2019, p. 11).

Nesse sentido, Pieczkowski (2014) salienta que a docência como profissão num movimento de constante aprendizado:

exercer a docência com o diferente, é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento atuante na educação superior descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos, isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível (PIECZKOWSKI, 2014, p. 183).

Nesse encontro é preciso estar aberto à troca entre os pares, ao diálogo que possibilitará o estreitamento dos laços entre professores e professores e também professores e alunos com deficiência. Muitas vezes, alguns docentes já experienciaram situações de práticas com determinadas deficiências, o que pode favorecer tal processo.

Pieczkowski (2014), ao entrevistar vários docentes, observa que dois deles relataram questões bem paradoxais sobre o mesmo aluno com a mesma deficiência. Para essa autora, na concepção de alguns docentes o mesmo aluno com a mesma deficiência pode parecer teimoso para o professor (A) enquanto para o professor (B) este seria um aluno destaque. Nesse sentido, enquanto o professor (A) relata uma situação que o deixou desconfortável em virtude da dificuldade na comunicação com a referida aluna, o professor (B) a descreve como uma acadêmica que apresentava determinadas habilidades de desenho que foram alvo de exposições em galerias de artes. A autora finaliza essa comparação dos dois docentes com a seguinte frase que cabe reflexão: “a percepção das coisas, do mundo, das pessoas, passa pelas nossas representações de verdades, pelos recortes que conseguimos fazer e chamamos de realidade, mas que se mostra multifacetada e passível de ser lida sob várias perspectivas (PIECZKOWSKI, 2014, p. 149)”.

Em uma pesquisa de cunho qualitativo, através de estudo de caso, ao analisar como a inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes, repercute sobre a formação de professores da educação profissional em dois municípios situados no estado do Rio Grande do Sul, os dados indicaram a necessidade de que

a ênfase seja voltada ao conhecimento dos processos de aprendizagem, de modo geral, e, com base neles, os docentes reconheçam que, inevitavelmente, estarão problematizando seus modos de ensinar, ensejando, portanto, a análise da prática pedagógica em espaços de reflexão coletiva (RODRIGUES; PASSERINO, 2018, p. 423).

As autoras, no mesmo estudo, apresentaram dificuldades encontradas quanto a critérios de escolha deste profissional docente para atuação com pessoas com deficiência, observando que “é complexo aliar formação técnica com conhecimento voltado à pessoas com deficiência, ademais, não há profissionais suficientes no mercado”. Ainda assim, levantaram algumas características essenciais à função docente no contexto de convívio em sala de aula com pessoas com deficiência: “sensível, ter afinidade com a causa e disponibilidade para aprender” (RODRIGUES e PASSERINO, 2018, p. 414).

Tal processo envolve uma série de questões que perpassam a relação de professor x aluno, professor x professor, professor x instituição. Desse modo, estabelece-se uma relação de troca e aprendizados e “os efeitos do encontro professor e estudante com deficiência provocam autocrescimento profissional docente em termos de procedimentos didáticos, solidariedade e outros valores éticos” (PIECZKOWSKI, 2014, p.153).

Pieczkowski (2014) salienta em sua tese, cujo objetivo era de compreender os efeitos do processo de inclusão na docência universitária, que um grupo de professores que alegaram a não oportunidade de estudar ou ter contato com a temática inclusão, em seus cursos de formação profissional, “buscam manuais de pedagogia, com informações em sites na internet por não possuírem familiaridade com esse campo de conhecimento” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 186). Outros docentes, procuram apoio institucional, visando sanar barreiras pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado. Desse modo, a presença de estudantes com deficiência no ensino superior “implica a forma de ser docente, bem como suas práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência” (Idem, 2014 p. 183), uma vez que os docentes procuram responder favoravelmente às expectativas levantadas pelas políticas de inclusão gerenciando a sua própria formação, percebeu-se que, quando não preparados, buscam os caminhos por conta própria, rompendo a lógica do professor que ensina e o aluno que aprende (Ibdem, 2014).

Silva e Pavão (2019, p. 05) também defendem a inclusão no ensino superior e ressaltam diferentes estratégias que a torne possível, explicitando que

não se refere somente a promover o acesso, a acessibilidade e as vagas, por meio de reserva, mas também a perceber individualmente cada estudante, suas necessidades, suas potencialidades, suprimindo ou minimizando com razoabilidade as barreiras durante sua formação acadêmica. Nessa direção, percebe-se a necessidade do uso de diferentes estratégias de inclusão envolvem aspectos pedagógicos, estruturais, comunicativos e legais - no que tange a documentos institucionais -, entre outros.

Com relação às estratégias de inclusão, a relação entre professor e aluno com deficiência nem sempre está condicionada a narrativas negativas. Também há relatos de que as aulas foram

“melhoradas em decorrência do atendimento ao público com deficiência” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 156).

Para além das adequações, a inclusão no ensino superior requer mudanças na reflexão e nas necessidades existentes no cotidiano de pessoas e de instituições. Nesse sentido, a

inclusão na educação superior não é apenas fazer adaptações metodológicas, aderir às novas tecnologias, ofertar apoio pedagógico aos estudantes e docentes, apropriação, pelos docentes, de conhecimentos relativos às deficiências, seja nos seus aspectos biológicos ou de aprendizagens; promover a socialização e favorecer a elevação da autoestima dos sujeitos com deficiência. Mas também é tudo isso, é investimento em pequenas mudanças produzidas na reflexão e necessidades no cotidiano de pessoas e de instituições inseridas numa sociedade pautada pela competitividade, pela competição, pela lógica do lucro, da economia e do capital. Inclusão não é algo harmônico, linear, romanceado. É um foco de contradições e, talvez de contracultura. (*Idem*, 2014, p.150)

Essas mudanças devem ser pauta de formação voltada à docência. Assim, com a presença do aluno com deficiência em sala de aula, necessita-se discutir e compreender-se nessa dinâmica enquanto participante do processo inclusivo no ensino superior. Para que se tenha êxito nessas ações, necessita-se ainda, não apenas de um investimento institucional, mas requer também uma reflexão sobre a prática que possibilite cotidianamente o questionamento quanto ao fazer, saber e ser docente. Nessa perspectiva crítica, Cunha (1998) pondera que “a prática é um elemento importante na aprendizagem, a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo, o fazer e o refletir sobre esse fazer tem sido um mecanismo fundamental para delinear o desempenho docente” (CUNHA, 1998, p.35).

Tal como essa autora, acreditamos que a escrita sobre a realidade pode afetar esta mesma realidade. Desse modo, as narrativas apresentadas neste estudo podem ser usadas como instrumento de formação docente, uma vez que os sujeitos entrevistados organizarão suas referências, trajetórias acadêmicas, convivência com alunos e seus pares. É possível que ocorram descobertas de significados aos fatos vividos e uma posterior reconstrução e compreensão de si mesmo enquanto docente e enquanto “peça necessária” na promoção de uma política institucional mais inclusiva na UFVJM.

CAPÍTULO IV - MÉTODO

4.1 - Delineamento de estudo

A presente pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa. A modalidade quantitativa, de acordo com Chizzotti (2014), “pressupõe um mundo constituído por leis invariáveis, que podem ser verificadas e previstas” (CHIZZOTTI, 2014, p.79). Nessa direção, Marconi & Lakatos, (2017, p. 295), ponderam que tal enfoque “vale de instrumentos pré-determinados, dados, números, número considerável de casos, envolve análise estatística, descrição de tendências, comparação de grupos, relação entre variáveis, comparação de resultados e o relatório de resultados é mais objetivo” (LAKATOS & MARCONI, 2017, p. 295).

Já a pesquisa qualitativa, conforme aponta Flick (2009), demonstra uma variedade de perspectivas dos envolvidos sobre o objeto, partindo dos significados sociais e subjetivos a eles relacionados, tais como: conhecimento, práticas e interações.

4.1.1 - Participantes

De um total de 116 professores, sendo 76 docentes em efetivo exercício no Instituto de Ciência e Tecnologia de Diamantina e 40 no Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia em Janaúba, participaram da presente pesquisa 33 docentes deste instituto e 17 daquele, totalizando uma amostra de 50 participantes que responderam ao questionário. Entre esses professores, 04 docentes de Diamantina e 02 de Janaúba foram selecionados para participar das entrevistas por já terem tido contado em períodos anteriores ou estar ministrando aulas para alunos com deficiência na UFVJM no período em que foi realizada a coleta dos dados, mais precisamente no segundo semestre do ano de 2019.

Com o intuito de caracterizar os participantes deste estudo, segue a Tabela 1.

Tabela 1. Idade, sexo, tempo de experiência, regime de trabalho, campus de atuação, unidade acadêmica e quantidade de cursos que leciona

VARIÁVEIS		F	%
Idade dos Sujeitos	Mínimo	30	
	Máximo	65	
Sexo	Masculino	36	72%
	Feminino	14	28
Tempo de Experiência como Professor em IES e na UFVJM	Até 01 ano	4	8%
	De 01 a 05 anos	15	30%
	De 06 a 10 anos	18	36%
	De 11 a 15 anos	8	16%
	De 16 a 20 anos	2	4%
	Superior a 20 anos	3	6%
Regime de trabalho na UFVJM	40 Horas/D.E	50	100%
Campus de atuação	Janaúba	33	66%
	Diamantina	17	34%
Unidade acadêmica	ICT	17	34%
	IECT	33	66%
Leciona mais de um curso	Sim	24	48%
	Não	26	52%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se na Tabela 1 que todos os docentes têm como regime de trabalho a Dedicação Exclusiva, sendo que desses, 14 (28%) são do gênero feminino e 36 (72%) professores do gênero masculino. Além disso, nota-se que é muito próximo o número de professores que lecionam em um curso ou mais, 24 (48%) e 26 (52%), respectivamente. Sobre o tempo de experiência na docência, a maioria dos professores, 66 %, tem entre 01 e 10 anos.

4.1.2 - Local

A coleta de dados foi realizada na UFVJM, nos Campus de Diamantina e Janaúba, mais especificamente, no Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT) e no Instituto de Engenharia, Ciências e Tecnologia IECT. Vale destacar que existia até o momento da coleta de dados os seguintes cursos: em Diamantina, no ICT, a Graduação de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), a Engenharia de Alimentos, Engenharia Geológica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química; em Janaúba, no IECT, existiam a Graduação de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), a Engenharia Física, Engenharia de Materiais e a Engenharia de Minas.

4.1.3 - Instrumentos

Questionário - Inclusão no Ensino Superior: Formação e Práticas de docentes. O instrumento foi elaborado por Poker, Valentim e Garla (2018) e adaptado para a presente pesquisa que teve como objetivo: investigar a formação inicial e continuada de professores do ensino superior, seus saberes, concepções e experiências no que se refere à prática docente voltada à pessoa com deficiência e inclusão na UFVJM.

O instrumento é composto 61 questões, distribuídas entre os seguintes tópicos: I - Dados Gerais (10 Questões: 05 fechadas e 05 abertas) II - Formação Inicial (06 Questões: 05 abertas e 01 fechada); III - Continuada (14 Questões: 10 abertas e 04 fechadas); IV - Outras Formações: (07 Questões: 03 abertas e 04 fechadas) V - Experiência Docente com Alunos com Deficiência (08 Questões: 06 abertas e 02 fechadas) VI - Conhecimento, Concepção e Experiências na Área da Educação Especial/Inclusiva (15 Questões: 04 abertas e 11 fechadas) VII - Saberes Docentes (01 Questão fechada); (Apêndice VI).

Roteiro de Entrevista Semiestruturada. Instrumento elaborado para a presente pesquisa que visou investigar a formação de professores do ensino superior no que se refere à educação especial e inclusiva, possibilitando analisar as representações docentes sobre o processo de inclusão, descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de inclusão e identificar práticas pedagógicas que favorecem e/ou dificultem o processo inclusivo na UFVJM (Apêndice II).

4.1.4 - Procedimento de coleta de dados

Etapa prévia – Envio do Projeto ao Comitê de Ética. Antes do início da coleta de dados, o projeto foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, tendo sido aprovado (Anexo A). O CEP se orienta conforme preceitos do Conselho Nacional de Saúde no que se refere às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, em conformidade com a Resolução 196/96 que regulamenta a Lei nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Etapa 1 - Contato com direção do ICT/Diamantina e IECT/Janaúba. Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foi agendada uma reunião com os diretores de cada unidade (ICT/Diamantina e IECT/Janaúba). Nesse momento, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e planejou a forma de contato com os professores. Com a ciência e autorização dos diretores e após as assinaturas dos Termos de Concordância Institucional (Apêndice I e II), foi

solicitada uma lista com os nomes dos docentes vinculados aos cursos sob cada coordenação, e seus respectivos e-mails.

Etapa 2 - Estudo-piloto do instrumento de pesquisa. Em um primeiro momento, o questionário foi submetido a avaliação de um professor do curso de Letras da UFVJM, que fez considerações a respeito do formato geral do instrumento, por exemplo, a forma das perguntas, conteúdos repetidos, entre outros aspectos. Após correção do instrumento a partir das considerações do juiz, o questionário foi aplicado com duas pessoas, de outras áreas do conhecimento. Durante a aplicação do instrumento, foi possível identificar algumas dificuldades de compreensão em algumas perguntas, assim como fazer um levantamento de sugestões quanto ao formato das questões para que ficassem mais condensadas, menos repetitivas e mais claras. Ao final dessa etapa foi possível realizar os ajustes, modificações e aprimoramento do instrumento.

Etapa 3 - Aplicação do Questionário. Nessa etapa, a pesquisadora enviou e-mail a todos os coordenadores, solicitando o envio de um e-mail para todos os professores de seu curso. Nesse e-mail havia informações sobre os objetivos da pesquisa, assim como o link (*Google Docs*) (Apêndice VI) para que os professores pudessem responder o questionário, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE conforme constam no (Apêndices III e V). Como o questionário foi elaborado na plataforma do *Doogle Docs*, havia a possibilidade de reenvio e lembrete de resposta aos que iniciaram, mas não finalizaram o preenchimento do instrumento.

Etapa 4 - Agendamento e Aplicação das Entrevistas. Após uma análise prévia dos questionários respondidos, foram contatados os professores que atendiam o critério para as entrevistas, ou seja, estar ministrando ou já ter ministrado aulas para alunos com deficiência na UFVJM. Nesse momento, a pesquisadora agendou as entrevistas, em dia e horário acordado com os docentes, possibilitando-os maior conforto para dialogar.

Antes do início da entrevista foi solicitado aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constado no (Apêndice III e V), além da autorização para a gravação da entrevista em áudio. A pesquisadora também explicava os objetivos da pesquisa. Após a assinatura, dava-se início a coleta com perguntas norteadoras conforme consta no (Apêndice IV).

4.1.5 - Análise dos dados

Os dados dos questionários foram organizados em planilhas no *SPSS® (Statistical Package for Social Sciences)*, versão 17 para *Windows®*; e analisados através de estatística descritiva. Quanto ao tratamento de dados das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo organizando-se em três pontos cronológicos: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, com a inferência e a interpretação, conforme Bardin (2009). Foram construídas categorias de análise após a transcrição das entrevistas e analisadas sob o referencial teórico do estudo.

Posteriormente, na interpretação dos dados, realizou-se o estabelecimento da articulação entre as informações coletadas pelas entrevistas e questionários, através da triangulação de dados, tendo em vista a combinação de métodos que produzem informações que possibilitem entender práticas sociais na reconstrução de sentidos futuros (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

4.1.6 - Devolutiva

E por fim, o que configura a última fase do estudo, a devolutiva. Após a análise dos resultados da pesquisa, serão levantadas algumas recomendações pertinentes à prática docente com alunos com deficiência, para apresentação às coordenações dos cursos e aos professores participantes, de modo a contribuir para a discussão da formação de professores na perspectiva da inclusão no ensino superior conforme (Apêndice VIII) pode ser que os resultados sejam apresentados também, em forma de palestra, ou mini-curso no Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência - Forped, programa institucional da UFVJM pelo qual pretende promover o aprimoramento pedagógico permanente do corpo docente.

CAPÍTULO V - RESULTADOS

No intuito de favorecer a compreensão dos resultados obtidos nesta pesquisa, a apresentação dos dados será realizada a partir dos objetivos propostos. Desse modo, os dados foram organizados da seguinte forma:

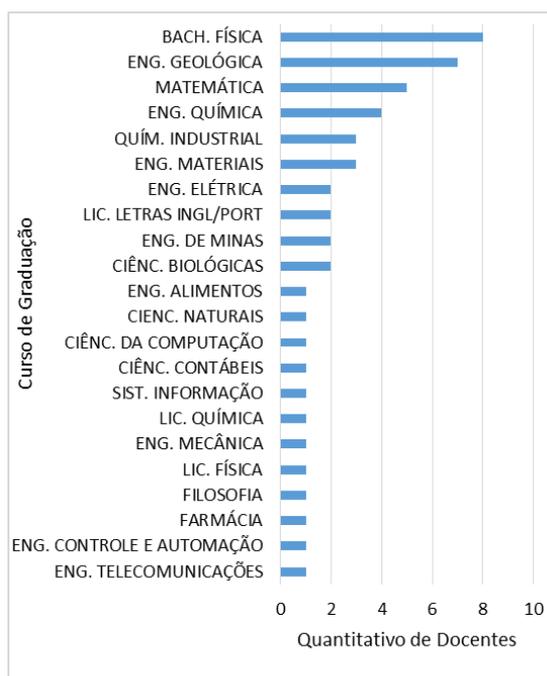
Tópico 1 – **Formação de professores e saberes docentes.** Serão apresentados dados referentes a formação de professores do ensino superior, bem como os saberes docentes voltados às vivências no ensino universitário com pessoas com deficiência.

Tópico 2 – **Práticas Pedagógicas e Representações Docentes sobre inclusão.** Nesse tópico serão abordados os resultados referentes ao que os professores pensam e refletem sobre o processo de inclusão no ensino superior e suas práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência.

(1) Formação de professores e saberes docentes

A respeito da formação inicial dos professores pesquisados, observou-se que no grupo de 50 professores há formações muito diversificadas, conforme pode-se visualizar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Formação Inicial dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre a formação inicial, alguns professores apontam:

Porque minha formação é plenamente técnica (PROFESSOR 20⁹).

Não tenho formação para atender essa demanda. (PROFESSOR 23)

Não fui preparada e não sei exatamente como lidar com algumas necessidades especiais (PROFESSOR 25).

Então fiz uma outra disciplina de licenciatura, mas não dei continuidade a licenciatura, fechei a parte de bacharel. Então todo o meu caminhar, na época da graduação, no mestrado e doutorado nunca foi olhado pra esse lado do ensino. Muito menos pra qualquer tipo que seja de deficiência (PROFESSOR 4).

Na minha época não tinha essa preocupação não, na época de graduação não. [...] Que é coisa, essa inclusão, ela é coisa mais recente né? Não é coisa mais recente, a preocupação agora de verdade né, é mais recente né, na minha época de graduação não tinha essa preocupação não. Na universidade que eu estudei, tinha muito lugar que era só escada. Então... (PROFESSOR 5).

Não tive nada... [...] voltada a essa área, até porque minha formação é de bacharelado. Eu sou bacharel, né? Não sou licenciado, então não. Não tive nenhuma disciplina, não. Agora tem Libras, né? É até optativa, mas na época não tinha. Ehh, não tinha nada. (PROFESSOR 6).

Visando ainda caracterizar a formação dos professores, em termos gerais e também voltado à pessoa com deficiência, segue a Tabela 2.

Tabela 2. Formação docente Inicial e Continuada.			
VARIÁVEIS	RESPOSTAS	F	%
Cursou disciplinas relacionadas à educação especial na graduação.	Não	46	92%
	Sim	4	8%
Formação com Especialização (Pós-Graduação)	Não	36	72%
	Sim	14	28%
Formação com Mestrado ou cursando.	Não	3	2%
	Sim	49	98%
Formação em Doutorado ou cursando	Não	3	6%
	Sim	37	94%
Formação em Pós-doc ou cursando.	Não	39	78%
	Sim	11	22%
Acesso a conteúdos relacionados à educação especial e inclusiva durante toda a formação continuada/profissional.	Não	40	80%
	Sim	10	20%
Considero minha formação suficiente e satisfatória para atender às necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência em sala de aula.	Não	39	78%
	Sim	1	2%
	Em partes	10	20%

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme exposto na Tabela 2, a maioria dos professores fizeram ou fazem mestrado e doutorado, 96% e 98% respectivamente, sendo que um número menor cursou especialização

⁹ Os docentes pesquisados serão denominados como PROFESSOR 1, PROFESSOR 2 e assim sucessivamente, até a numeração 50 que se refere ao quantitativo total de participantes desse estudo, sendo que os de numeração de 1 à 6 referem-se aos docentes participantes que responderam a entrevista e o questionário, e os demais, de 7 em diante, apenas responderam o questionário inicial.

lato sensu 14 (28%) e fez ou faz pós-doutorado 11 (22%). Considerando a formação voltada para a área de Educação Especial e Inclusiva, na graduação, observa-se que apenas 4 professores (8%) cursaram disciplinas relacionadas a Educação Especial e Inclusiva, sendo que a maioria, 46 professores (92%), não cursaram nenhum tipo de disciplina que contemplasse a temática. Dado semelhante foi encontrado para a formação continuada, em que 80% dos professores não tiveram contato com a temática.

Algumas considerações foram ressaltadas pelos docentes, consoante a ausência de contato com os conteúdos:

Durante a graduação a gente tem algumas disciplinas que tratam das práticas pedagógicas, mas ainda muito pouco relacionado ao processo de inclusão (PROFESSOR 1).

[...] pensava assim, tô aqui pra mim estudar, meu curso era noturno. Primeiro semestre que eu fui eu não achei o projeto, foi só no outro. Então, o quê que eu vô ficar fazendo? Vou ficar à toa, dentro de casa? Não vou! Comecei fazer disciplina de outros cursos, então, como é federal, você pode fazer isso. [...] então eu comecei a fazer um monte de psicologia. Então fui pro curso de psicologia, fiz psicologia da educação, psicologia do comportamento, psicologia de um monte de coisa lá... [...]Que depois me ajudou (PROFESSOR 2).

Não tenho nenhuma formação que me oriente como proceder para atender a necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência (PROFESSOR 29).

Como não fiz cursos específicos sobre a temática, pode ser que não consiga identificar no tempo hábil necessário alunos com tais necessidades (PROFESSOR 34).

Pois pelo fato de nunca ter participado de formação adequada, não sei como agir pedagogicamente (PROFESSOR 40).

Não tenho o mínimo preparo para lidar com essa problemática (PROFESSOR 41).

Em minha formação houve apenas um curso de libras, que da maneira que foi proposta na graduação foi insuficiente para o aprendizado da mesma. Sinto-me despreparado nesse âmbito (PROFESSOR 48).

Como pôde ser evidenciado, as temáticas ressaltadas pelos docentes não abrangem à inclusão em sua totalidade, um deles ressalta “prática pedagógica”, um outro, referem-se a conteúdos voltados à psicologia, o que percebe-se é que a maioria afirma a “ausência de preparo para lidar com a problemática”, reforçando que o fato de que lidar com pessoas com deficiência é um “problema”, segundo eles. Assim, é notória a pequena parcela, ou quase nenhuma de docentes com formação na área da educação especial e inclusiva e por último, o professor refere-se a disciplina Libras, que segundo o mesmo, não foi o suficiente para subsidiar sua prática pedagógica com o público surdo. Sobre esse último ponto, salientamos que, na grade dos cursos de bacharelado essa disciplina é optativa, sendo assim nem todos os acadêmicos a selecionam, o que nesse caso, é um ponto negativo, pois poderia de alguma maneira auxiliar

minimamente a prática docente de futuros profissionais que têm como curso inicial a formação acadêmica de bacharelado.

Pensando na formação inclusiva pouco evidenciada nos cursos de graduação dos docentes, foi questionado aos professores se eles se sentem preparados para atender estudantes com deficiência. 28 professores (56%) responderam que não se sentem preparados para lidar com esse público, ao passo que 21 dos respondentes (42%) afirmaram “em partes” e apenas 01 professor (2%) afirma sentir-se preparado para atender.

Sobre o contato com conteúdos relacionados à temática da inclusão escolar, alguns professores acreditam que a formação pedagógica, bem como a formação voltada a área da Educação Especial e/ou Inclusiva não é algo tão relevante, uma vez que o fato do aluno com deficiência não aprender, ou apresentar dificuldades, pode não estar necessariamente relacionado com a sua necessidade educacional especial, mas sim à dificuldade relativa ao curso/área, o que, para os professores, coloca os alunos com deficiência no mesmo patamar que os demais, apresentando as mesmas dificuldades.

Esse fato, reverbera nestas afirmações:

Enfim, tem dessas coisas, mas tanto ele quanto os outros eles não têm autonomia, né? [...]Pra estudar, eles não leem e não conseguem entender quando leem (PROFESSOR 3)

Nosso aluno tem limitação. O nosso aluno tem que sair tão bem formado, e a gente busca fazer isso, como um aluno de qualquer outra universidade do país. A gente tem que dar a melhor formação. Inclusive pro aluno que tem deficiência. Não é porque ele tem deficiência que ele vai sair com déficit, né? (PROFESSOR 6)

Essas afirmativas conduzem-nos a compreensão de que o aluno é apenas mais um, como os demais que apresentam dificuldade no decorrer da trajetória acadêmica. Contudo, como pode ser verificado nas falas dos professores 1 e 2, o foco não foi voltado necessariamente à Inclusão e Educação Especial, o mesmo foi evidenciado pelos docentes 6 e 49 quando relatam que o foco dos programas de pós-graduação não é a preparação para docência com a diversidade:

Não, no doutorado até que a gente faz algumas disciplinas, tem algumas disciplinas quanto a inclusão, mas no mestrado não, bem superficial, fala muito do geral. Se fala bastante sobre inclusão, mas era só fala, nada, nada prático, por exemplo. Então tinha, em algumas disciplinas, a maioria de práticas de ensino. E também há uma falta conhecimento, habilidade e tempo para lidar com a educação inclusiva (PROFESSOR 1).

Não consigo comunicar efetivamente com os surdos, apenas por meio do alfabeto e pouquíssimos sinais. Os técnicos têm muito mais formação do que nós. Porque volta e meia eles estão fazendo curso, inclusive, tem Libras num sei que, num sei de quê.. Não é oferecido pra gente. Assim, se é, eu não fico sabendo (PROFESSOR 2).

[...] Ah, no mestrado e no doutorado, aí como obrigatória tem a, docência do ensino superior (PROFESSOR 6).

Porque não tive disciplinas voltadas a educação especial. Em geral, os programas de pós-graduação geram pesquisadores e não educadores, o que é um problema no sistema de educação superior (PROFESSOR 49).

Os docentes salientam a falta de formação, conhecimento e tempo para que eles possam se debruçar sobre a temática, acabando por terem um conhecimento bastante superficial. Outro aspecto observado na fala dos professores refere-se ao fato das diversas atribuições concernentes à docência, que segundo eles, também é um fator negativo, que de certa forma, compromete a formação na área e, por muitas vezes também, não chegam a receber informações sobre cursos disponíveis nos programas de pós-graduação e nem institucionalmente. Nesse sentido, 40 professores (80%) apontaram que não têm ou tiveram acesso a cursos de formação continuada voltada para a educação inclusiva e apenas 10 (20%) tiveram acesso.

Sobre a ausência de formação voltada para essa área no decorrer da formação continuada, os professores fizeram algumas ponderações demonstrando o despreparo docente:

Não tive a experiência de lidar com alunos com quaisquer necessidades especiais. Preciso entender as necessidades de adaptação didática para cada tipo de deficiência. Porque a gente também não tem curso, nunca tive, né? Imaginei que meus colegas de trabalho também não tinham preparo pra isso. (PROFESSOR 4).

Eu não estou preparada para receber um estudante com deficiência e imagino que a maioria dos professores também não está (PROFESSOR 24).

É interessante perceber que ainda que não apresentem formação na área da educação especial e inclusiva, alguns demonstraram que ter conhecimento acerca disso não seria o único ponto a ser aperfeiçoado no ensino superior, existem outras questões que os incomodam:

Acredito que falte um curso específico para tratar dessa questão em que seja voltado para as áreas das ciências exatas (PROFESSOR 12).

As particularidades de um aluno com necessidades especiais dependem da característica da disciplina, curso e turma na qual está inserido. Dependendo de tais condições, o professor dificilmente tem à sua disposição mecanismos que possam tornar o ensino mais produtivo ao discente (PROFESSOR 14).

É necessário que existam mais atividades de capacitação para os docentes, pois a maioria dos programas de pós-graduação não oferecem uma preparação adequada. Ou seja, o docente ingressa na UFVJM sem saber lidar com as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência (PROFESSOR 39).

Sobre esse despreparo, cabe aqui ressaltar que tais mudanças na formação e prática docente, podem ocorrer desde o processo de seleção para a obtenção do cargo docente, ao

determinar pesos na avaliação curricular, caberia também pontuar nestas bancas, experiências, cursos e práticas voltadas à esse público em específico. Outro ponto evidenciado foi o tipo da deficiência e sua relação com o conteúdo, seria a deficiência um fator limitante para um conteúdo e para o outro nem tanto? Sobre isso, o professor 14 foi bastante enfático.

Ainda houve um docente que apresentou como base formativa, uma experiência pessoal, contudo isso não foi suficiente para que pudesse validar sua prática pedagógica com pessoas com deficiência:

Apesar de ter convivido com pessoas com necessidades especiais, o tema nunca foi abordado em minha formação, nem em forma de palestras, seminários ou workshops, nem em forma de disciplinas específicas (PROFESSOR 38).

Nas falas dos professores, fica evidente o despreparo e a preocupação de alguns, quanto as práticas pedagógicas e formativas que possam agregar conhecimentos específicos voltados à prática docente concernente às pessoas com deficiência, embora alguns ressaltem interesse, a maioria sente-se despreparado.

Quando questionados sobre a forma como se sentem para atuar com alunos com deficiência, 39 professores (78%) apontaram que se sentem despreparados para atuar com esses estudantes, uma vez que não consideram sua formação suficiente e satisfatória para atender às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência em sala de aula, 10 (20%) professores apontaram que consideram em partes e apenas 01 (2%) considera suficiente.

Buscando compreender melhor essas relações e seus reflexos na prática docente, os participantes foram questionados quanto as suas referências/modelos para prática docente. Esses dados seguem na Tabela 3.

Tabela 3. Referências/Modelo para forma de lecionar

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Orientadores de mestrado e/ou doutorado	8 16%	3 6%	5 10%	23 46%	11 22%
Professores da Graduação	3 6%	3 6%	3 6%	23 46%	18 36%
Professores da Educação Básica	10 20%	4 8%	13 26%	17 34%	6 12%
Aprendi a lecionar na prática	1 2%	0	5 10%	23 46%	21 42%

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode-se destacar na Tabela 3, 23 professores (46%) concordaram parcialmente que tiveram como modelo professores do mestrado e doutorado. Alguns destacaram a importância desses professores na formação docente enquanto referência de prática pedagógica:

Foi uma pessoa que me ajudou pra caramba, eu, como eu te disse, eu estudei na (nome da instituição) né, eu formei, vamos supor, eu coleei grau em dezembro de 2019, em janeiro de 2020 a universidade me chamou pra dar aula lá. Na disciplina que eu fui monitor lá, durante três anos. Quem me indicou foi ele. Tipo assim, iria ter um processo seletivo, mas a universidade era particular e ele falou olha, (nome do professor)... porque eu dava aula pra ele em outras universidades, tinha vezes que ele não podia ir. Aí eu ia dar aula pra ele né. (PROFESSOR 5).

Fiz a disciplina introdução à docência com meu orientador, e foi muito bom, porque nessa disciplina, eu dava aula, e o meu orientador, ele passou alguns textos, eu acompanhava as aulas dele ele falava: olha, tá vendo, assim tal, né? Como você faz um estudo dirigido, como que você capta o aluno, sente o aluno na aula, foi muito bom. E aí ele me passou quatro temas que eu lecionei esses quatro temas. Ele viu meu slide antes, ele criticou, ele, na aula depois ele falou, olha, isso você ficou confuso e você faz dessa forma, e tal, então foi muito bom. Tanto que até hoje eu leciono muito pensando nas instruções, né? Que esse orientador, que é um excelente professor também (PROFESSOR 6).

Contudo, nem todos os docentes pesquisados tiveram como referência para atuar na docência, seus orientadores enquanto modelos, alguns obtiveram essa referência na graduação, nesse aspecto, concordaram totalmente 18 (36%) docentes ou parcialmente 23 (46%) deles. Complementando esse dado, nas entrevistas, os professores ressaltaram questões importantes sobre suas referências de docência:

Influenciam, mais na prática mesmo, eu acho que eu tenho mais influência dos professores de graduação. Porque é, tanto o mestrado, o mestrado a gente tem mais influência, o mestrado e o doutorado a gente tem mais influência na parte da

pesquisa, na parte da didática é.. só da graduação mesmo. Porque em geral no mestrado praticamente nem vão pra sala, as aulas são bem jogadas, e não dá pra gente...[...] Tive dois professores, inclusive na graduação que me marcaram bastante no sentido de serem bem didáticos, explicar bem o conteúdo, de cobrar bastante inclusive, não só em termos de provas, mas cobrar diariamente, sempre que ele nos encontrava falava pra a gente estudar, esforçar, o primeiro foi fundamentos de cálculo I, (nome do professor) que dá aula na (nome da universidade) e (nome do professor), dois professores muito bons, quanto a prática docente [...] (PROFESSOR 1)

Eu comecei a fazer meio que foi engenharia, né? Na metade da engenharia que eu passei pra física, e resolvi passar pra física por causa dos meus professores de física da graduação em engenharia, assim. [...] Ehh, assim, eu, fiquei muito interessado, né? Pelo assunto, por causa deles assim, sabe? (PROFESSOR 3).

[...] meu pai, enquanto pessoa que me guiou dentro da universidade, eu cheguei lá e... tipo assim, eu conheci a disciplina dele, que é a mesma que eu trabalho até hoje. E ele, a aula dele assim, na hora que terminava a aula, eu olhava pro quadro dele, e falava assim, ah vou tirar uma foto aqui e fazer uma transparência. [...] Coisa que eu não consegui fazer não, mas eu admirava. (PROFESSOR 5).

Há também aqueles que têm referências negativas, e essas os fizeram ter posturas opostas aos modelos aprendidos com seus professores:

Eu tive outros também, bons que inclusive eram meus amigos, talvez não dominavam tanto a ... nessa questão prática, mas que acabaram me marcando pelo fato de.... eu creio que inclusive a maioria são, reflexos desses professores [...] eu tinha um professor mesmo que no primeiro dia de aula, por exemplo, ele já aparecia com, com estatística sobre índices de retenção da turma que em geral era acima de 80, sempre, então muitos já ficavam com medo. (PROFESSOR 1).

Tem uns contrários.. [...] É aí você fala assim, não, não quero, desse jeito eu nunca vou fazer! Eu tento sempre agregar, sempre unir o pessoal. Sabe quantos orientandos eu tenho? 150. Eu faço reunião no auditório. [...] tinha um professor muito difícil lá, acabou que, reprovou a turma inteira e eu também fui reprovado, foi todo mundo, um professor de cálculo que [...] (PROFESSOR 2).

Ao questionar se os docentes tiveram como referência os professores da educação básica, 17 (34%) concordam parcialmente. Sobre essa influência recebida na educação básica, os professores pontuaram:

É eu acho que essa parte de, encantamento pela docência, sem dúvida foi já no ensino médio, né? Até, não sei antes, mas, já tenho consciência que ali no primeiro, segundo ano do ensino médio eu já tinha um, eu achava assim muito bonito, né? Um vislumbre e tudo, mas eu acho que um pouco mais pra essa área de bacharel, não foi muito pensando na docência em si, mas foi mais na área de pesquisa também. E aí a universidade proporcionaria as duas coisas, né? A docência e desenvolvimento de projeto de pesquisa. E aí por isso essa, eu optei pelo ensino superior, né? De universidade pública. (PROFESSOR 4).

No ensino médio eu tinha uma professora muito boa, de química. Inclusive foi isso que me despertou pra farmácia. Porque ela era uma professora muuuito boa, de química. E aí, quando eu entrei na universidade eu não gostei mais tanto assim de química. Porque eu vi que a química era muito difícil, mais difícil do que a química do segundo grau, mas tive um bom desempenho, né? Enfim. Mas aí, na universidade eu já tive mais professores que me direcionaram pra área das biológicas. Tanto que é por isso que eu sou farmacêutica, mas segui mais pra área de biologia, mesmo. Do que da química, né? Farmácia abrange essas duas áreas. E na parte de, fãrmaco mesmo, o curso ainda era novo, tava começando, tinha poucos professores dessa área, então é uma área que ficou um pouquinho pendente na formação, mas eu acredito que o aluno também corre muito atrás das coisas que ele quer, né? (PROFESSOR 6).

Para além do ensino médio, as relações de estreitamento de laços entre professor e aluno enquanto estes ainda eram discentes estendem-se desde a educação infantil, conforme um professor rememora:

Minha primeira professora! De alfabetização. Até hoje eu chamo ela de tia. rs Acho que era muito paciente com todo mundo, você não via nela desigualdade. Na hora de tratar (PROFESSOR 5).

Como ficou explícito nas falas dos docentes, a prática pedagógica utilizada por eles está envolta de referências aprendidas no decorrer da trajetória enquanto aluno nas várias etapas de educação, infantil, médio, superior, pós-graduação. O fato de maior atenção é a questão do sentimento despertado por eles, nessa relação de troca mútua e aprendizado.

Contudo, nem sempre o docente leva ou lembra-se destas referências ao atuar em sala de aula, acabam alegando que sua atuação é orientada pelas suas próprias práticas diárias. Esse fato também é demonstrado entre os participantes da pesquisa, pois 23 (46%) concordam parcialmente que aprenderam a lecionar com a prática, 21 (42%) concordam totalmente, 05 (10%) são indiferentes, 01 (2%) discorda totalmente.

A forma de lecionar não só reflete nas práticas pedagógicas como também na forma de avaliar, relacionar, compreender e perceber o outro, nesse caso o aluno. Para tanto, segue a Tabela 4 a respeito da percepção dos docentes sobre reprovação.

Tabela 4. Percepção sobre Reprovação

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Bons e exigentes professores tendem a reprovar mais estudantes	22 44%	15 30%	4 8%	4 8%	5 10%
Na minha área é comum muitos estudantes reprovarem	8 16%	12 24%	4 8%	12 24%	14 28%
Os estudantes reprovam porque não estudam	4 8%	14 28%	7 14%	22 44%	3 6%
Os estudantes reprovam porque são acomodados	5 10%	15 30%	9 18%	19 38%	2 4%
Os estudantes reprovam porque não tiveram boa trajetória na educação básica	2 4%	8 16%	1 2%	27 54%	12 24%

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a percepção dos docentes a respeito da reprovação de estudantes, 74% dos professores discordaram da afirmativa que bons e exigentes professores tendem a reprovar mais estudantes; 22 (44%) professores discordaram totalmente e 15 (30%) discordaram parcialmente. No entanto, 5 (10%) concordaram totalmente e 4 (8%) concordaram parcialmente.

Quanto a reprovação de alunos em virtude da área, há uma concordância entre os docentes: 14 (28%) concordaram totalmente, 12 (24%) concordaram parcialmente e o mesmo ocorreu com discordo parcialmente, já uma minoria composta por 8 professores (16%) discordaram totalmente e outros 4 (8%) foram indiferentes. Enquanto justificativa aos níveis de reprovação, os dados da tabela trouxeram o seguinte apontamento: 22 (44%) concordam parcialmente com a ideia de que os estudantes reprovam por não estudarem, 19 (38%) afirmam que isso se dá em decorrência de que os alunos são acomodados e 27 (54%) docentes afirmam ser porque não tiveram boa trajetória na educação básica.

Para melhor entendimento destas percepções docentes quanto a responsabilizar os alunos com relação ao processo de “ensino-aprendizagem”, os professores trazem os seguintes relatos:

quando ele fizer a segunda vez, aquele conteúdo, às vezes, independente do professor, ele vai passar. [...] E aí ele, assim. Não é a primeira vez que ele tá vendo o conteúdo. Agora, tem aluno, que reprova com um, vai cuidar vai reprovar com outro. Mas que no geral esses, se matricularam, mas desistiram [...] Não assistiram aula nenhuma. Então tem vários alunos nesse semestre (conteúdo ministrado) que quando se matricularem de novo, na verdade vão tá fazendo o curso pela primeira vez. (PROFESSOR 3).

Dou aula para turmas com 106 alunos em salas sem preparo acústico nem térmico para esse tamanho de público, os alunos se amontoam na sala. Nessas condições, alunos sem nenhuma deficiência têm grande dificuldade de participar adequadamente do processo de ensino e aprendizagem. Já o aluno portador de qualquer deficiência fica completamente desamparado em um ambiente como esse (PROFESSOR 31).

Um outro aspecto investigado junto aos professores foi a percepção a respeito de suas práticas de ensino e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, segue a Tabela 5.

Tabela 5. Percepções sobre práticas de Ensino e o processo de ensino-aprendizagem

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
O estudante não aprende porque minha estratégia de ensino foi inadequada.	12 24%	21 42%	10 20%	6 12%	1 2%
Estudantes pobres têm dificuldades de aprendizagem.	22 44%	9 18%	3 6%	14 28%	2 4%
Quando minhas aulas não foram boas, consulto meus pares para trocas de experiências.	4 8%	1 2%	7 14%	24 48%	14 28%
Leio referências bibliográficas sobre didática e práticas de ensino	2 4%	6 12%	3 6%	24 48%	15 30%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se na Tabela 5 que quando questionados quanto à aprendizagem do estudante não se efetivar devido a uma estratégia inadequada do docente, apenas 01 professor concordou totalmente, ao passo que 21 (42%) discordaram parcialmente. Esse dado ainda é mais questionado quando percebemos nos relatos a ausência de adequação nas aulas.

Sobre as estratégias voltadas aos alunos com deficiência, o Professor 6 assim relatou:

Não. Não fiz nada diferente. As avaliações foram as mesmas, né? Eu tenho, ah, três avaliações fechadas e três estudos dirigidos abertos. De escrever. E um trabalho de apresentar. Inclusive ele apresentou. Ele fala, né? Com alguma dificuldade, mas aí eu avalio o grupo em geral, né? E foi ótimo. Ele num teve problema, fez todas as atividades, ele também não solicitou nenhuma avaliação diferente (PROFESSOR 6).

Semelhante ao relato feito pelo professor 6, alguns professores acreditam que não seja necessário adequar as aulas. Sobre esse aspecto, os professores 2, 4 e 6 demonstraram um pouco mais de preocupação, criando possibilidades, mesmo desconhecendo o tipo de adequação que seria possível oferecer ao aluno. Esses buscaram informação e utilizaram intuitivamente metodologias específicas para atender e interagir com os estudantes em sala:

[...] Reprovou, conversei comigo que não ia dar conta mesmo e no final ele nem tava indo. Mandeí vários e-mails pra ele e tal, nisso ele respondeu falando que não ia dar conta mesmo. Passou um semestre e no outro ele pegou e veio e matriculou de novo e falou assim: - Não é que agora eu vou levar a sério, ele levava, mas se envolveu,

passou excelente, aí teve uma das fases que eu tinha perguntado ele... se podia falar com o pessoal ele falou que não, que preferia que ninguém soubesse. Já quando foi no outro semestre, é eu tinha marcado trabalho pra apresentar, e ele tava com muito receio de apresentar trabalho, porque ele fala, mas ele fala um pouco diferente. [...] vários, estudantes acham que ele é estrangeiro, acham que ele tá tentando falar português. Aí, teve um dia que ele faltou aula, não sei aí eu aproveitei e conversei com a turma e falei, olha gente é isso, ele não ouve, eu gostaria que vocês dessem mais atenção pra ele, pra conversar com ele, envolvê-lo né.. chamar, aí já tinha umas meninas lá que falavam que né..que.. iam aproximar mais. Aí eu falei assim, outra coisa, ele não queria que eu contasse pra vocês. Pra quê? Pra eles não contarem pra ele que eu tava falando aquilo né? [...]Ele tem receio de rejeição. Aí tá...aí o povo mudou, quando foi no outro dia que tinha aula, o pessoal já tentava inserir ele mais...[...] Conversava com ele...nos estudos, nos trabalhos.. Aí tá, quando foi no dia de apresentação dele, eu peguei e antes né com os meninos que estavam lá eu falei, gente vcs sabem como que aplaude alguém surdo não sabe? Não é assim.. (bateu palmas) ele foi um dos últimos que apresentou, quando ele apresentou o trabalho, todo mundo...(o professor fez o sinal de aplausos em libras).[...] Essa menina chorou que escorria assim que ele não sabia que todo mundo sabia e todo mundo tava tentando ajudar ela. Passou, arrasou. Aí quando foi na banca dele de TCC, bem antes ele falava assim, quando eu defender, você vai ter que ser da minha banca.[...] Do mesmo modo, aconteceu com um aluno com baixa visão, aí esse menino, tava fazendo engenharia, e o que acontece, eu até entrei em contato com a Proace e falei assim, gente o que eu faço? Aí elas falaram que ele já tinha entrado em contato e ele tinha falado o que ele precisava. Só que o que eles precisavam eles não tinham como fornecer! [...] Aí eles falaram pra mim que iam fornecer pra ele uma lupa, que aumentava não sei... Porque ele já usava um óculos, grossão, mais grossão mesmo! Sabe? E mesmo com os óculos não enxergava direito, mesmo com os óculos ele fazia isso aqui oh pra enxergar, sabe? (pegou a folha e encostou bem próximo aos olhos) E a lupa que eles ofereceram não ia adiantar. [...]gora esse menino aí, o que acontece, ele... ele.. prova pra ele, vc tinha que por uma questão por folha, esse tamanho de letra, acho que era 54 (PROFESSOR 2)

Me informando disso, porque eu dava aula no auditório. Tinha mais de cem alunos e ele sentava exatamente no meio. Então não tinha como nem diagnosticar com professora que o auditório é quase que uma palestra, né? Porque a parte que a gente fica ali fica mais, na parte de cima. Então eu não conseguia chegar tão perto dele, e aí quando o aluno me fez essa informação eu já tava nas últimas semanas de aula eu pensei, nooossa! Bem, na hora que ele me entregou a prova, eu comentei com ele. Eu falei ah, cê tem, eh problema auditivo? Aí ele comentou que tinha e tudo, e aí eu falei assim: “olha eu acho que aqui tem um local de acessibilidade. Cê tem direito a um intérprete de libras” e ele me contou que não sabia libras. Aí eu falei assim: “Ah tá, mas de qualquer forma eu acho que vale a pena você ir conhecer, porque eu também não conheço, né? Nem sei onde fica, mas acho que vale a pena você procurar saber.” E aí que eu acredito que o aluno foi conhecer o Núcleo. Que até então eu acredito que ele também nem sabia que tinha, nem que existia,, né? Mas, depois quando ele me entregou a prova eu fiz essa conversa e falei com ele pra me procurar após a aula. E aí ele me procurou, eu comentei com ele que a gente poderia tá trabalhando o próximo semestre, porque já vimos que não tinha como ele passar na disciplina, que a gente poderia tá pensando em um outro método para o próximo semestre. Que no caso, ele teria que estar presente na sala de aula, teria aula normal, só que eu, ou eu, ou a monitora encontraria ele separadamente, uma vez por semana pra ministrar a aula que eu estava ministrando pra turma. Então ele teria aula individual, mas eu solicitei que ele permanecesse na aula normal também. Bem, e aí tudo bem, aí passou, aí ele se matriculou novamente, aí, no início, logo nas primeiras semanas que eu recebi um e-mail (PROFESSOR 4).

(nome do aluno) conversa muito comigo, mas eu penso muito assim:, pode ser um filho meu, né? Que tem uma deficiência, que vai tá enfrentando os desafios da sociedade, que a vida já foi muito mais sofrida pra ele, né? Tem essa oportunidade e a gente tem que ajudar ele a superar os desafios. Então eu acho que não tem que ser

mais fácil, pra ele.[...] É, enquanto professora, tentar, né? Fazer, esse acesso. Acho que se a gente deixa um diálogo aberto, o aluno tem a capacidade de vir e conversar e ele mesmo expor o quê que ele quer, né? O quê que ajuda, por exemplo o (nome do aluno) chegou pra mim e falou: professora, não precisa falar alto (risos) (PROFESSOR 6).

O professor 2 ainda salienta que vários alunos com deficiência participaram de projetos de extensão desenvolvidos por ele com o objetivo de sensibilizar as pessoas com relação ao respeito às diferenças. Nesse sentido já passaram por esses projetos alunos que apresentavam as seguintes deficiências: “deficiência auditiva” na rádio universitária, surdo “projeto de sensibilização das diferenças”. Ao questionar o professor o que faria com que os alunos com deficiência os procurasse, o mesmo respondeu que tal fato ocorre porque ele “dar oportunidade a estes alunos”. Desse modo, nota-se o fator envolvimento e abertura para que essas relações se estabeleçam.

Enquanto alguns professores se preocupam, o professor 3 ressalta que dialogou com o aluno e, segundo ele, posteriormente percebeu que não era a deficiência que “impossibilitava” a aprendizagem. Desse modo, conversando com os demais colegas docentes sobre as disciplinas, para que se afinem os conteúdos a serem ministrados com as turmas, os docentes chegaram à conclusão de que os alunos não aprendem devido às dificuldades advindas do ensino médio, parece que há nesta percepção docente a ideia de que o aluno advém do ensino médio sem base para adentrar ao ensino superior:

Conversei com ele, né? Em um momento. Que, eu sei que a deficiência pode atrapalhar, né? Eu acredito que atrapalha de alguma forma, né? Principalmente quando nós não temos a disposição intérpretes vinte quatro horas por dia, sete dias por semana, né? Porque precisa interagir com os colegas e tudo mais. [...] Então, eu pego as disciplinas básicas. Eu sou da área de física, conheço os professores e eu, à medida que dou aula eu sempre tô conversando com os colegas pra saber em que ponto da disciplina eles estão porque eu gosto sempre de tá fazendo a associação principalmente com matemática. [...] E assim os nossos alunos de maneira geral, eles chegam aqui com muitas deficiências, né? É, essa coisa do ensino. Assim, é ruim apontar culpado (PROFESSOR 3).

Ao questionar se “estudantes pobres têm dificuldade de aprendizagem”, apenas 02 (4%) docentes concordaram totalmente, ao passo que 22 (44%) discordaram totalmente. Outro fator abordado neste estudo foi quanto a promover junto aos pares uma reflexão acerca da sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, a possibilidade de uma consulta aos pares visando troca de experiências, em caso de aulas que não foram bem ministradas, 24 (48%) docentes concordam parcialmente com essa prática, 14 (28%) concordam totalmente, já 04 (8%) discordam totalmente.

Uma vez que estes docentes apontaram não sentir necessidade de discutir junto a seus pares estas questões, a prática pedagógica pode tender a invariabilidade, levando o docente a crer que a responsabilização é do discente, por não se apropriar do conteúdo ensinado, confirmando essa informação, o professor ressalta pontos negativos como, a falta de independência dos acadêmicos como fator agravante no processo, dentre outras questões:

Eu tenho que cumprir aquilo ué, que se não tô fora da lei. Mas o aluno não sabe ler, uai. [...] Então assim, alguns alunos iam mal, porque os que tinham mais dificuldade de ser autônomo. Apesar deles terem entrado com uma nota boa, mas é aquela coisa, né? De precisar ter alguém na mão, segurando a mãozinha, né? Ensino superior a gente não precisa segurar mãozinha, mas você direciona, né? Mas às vezes o aluno tem dificuldade porque às vezes a metodologia de fato tá ruim, mas no nosso caso não dá pra falar em metodologia não, sabe nada (riso) que metodologia, né? (PROFESSOR 3).

O último aspecto apresentado na Tabela 5 foi sobre a prática do professor em fazer leituras de materiais sobre didática e práticas de ensino. Nesse sentido, 24 docentes (48%) concordaram parcialmente, 15 (30%) concordaram totalmente, 03 (6%) foram indiferentes, 02 (4%) discordaram totalmente. Mesmo com uma pouca preocupação docente voltada ao campo da didática, ainda há exceções:

Eu desde a época da graduação, leio bastante sobre prática pedagógica, não é porque eu gostava. Na época eu nem pensava em ser professor, mas eu na verdade queria ter notas boas em todas as minhas disciplinas, e as que eu tinha mais dificuldade eram as disciplinas de prática em geral porque não era nada numérico. [...] Não era conta, então eu sempre lí muito sobre práticas pedagógicas e tem até um livro, se eu não me engano, Maria Izabel da Cunha, chama o bom professor e suas práticas. Que eu leio desde a graduação, e falo ah eu quero ser esse professor aqui. A partir do momento que eu decidí ser professor, eu falei, não eu quero ser BOM professor, então eu tenho, por isso, acho que eu tentei, inclusive, mas não tenho nenhum problema de, amigo, nem parente, com deficiência, mas eu tento... (PROFESSOR 1).

Também foi objetivo deste estudo analisar as práticas pedagógicas dos docentes universitários e como se dá essa relação professor e aluno com deficiência. Para tanto, foram realizadas análises das questões voltadas a representações docentes sobre o processo de inclusão educacional, sendo possível um levantamento que será apresentado no próximo tópico.

(2) Práticas Pedagógicas e Representações Docentes sobre inclusão

Com o intuito de compreender melhor a relação entre os professores e alunos com deficiência no contexto de sala de aula, levantou-se algumas questões. Esses dados seguem na Tabela 6.

Tabela 6. Experiência em sala de aula com estudantes com deficiência e conhecimento sobre as leis que regem a área

VARIÁVEIS		F	%
Já teve experiência com estudantes com deficiência.	Não	9	18%
	Sim	6	12%
	Não informado	35	70%
Atualmente, tem estudantes com deficiência em sala de aula.	Não	15	30%
	Não informado	35	70%
Tem conhecimento sobre as leis que regem a área.	Não	33	66%
	Algumas	17	34%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se na Tabela 6 que quando questionados sobre a experiência em sala de aula com estudantes com deficiência, no decorrer do semestre (2019/02) em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, 35 (70%) não informaram esse dado.

No que concerne ao conhecimento dos docentes acerca da legislação na área da educação especial e inclusiva, 33 (66%) dos participantes apontaram não ter conhecimento e 17 (34%) afirmaram ter conhecimento de algumas legislações. Sobre esse percentual que se refere a ter conhecimento, falas como a do Professor 4 demonstram que tal informação é incipiente uma vez que o referido docente não consegue explicar com clareza o que a legislação traz:

[...] inclusive eu acho que no momento, tem que se deixar bem claro pra todos os professores que essa Lei, esse, num sei, essa Lei em si, mas que ela já tá em vigor. Então eu acho que tem que deixar isso, primeira coisa que tem que ser feito pra academia [...] tem essa Lei, já tá em vigor, e eu me lembro que ele tinha comentado que era X por cento, vinte por cento, trinta por cento, não sei. [...] e aí ele comentou, aí eu falei: “nossa senhora, e se for, nem que seja dez por cento da quantidade de alunos que a gente tem hoje, entrar com essa variedade de deficiência, não é um tipo, então não é me adequar a um.

Alguns outros apontamentos levantados pelos professores puderam demonstrar o desconhecimento sobre a temática, quando os mesmos utilizaram-se de terminologias não mais adotadas, por exemplo, para se referir à pessoa com deficiência utilizar o termo portador, a ideia de acesso igual e não equânime, a ideia de integração e não inclusão, a ideia de convivência social, dentre outros, demonstra o desconhecimento acerca da temática:

É a educação que possibilita ao portador de necessidades especiais condições de aprendizagem e de acesso à informações iguais aos não deficientes (PROFESSOR 1).

Atenção a portadores de necessidades especiais de forma que estes sejam inseridos no ambiente escolar sem haver discrepância no rendimento escolar em comparação com os demais alunos. (PROFESSOR 7).

Educação na qual o estudante está totalmente integrado ao processo de formação, sem qualquer preconceito ou prejuízo (PROFESSOR 12).

Possibilitar ao cidadão o acesso a educação, bem como possibilitar acesso a convivência social. Em resumo, agregar o cidadão, dentro de suas limitações, no contexto social e educacional (PROFESSOR 14).

Outro professor traz uma definição de Educação especial voltada apenas a um determinado público, restringindo a deficiências específicas:

Educação para deficientes auditivos ou/e visuais (PROFESSOR 23).

É importante ressaltar que dentro do universo pesquisado, há docentes que não demonstram em suas falas tanto desconhecimento. Esses docentes foram mais abrangentes na definição envolvendo a preparação didática específica, elucidando isso enquanto um direito humano com metodologia diferenciada, dentre outros pontos destacados abaixo:

Uma forma que permita que o estudante "especial" participe efetivamente da aula, dentro das limitações dele (PROFESSOR 10).

Educação com objetivo de dar condições de ensino aprendizagem a pessoas especiais com intuito de inclusão (PROFESSOR 16).

Educação voltada ao atendimento de pessoas com alguma deficiência (PROFESSOR 24).

É incluir alunos com qualquer tipo de deficiência (motora, física, auditiva, sonoro ou neural) com alunos que não tenham esse tipo de deficiência, de forma que possamos entender, incluir em sala de aula como o docente compreender a necessidade desse aluno e fazer o mesmo entender o conteúdo exposto com mesma clareza que os outros alunos (PROFESSOR 4).

Nesse mesmo universo de percepções docentes mais análogas à inclusão, alguns chegam mais próximo da ideia de equidade, direitos humanos e educação como um direito de todos, sem distinção:

Aquela que permite acesso igual a todos e que, independente de suas necessidades, possam ter acesso ao conhecimento (PROFESSOR 11).

Educação que visa disponibilizar a um discente com algum tipo de necessidade as mesmas condições de aprendizado que os demais. (PROFESSOR 17).

É um direito humano resguardado e acessível a qualquer pessoa, independente de sua deficiência (PROFESSOR 22).

Ainda se ressaltou percepções sobre didática e diferenciação metodológica voltada a esse público:

Utilização de metodologias adequadas para alunos com necessidades especiais (PROFESSOR 6).

Uma forma de transmitir o conhecimento que contemple atividades pedagógicas que permitam que pessoas com algum tipo de deficiência possam participar e absorver o conteúdo proposto (PROFESSOR 8).

Educação especial seria uma adoção de didáticas específicas para atender certas limitações de determinados alunos. Já a educação inclusiva seria a capacidade de incluir esses alunos especiais no sistema educacional regular (PROFESSOR 19).

Uma vez que os docentes apresentaram em suas falas a necessidade de se utilizar de metodologias e técnicas que possibilitem minimizar as barreiras enfrentadas pelos alunos com relação ao processo ensino-aprendizagem e levando em consideração o fato de que a maioria dos docentes não receberam em sua formação suporte necessário para a atuação com alunos com deficiências, chamamos atenção para o próximo ponto que será abordado por meio da Tabela 7 que apresenta maiores esclarecimentos acerca do suporte oferecido aos docentes, através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão-NACI, órgão institucional que abarca em suas várias ações desenvolvidas de forma institucional também o apoio ao docente e discente no sentido de possibilitar o acesso e a posterior formação da pessoa com deficiência na UFVJM.

Conforme Tabela 7, ao serem questionados sobre conhecimento da existência e atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NACI da UFVJM, 26 (52%) docentes afirmaram que sim.

Tabela 7. Existência e atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NACI, orientações suporte e preparação quanto a garantia da permanência de estudantes com deficiência pela UFVJM

VARIÁVEIS		F	%
Conhecimento da existência e atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NACI da UFVJM.	Não tenho conhecimento da existência nem da atuação do NACI.	4	8%
	Tenho conhecimento apenas da existência do NACI	7	14%
	Tenho conhecimento da existência do NACI e da atuação, em partes.	13	26%
	Tenho conhecimento da existência e atuação do NACI.	26	52%
Recebeu dos setores responsáveis pela educação inclusiva da UFVJM suporte, apoio e, ou orientação para atendimento do estudante com deficiência.	Não	36	72%
	Sim	13	26%
	Não informado	1	2%
A UFVJM está preparada para garantir a permanência dos estudantes com deficiência e a conclusão da sua graduação.	Não	14	28%
	Sim	4	8%
	Em partes	32	64%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em contrapartida, 04 (8%) afirmam não ter conhecimento acerca do Núcleo, conforme aparece no relato abaixo:

Precisaria conhecer melhor o NACI (PROFESSOR 49).

Esses dados quanto ao não conhecimento e atuação, reverberada também na fala do professor 49 vêm ao encontro do questionamento que se refere ao suporte, apoio e orientação recebidos pelos órgãos responsáveis pela educação inclusiva na UFVJM, em que 36 professores (72%) afirmaram não ter recebido, 13 (26%) receberam e apenas 01 (2%) não informou, sobre esse alto percentual de docentes ter salientado ausência de suporte do NACI há ponderações acrescentadas:

Acredito que falta o suporte necessário e quantidade suficiente de pessoal capacitado, embora haja alguns profissionais, eles não são o suficiente para atender toda a demanda da instituição. Além disso, na parte de infraestrutura ainda falta alguns detalhes que poderiam auxiliar esses alunos com deficiências. Sem contar a devida capacitação aos professores, os quais muitas vezes convivem com o aluno em sala de aula e não estão capacitados para tal (PROFESSOR 28).

Precisa-se fortalecer o NACI e exigir desse mais empenho e dedicação (PROFESSOR 16).

Falta preparo e número de pessoas especializadas (PROFESSOR 11).

E ainda acrescentaram que a diversidade de casos existentes nas IES dificulta a atuação desse órgão, demonstrando que não é uma especificidade deste Núcleo da UFVJM, mas que pode ser uma questão existente nas IES como um todo:

Apesar de reconhecer o esforço e a atuação do NACI, acredito e sinto que nenhuma instituição está completamente preparada para trabalhar com alunos com deficiência se ela levar a transtornos mentais e emocionais (PROFESSOR 30).

Sobre as orientações recebidas, os docentes apontaram algumas através de e-mail e pelos próprios alunos da sala, colegas do aluno com deficiência:

Logo no início, a gente já recebeu um e-mail do coordenador falando que tem um aluno assim, assim na turma. Ai logo já fui identificando que ele tava com aparelho, só que eu pensava assim que escutava (PROFESSOR 2).

Num primeiro momento eu soube por, pelos amigos da sala, né? Depois quando ele teve que refazer a disciplina, aí eu recebi por e-mail. Um técnico se reuniu comigo no momento que tive um aluno surdo para pensarmos em ferramentas de auxiliar no ensino (PROFESSOR 4).

Outros docentes foram mais pontuais e especificaram o Núcleo e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis:

Esse semestre especificamente. Se eu não tô enganado, as meninas da PROACE acho que entraram em contato comigo (PROFESSOR 3).

Chegou do NACI um documento, dizendo que ele tinha problema auditivo, algumas instruções como falar de frente. (PROFESSOR 6).

Reunião com o NACI de Janaúba sobre acessibilidade metodológica (PROFESSOR 30).

Contudo, nem todos pareciam estar satisfeitos com as orientações recebidas:

Orientações genéricas e informações (PROFESSOR 16).

Em meio aos relatos alguns professores fizeram observações pontuais sobre a prática com os alunos. Ressaltando um pouco as experiências, alguns docentes salientaram práticas voltadas à determinadas deficiências em específico:

No meu caso, tive um aluno com deficiência auditiva. Então, recebi orientações de como me posicionar no quadro, bem como me dirigir aos discentes, dentre outras formas de conduta dentro da sala de aula. (PROFESSOR 14).

Quando temos algum estudante (principalmente com deficiência auditiva), temos a participação de intérpretes nas salas de aula acompanhando os estudantes (PROFESSOR 50).

Para o aluno surdo que tive orientações quanto a não falar de costas olhando para o quadro, não tampar a boca. (PROFESSOR 6).

Orientações sobre como as aulas poderiam ser ministradas a fim de atender ao estudante surdo que tivemos no (...) do Campus (...) bem como para o estudante com baixa visão [...] (PROFESSOR 2).

Uma fala que de certo modo consideramos curiosa por conter informações relevantes sobre a atuação do docente trouxe-nos a seguinte reflexão: geralmente os docentes aguardam a situação bater à sua porta, para que somente assim possam buscar a informação e se apropriar das questões voltadas ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. Quanto a isso, o Professor 10 é enfático:

Nunca tive um aluno com deficiência, assim nunca tive a necessidade (PROFESSOR 10).

O ideal então seria que a docência em si, já servisse de motivação para a aprendizagem docente sobre a diversidade, a inclusão e todo o tipo de público pelo qual os professores irão lidar no dia a dia em sala de aula. Isso seria importante para que não haja grande estranhamento no momento em o professor vivesse a experiência real de fato.

Ao opinar quanto a UFVJM estar preparada para garantir a permanência de estudantes com deficiência, bem como a conclusão da graduação, 32 (64%) dos docentes acreditam que em partes, 14 (28%) não está preparada e apenas 04 (8%) acreditam que a universidade está preparada. Segundo alguns professores isso se deve a fatores como estrutura física, dentre outras questões conforme apontado:

Já tive um aluno com deficiência auditiva que reclamava muito da UFVJM, ou seja, não se sentia atendido (PROFESSOR 17).

A estrutura física do campus Janaúba é inapropriada (PROFESSOR 25).

Para compreensão das percepções dos professores sobre as pessoas com deficiência participarem dos cursos de graduação no ensino superior, segue a Tabela 8.

Tabela 8. Percepção docente sobre os estudantes com deficiência no ensino superior.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Considero que todas as pessoas com deficiência podem cursar o ensino superior.	4 8%	3 6%	0	22 44%	21 42%
Apenas alguns casos de deficiências/necessidades especiais podem cursar o ensino superior.	15 30%	9 18%	1 2%	10 20%	15 30%
Sou contrário às pessoas com deficiência cursarem o ensino superior.	45 90%	3 6%	0	2 4%	0
As pessoas com deficiência não tem condições de cursar o ensino superior.	43 86%	4 8%	0	2 4%	1 2%
As pessoas com deficiência devem ser assistidas por um professor de apoio para conseguirem cursar o ensino superior.	2 4%	2 4%	3 6%	26 52%	17 34%

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando questionados se as pessoas com deficiências podem cursar o ensino superior, 21 professores (42%) concordam totalmente, ao passo que 03 (6%) discordam parcialmente. Sobre a afirmativa: “Apenas alguns casos de deficiências/necessidades educacionais especiais podem cursar o ensino superior”, os dados mostram que, 15 professores (30%) discordam totalmente, 15 (30%) concordam totalmente, 01 (2%) foi indiferente.

Quanto a ser contrário às pessoas com deficiência cursarem o ensino superior, 45 professores (90%) discordam totalmente, mas 02 (4%) concordam parcialmente. Esses números demonstram que em sua maioria os professores são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, contudo há um docente que concorda totalmente com a afirmativa de que às pessoas com deficiências não têm condições de cursar o ensino superior, no entanto, também é maioria dos docentes que discordam totalmente dessa afirmativa, 43 professores (86%) professores.

Sobre a pessoa com deficiência frequentar o ensino superior ainda que os docentes ressaltem esse direito, os professores 1 e 3, deixam subentendido que podem haver limitações:

Eu acho importantíssimo, né eu acho que é. O fato de ser portador de algum tipo de deficiência não pode impedir a pessoa né, de, principalmente frequentar uma universidade pública ou qualquer que seja essa universidade. [...] por exemplo uma deficiência que seja física, o fato de não andar, não impede nada do aluno desenvolver qualquer.... só não vai conseguir ser um corredor, brincadeiras a parte (PROFESSOR 1).

Bom. Se for visual. Bom. Eu nunca tive contato, nunca dei aula, né? Pra aluno com deficiência visual. Talvez a dificuldade de se preparar o material, né? [...] Eu não

sei como é que seria o estágio obrigatório pro docente. Pro docente, pro discente [...] Com deficiência, então assim não tenho a mínima ideia. Mas assim, no geral considerando, né? O que o engenheiro brasileiro faz, que é a administração, né? Então assim eu não vejo o porquê de um deficiente não conseguir fazer (PROFESSOR 3).

A questão levantada pelos docentes sobre dificuldades em adequações, poderia ser melhor atendida com um profissional de apoio em sala que pudesse atender o aluno, como acontece no ensino regular, sobre isso, a maioria, ou seja, 26 professores (52%) dos docentes, concordam parcialmente com a necessidade de que as pessoas com deficiência possam ser assistidas por esse profissional no ensino superior e apenas 02 docentes discordam totalmente dessa iniciativa.

A necessidade de se ter um profissional de apoio em sala não só denota uma possibilidade de auxílio com relação aos discentes como também um suporte ao professor. Contudo, os docentes não concordaram com a presença desse profissional. Como já foi demonstrado nos resultados, há barreiras a serem transpostas na UFVJM. Sobre esses aspectos, segue a Tabela 9.

Tabela 9. Percepção docente sobre os tipos de acessibilidade e barreiras existentes na UFVJM.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não informado
Há barreiras atitudinais: "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas."	6 12%		9 18%	12 24%	22 44%	
Há barreiras arquitetônicas: "as existentes nos edifícios públicos e privados que impeçam ou prejudiquem a locomoção/acessibilidade física."	2 4%	4 8%	1 2%	21 42%	20 40%	2 4%
Há barreiras nas comunicações e na informação: "qualquer entrave,, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento da mensagem e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação."	5 10%	1 2%	6 12%	17 34%	19 38%	2 4%
Há barreiras tecnológicas: "as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias."	7 14%	6 12%	4 8%	15 30%	15 30%	3 6%
Há barreiras: a falta de informação sobre a área (deficiência e inclusão) na formação dos professores do ensino superior dificulta o processo de inclusão.	2 4%	2 4%	1 2%	16 32%	28 56%	1 2%

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação às barreiras existentes na UFVJM, os professores pontuaram: Sobre a existência de barreiras atitudinais, 22 professores (44%) concordam totalmente com a presença, 12 (24%) concordam parcialmente, e apenas 06 (12%) discordam totalmente. Perceber que há barreiras não muda o cenário, contudo, o que poderia abrandar tal situação seria a informação através de capacitações, questão destacada por alguns docentes:

[...] e que nós professores ainda temos pouca formação e mesmo informação de como lidar com tais situações (PROFESSOR 8).

Eles tinham que ter me preparado, né? É porque eu tenho essa preocupação com minorias, é uma coisa que me acompanha há muito tempo, só que tem gente que não tem. Tem gente que acha assim, ah, você que tem que se adaptar. E acaba excluindo mais, então, eu acho que eu sempre tive essa preocupação, mas se é uma pessoa que não tem, aí acabou! Você tira pelo pessoal da universidade, da onde for (PROFESSOR 5).

Acho que o que precisa é capacitação e formação nossa né, pra poder tá acolhendo esses alunos Porque a maioria dos professores não tem formação nem competências para lidar com alunos deficientes (PROFESSOR 1).

Precisamos de formação na área para os professores (PROFESSOR 2).

Não há preparo docente para receber esse tipo de aluno, e nem estrutura física e de pessoal na Universidade (PROFESSOR 4).

Acredito que seja necessário uma melhor preparação aos docentes que têm acesso direto em sala de aula com um aluno que se encaixa nessa situação (PROFESSOR 20).

Não há capacitação generalizada para os docentes, não há servidores com formação profissional específica em número suficiente para atender as demandas, não há equipamentos específicos (PROFESSOR 22).

Outros docentes frisaram que devido a entrada de um quantitativo de alunos com deficiência no ensino superior ser ainda bem reduzido, justifica-se a ausência de formação:

Ainda não soube de nenhum ingresso de aluno especial aqui na unidade, mas acredito que quando tivermos demanda irá ser ofertado treinamentos adequados para os professores. (PROFESSOR 19).

Atualmente, são poucos alunos com necessidades especiais o que facilita o acompanhamento, mas seria interessante a elaboração de um projeto de ensino ou de formação pedagógica nessa área para os docentes interessados (PROFESSOR 40).

A maioria dos professores, 28 (56%), concordaram totalmente quanto a falta de informação sobre a área (deficiência e inclusão) na formação dos professores do ensino superior ser um fator que dificulta o processo de inclusão, ao passo que 04 professores discordaram (2 totalmente e 2 parcialmente).

Contudo, para que as barreiras atitudinais sejam transpostas, necessita-se ser ofertado um ambiente físico minimamente acessível, objetivando a entrada e permanência da pessoa

com deficiência. No tocante à existência de barreiras arquitetônicas, mais de 80% dos professores concordam que a UFVJM tem espaços que impeçam ou prejudiquem a locomoção/acessibilidade física. Nesse sentido os professores ressaltaram:

[...]considero que ainda temos uma estrutura física pouco adaptada às diferentes situações de deficiência [...] (PROFESSOR 8).

Falta de estrutura física de alguns prédios e laboratórios; ausência de cursos regulares de capacitação (PROFESSOR 12).

No IECT temos sérios problemas de acessibilidade entre os prédios. (PROFESSOR 19).

Estrutura física com rampas de acesso, por exemplo, não são todos os prédios que possuem (PROFESSOR 21).

Alguns acessos ainda não estão favoráveis, como, por exemplo, o deslocamento do prédio de aulas para o prédio da biblioteca (PROFESSOR 32).

Não há treinamento, nem infraestrutura para isso (PROFESSOR 41).

Poucas instituições estão preparadas, e na UFVJM não é diferente, começando pela estrutura que não é adequada (PROFESSOR 44).

No que se refere às barreiras nas comunicações e nas informações, a maioria dos professores concordam que há. Assim, 19 professores concordam totalmente e 17 concordam parcialmente. No entanto, alguns professores apontaram que não há esse tipo de barreira, com 05 (10%) discordando totalmente e 01 (2%) discordando parcialmente.

Nas entrevistas, os professores ressaltaram algumas questões pelas quais há necessidade de se voltar um olhar institucional mais cuidadoso quanto à formação e quantitativo de profissionais, investimentos, dentre outros pontos, conforme falas abaixo:

Acredito não haver número de profissionais suficientes. (PROFESSOR 9)

Além disso, acredito que cada profissional deveria atuar em áreas específicas do conhecimento, e não atuar em todas as áreas de forma geral (PROFESSOR 9).

Existem alguns profissionais concursados, porém não em número e formação adequados para atender todos os tipos de necessidades. Da mesma forma, a estrutura física e de material pedagógico não é suficiente (PROFESSOR 39).

Falta uma divulgação mais ampla, além de investimentos (PROFESSOR 50)

Há necessidade de melhorias nos programas de assistência (PROFESSOR 14).

Além da investigação acerca das percepções dos professores sobre os aspectos relacionados às barreiras na UFVJM, também foi objetivo da pesquisa sondar sobre as

possibilidades de melhoramento das condições de acessibilidade, esses dados seguem na Tabela 10.

Tabela 10. Opinião docente quanto a possibilidade de melhorias.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Melhoramento das condições de acessibilidade física	4 8%	1 2%	2 4%	13 26%	30 60%
Melhoramento das condições de acessibilidade comunicacional.	1 2%	1 2%	2 4%	10 20%	36 72%
Orientação e acessoria aos servidores.	1 2%	1 2%		6 12%	42 84%
Formação continuada do professor, por exemplo cursos, palestras, eventos sobre a temática.	1 2%		1 2%	5 10%	43 86%
Oferta de recursos pedagógicos adaptados para o aluno e professor.	1 2%		1 2%	9 18%	39 78%

Fonte: Elaborado pela autora.

Como observa-se na Tabela 10, quando questionados sobre a orientação e assessoria aos servidores, em sua maioria, 42 professores (84%) concordam totalmente com essa necessidade. Já no que concerne à formação continuada do professor, 43 professores (86%) concordam totalmente com a necessidade de a universidade promover cursos e formação continuada. Essas questões relacionadas à necessidade de formação foram salientadas também nas falas dos docentes:

Os professores ainda não estão preparados para essa situação (PROFESSOR 35).

Porque não há um sistema de treinamentos para os professores, no sentido de acolher e apoiar os estudantes com deficiência (PROFESSOR 36).

Muitos docentes ainda não sabem como lidar com alunos com necessidades especiais ou a quem recorrer antes que seja necessário (PROFESSOR 38).

Falta ainda qualificar, sobretudo, o corpo docente (PROFESSOR 42).

Não sei se todos os professores têm formação na área, já que boa parte não têm formação em licenciatura (PROFESSOR 47).

Quanto à oferta de recursos pedagógicos adaptados para o aluno e professor, 39 (78%) concordam totalmente, 01 (2%) indiferente, 01 (2%) discorda totalmente. Nesse aspecto podemos fazer as seguintes considerações: a) parece que os docentes não estão satisfeitos com

os recursos que o Núcleo de Acessibilidade oferece; b) pode ser que estes recursos não solucionem questões apresentadas nas experiências vivenciadas pelos docentes; c) talvez os professores desconhecem que existam recursos disponíveis no NACI. O que ficou evidente é que, conforme fala dos professores 39, 50 e 14 apresentadas anteriormente, necessita-se de maiores investimentos em materiais pedagógicos adaptados às deficiências.

Objetivando compreender a percepção dos professores a respeito do processo de ensino-aprendizagem com o aluno com deficiência, segue a Tabela 11.

Tabela 11. Percepções docente quanto ao processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
É papel do professor adaptar materiais de acordo com a deficiência do estudante.	2 4%	10 20%		26 52%	12 24%
Cabe ao aluno se esforçar para conseguir adquirir conhecimento significativo.	4 8%	13 26%	2 4%	23 46%	8 16%
A aprendizagem é secundária, o ganho maior é a socialização do estudante.	17 34%	16 32%	3 6%	12 24%	2 4%
Não é possível ao professor fazer milagres, a turma é grande e nem sempre é possível dispensar a atenção individualizada.	9 18%	14 28%	2 4%	19 38%	5 10%
É possível pedir ajuda aos colegas do aluno para auxiliá-lo em algumas atividades.	5 10%		3 6%	26 52%	16 32%
É possível pedir ajuda aos colegas professores que tiveram experiência com aluno com deficiência.			4 8%	25 50%	21 42%

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados na Tabela 11 é possível observar que 26 professores (52%) concordaram parcialmente que é papel do professor adaptar materiais de acordo com a deficiência do estudante, ou seja, a maioria concorda parcialmente ao passo que 10 (20%) discordam parcialmente e 02 (4%) totalmente.

Quando questionados se cabe ao aluno se esforçar para conseguir adquirir conhecimento significativo, 23 professores (46%) concordaram parcialmente com essa afirmação, 08 (16%) concordaram totalmente, mas 04 (8%) discordaram totalmente. Já no que se refere à aprendizagem ser considerada secundária sendo o ganho maior dos alunos com deficiência a socialização no ambiente escolar, 17 professores (34%) discordaram totalmente, ao passo que

02 (4%) concordaram totalmente, 12 (24%) concordaram parcialmente, 03 (6%) foram indiferentes.

Quanto a prática docente, não é possível ao professor fazer milagres, a turma é grande, e nem sempre é possível dispensar a atenção individualizada, 19 professores (38%) concordam parcialmente com essa ideia, ao passo que 14 (28%) discordam parcialmente e 9 (18%) totalmente.

Ao afirmar que é possível pedir ajuda aos colegas do aluno para auxiliá-lo em algumas atividades, os professores em sua maioria, 26 (52%), concordam parcialmente, 16 (32%) totalmente, mas 10 discordam. Já quanto a pedir ajuda aos colegas professores que tiveram experiência com aluno com deficiência, 21 (42%) concordaram totalmente, 25 (50%) concordaram parcialmente, 4 (8%) são indiferentes.

Um outro aspecto também investigado no presente estudo foi a forma como os professores se sentem quando estão lidando com alunos com deficiência em sua prática docente. Esses dados seguem na Tabela 12.

Tabela 12. Sentimentos docente quanto ao processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Sinto-me preparado para lidar com o processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.	23 46%	17 34%	1 2%	8 16%	1 2%
Sinto-me inseguro para lidar com o processo ensino aprendizagem e não sei o que fazer.	1 2%	6 12%	4 8%	20 40%	19 38%
Sinto-me inseguro para lidar com o processo, mas tento adaptar minha aula para atendê-lo.	1 2%	4 8%	11 22%	16 32%	18 36%
Sinto-me inseguro ao lidar com o estudante com deficiência.	4 8%	7 14%	5 10%	16 32%	18 36%

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se na Tabela 12 que 23 professores (46%) discordam totalmente quanto a “sentir-se preparados para lidar com o processo ensino aprendizagem de estudantes com deficiência”. Tal fato pode ser justificado em decorrência da formação dos docentes entrevistados ser em sua maioria voltada para o bacharelado. Com isso, 19 docentes (38%) apontam “não saber o que fazer” e 18 (36%) deles, mesmo sentindo-se inseguros, “tentam adaptar as aulas para atender ao aluno com deficiência”. Quanto ao sentimento de insegurança, o percentual que concorda totalmente foi de 18 (36%), ao passo que, 05 (10%), foram indiferentes a esse sentimento, o

que não condiz com os dados apresentados anteriormente, quando a maioria ressalta a necessidade formativa na área da educação inclusiva e especial. O mesmo ocorre com 04 docentes (8%) que discordaram totalmente do sentimento de insegurança. É possível que esses dois grupos de docentes apresentados nesses dados acreditem estarem preparados para atender aos alunos, mesmo com os dados apontados por eles mesmos demonstrando o contrário. Também, pode ser que esse quantitativo represente os docentes que usam o argumento de que “todos são iguais não havendo necessidade de se adequar aulas e conteúdo de modo a atender à determinada deficiência específica, não se colocando na posição de adaptar ou tentar auxiliar o estudante com deficiência, diferentemente da afirmativa levantada anteriormente quando “discordam totalmente” quanto ao sentimento de sentirem preparados.

Tais sentimentos fazem-se presentes na prática pedagógica. Este estudo evidenciou isso, contudo é preciso repensar no sentido que se dá à prática. Pode ser que simplesmente os docentes reproduzam aulas a todos os alunos do mesmo modo, muitas vezes despreziosamente, sem malícia, por desconhecimento das adequações e o inverso também pode ocorrer. Com o intuito de levá-los a compreender a quem é direcionada a prática pedagógica do docente, levantou-se questões abordadas na Tabela 13.

Tabela 13. Prática pedagógica direcionada ao aluno com deficiência.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Leciono para os estudantes com deficiência da mesma forma que leciono para os demais estudantes.	16 32%	13 26%	12 24%	7 14%	2 4%
Adapto meu curso em função das necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência.	2 4%	5 10%	16 32%	17 34%	10 20%

Fonte: Elaborado pela autora.

Notou-se, conforme dados desta tabela, que o sentimento de insegurança pode refletir na prática pedagógica, uma vez que 16 (32%) professores afirmaram ser indiferentes quanto à adaptação do seu curso voltado a pessoa com deficiência, o que coaduna com a hipótese levantada na análise da tabela anterior. Ao serem questionados quanto à forma de lecionar, se é a mesma tanto para estudantes com deficiência, quanto aos demais, 16 (32%) discordaram totalmente, 12 (24%) foram indiferentes, ao passo que 02 (4%) concordaram totalmente.

Sobre oferecer aos alunos com deficiência as mesmas condições de aprendizagem que os demais alunos em sala, sem adequar as aulas, os professores 2, 3 e 6 ainda ressaltam em suas falas:

Atendo a alunos especiais da mesma forma que atendo aos demais alunos (PROFESSOR 2).

Então. Como a nota dele é a média, no geral né? Essa nota final é tá perto da média nacional, às vezes um pouquinho abaixo, então na matemática, com certeza, ele quer um peso maior, né? Já que ele escolhe vir pra engenharia. Então na matemática certamente a nota dele ainda é muito baixa, então não tem como, uai. Então assim precisa ver se dá a disciplina propriamente ou se eu dou aula do ensino fundamental e médio, mas não dá tempo,, tem que escolher.[...] Então, é uma superação, eu acho que é um orgulho pra nós. Dar uma formação digna, né? Pra todos os nossos alunos, inclusive os alunos que têm deficiência. A gente não pode. Igual na verdade a gente fala, muita gente fala assim: Ahhh, porque nosso aluno é do Vale [...]nosso aluno tem limitação (PROFESSOR 3).

Contudo, em meio a esses desajustes, um docente acrescenta que o fato de ter aluno com deficiência o levou a não apenas aprimorar suas aulas para estes alunos como também favoreceu aos demais:

[...]aqui mesmo, só que não tinha muita base pra poder abordar ou pra poder trabalhar com eles. Ainda não tenho muito, mas eu tenho tentado melhorar bastante, inclusive não só com os deficientes, mas com todos os outros alunos eu tenho tentado (PROFESSOR 1).

Questionados quanto a adaptação de avaliações, um professor apontou:

[...] Não, sempre foi a mesma. Mas, sabe o que eu acho, pra te falar a verdade, acho que a pessoa que tem que ter boa vontade[...] (PROFESSOR 2).

Nesse universo docente pesquisado, em meio às práticas pedagógicas e avaliativas adversas, apenas 10 professores (20%) afirmaram que realizam adaptações do conteúdo em função das necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência e 02 (4%) discordam totalmente com essa iniciativa. Conforme já foi apresentado anteriormente, alguns recursos e informações do Núcleo poderiam auxiliar nesse processo, inclusive houve uma sugestão apresentada por um professor entrevistado, que ressaltou a necessidade de capacitação docente na área de Educação Especial e Inclusiva:

é preciso que posteriormente a esta pesquisa, saia um ofício pedindo, solicitando, aí você fala pro reitor, treinamento para os professores, pode ser em todas as áreas. (PROFESSOR 2).

Como foi salientado pelo professor 2 e alguns outros docentes em situações anteriores, há necessidade de se oferecer capacitação aos professores para que o processo ensino aprendizagem de pessoas com deficiência não seja ignorado do modo como vem acontecendo, conforme demonstrado nos dados anteriores, sem adequações específicas voltadas à deficiência do aluno.

CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO

Como dissemos, os dados apresentados no presente estudo caracterizaram o perfil de 50 professores, sendo que desses, a maioria tem de 01 (um) a 10 (dez) anos de docência no ensino superior. Nota-se que em se tratando de tempo de docência, os sujeitos desta pesquisa estão em processo de maturação profissional. Nesse sentido, como aponta Zabalza (2004), a profissionalização do docente no ensino superior “exige conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, dentre outros pontos (ZABALZA, 2004, p.111). Sendo assim, aspectos relacionados à profissionalização ficaram evidentes nesta pesquisa, uma vez que os próprios docentes apresentaram em suas falas questões inerentes à fragilidades na formação superior e continuada concernentes ao dia a dia da prática docente, sobretudo com alunos com que apresentam algum grau de deficiência.

Contudo, não é apenas a formação que trará subsídios para uma prática docente eficaz, voltada a esse público. Conforme Moran (2000) e Zabalza (2004) salientam, a forma como os professores percebem e lidam com os alunos dizem muito sobre si mesmos e sobre suas práticas, uma vez que a docência está envolta em uma série de relações nas quais o professor aprende a ser professor não apenas em sua formação acadêmica e o discente pode ter grandes aprendizados e influências quando se admira e, sobretudo, quando se cria vínculos com quem ensina (MORAN, 2000; ZABALZA, 2004).

Ainda nesse aspecto relativo à formação dos docentes que atuam ou atuaram com os alunos com deficiência no ICT e no IECT, pudemos contatar que poucos cursaram alguma disciplina voltada à Educação Especial e/ou Inclusiva. Ressalte-se ainda que a maioria dos professores não tiveram nenhum tipo de acesso a esses conteúdos no decorrer da formação continuada/profissional. Essa ausência de formação na área pode ter reflexo sobre a forma como os professores se sentem para trabalhar com alunos com deficiência, uma vez que muitos consideraram que sua formação é insuficiente para atender às necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência em sala de aula, o que de certa forma, traz um sentimento de despreparo quanto ao atendimento desse público-alvo. Esse sentimento foi vivenciado por quase todos os professores da UFVJM que participaram da presente pesquisa. Para Almeida e Castro (2014), “os professores utilizam de métodos inadequados em decorrência da falta de preparo para se identificar as necessidades dos alunos com deficiência (ALMEIDA; CASTRO, 2014, p. 180)”.

Outro dado importante refere-se à responsabilização dos alunos quanto a não aprendizagem, inclusive dos alunos com deficiência. Tal problemática também foi evidenciado por Pieczkowski (2014) ao considerar que “os demais estudantes, sem deficiência, estão numa situação similar de desempenho acadêmico” (PIECZKOWSKI, 2004, p.124), chama a atenção para um relato docente sobre uma aluna surda que segundo relato de um docente entrevistado, a aluna fez um projeto de pesquisa mal elaborado. A autora observa que esse fato não a difere da turma, que também tem grandes dificuldades com a linguagem científica. No entanto, em situações como essa, segundo Pieczkowski (2014), o docente sem formação para tal, tende a desconsiderar as especificidades linguísticas da aluna.

Ainda sobre essa questão, de acordo com o discurso dos professores entrevistados, o fato do aluno ter ou não deficiência não é um fator que possa influenciar nas estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que os docentes mencionados neste estudo também trouxeram ponderações no mesmo sentido que Pieczkowski (2014). Parte dos professores situou os alunos com deficiência como pessoas que apresentam dificuldades como os demais, como falta de concentração, repertório de entrada deficitário quanto as conteúdos necessários para ingresso no ensino superior, são acomodados, não sabem ler, dentre outros fatores levantados. Segundo Pieczkowski (2014),

com frequência ouço depoimentos de professores na universidade na qual atuo, de que estamos recebendo estudantes ‘sem bases’, resultado das fragilidades da educação básica. Embora sejam reconhecidas essas fragilidades, a universidade é peça de engrenagem da maquinaria educacional e precisa assumir seu papel social ao receber jovens com importantes lacunas na formação. Nesse sentido, não pode-se negar as diferenças que se revelam na universidade, nem culpabilizar vítimas e naturalizar a seleção e a exclusão. A pluralidade de estudantes ingressantes na universidade demanda dos docentes, novas posturas, reavaliação das metodologias, desconstruindo a ideia de estudantes universais para os quais currículos fixos e estagnados são válidos. A universidade representa um espaço importante para a construção de conhecimentos e também relações interpessoais baseadas na ética e no respeito às diferenças (PIECZKOWSKI, 2014, p.68).

É salutar repensar no modo como os docentes lidam com as diferenças, refletir sobre os papéis e as diversas formas de se conceber e produzir conhecimento na universidade. Concepções que possam responsabilizar o aluno por um não aprendizado são preocupantes, uma vez que se a dificuldade da aprendizagem for centrada no aluno, o professor não se comprometerá com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Zabalza (2004), pondera que “poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam. Eles não

desejam assumir essa responsabilidade, nem sentem preparados para fazê-lo” (ZABALZA, 2004, p.123). Desse modo, muitas vezes responsabilizam os estudantes pelo não aprendizado, eximindo-se de sua responsabilidade de promover a construção do conhecimento a todos.

Esse resultado também vem ao encontro das concepções de alguns professores de que cabe aos alunos esforçarem-se para adquirir conhecimento, “esquivando-se” em partes, desta tarefa, ainda que estes acreditem que a aprendizagem é importante e a inclusão destes alunos não se resume à socialização. Tais dados convergem com as afirmações de Sales, Moreira e Couto, (2016) que relatam “despreparo da universidade e de seus profissionais, no sentido de proporcionar a inclusão e atendimento adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos” (SALES; MOREIRA; COUTO, 2016, p.). Os dados também coadunam com a visão de Pieczkowski (2014) que aponta que os docentes universitários se deparam constantemente com o desafio de não saberem o que fazer com seus alunos com deficiência.

Ao adentrarmos nesse ponto, referente ao despreparo dos professores para lidar com os alunos público-alvo da educação especial, os mesmos indicaram a necessidade de formação continuada, podendo essa ser em formato de cursos, palestras, seminários, oficinas e demais eventos que possam contemplar formação de docentes do ensino superior, possibilitando, assim, acesso aos conteúdos, por exemplo, sobre práticas de ensino voltadas às diversas deficiências que venham a atender. Uma possibilidade é que esses professores tenham acesso a esses conhecimentos antes de receber o aluno, contudo, caso não seja possível, no decorrer do processo e/ou até posteriormente isso deve ser possibilitado aos docentes com o intuito de minimizar os impactos e até mesmo estranhamentos e inseguranças por parte dos professores. Desse modo, pode-se contemplar vários fatores que propiciem para além do acesso, o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior.

A dificuldade de lecionar para alunos com deficiência, assim como a necessidade que os professores apontaram de formação na área de educação inclusiva e pedagógica, pode ocorrer em função de, em sua maioria, terem formação superior em cursos de bacharelados. Esta questão coaduna com a percepção de Pimenta e Anastasiou (2002) a respeito de docentes com esse tipo formação. Os autores apontam que “predomina-se um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.37). No caso do presente estudo, a maioria dos professores é formada por bacharéis que não obtiveram no decorrer de suas trajetórias acadêmicas contato com conteúdos voltados à temática da inclusão, o que pode dificultar no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência. Em uma perspectiva mais ampla, Torres e Mendes (2018) afirmam que na formação de professores licenciados nas ciências exatas ou naturais há

problemáticas convergentes às demais licenciaturas no geral, tais como: despreparo para atuar com PAEE, uma vez que ou são abordados de modo insuficiente, ou não são abordados nos currículos destes cursos conhecimentos acerca da Educação Especial. Assim sendo, há uma necessidade de outros mecanismos que possibilitem a formação docente, sobretudo em nível superior, nos cursos de pós-graduação, tendo em vista ser esse um dos critérios preteríveis para se prestar concurso docente no ES. Ainda conforme as autoras, “uma medida eficiente, seria a inclusão destes conteúdos através de decreto” (TORRES; MENDES, 2018, p.18).

Ainda sobre a formação docente, a maioria dos sujeitos da presente pesquisa afirmaram que sua formação é insuficiente para atender às necessidades especiais das pessoas com deficiência. Nesse sentido, Rodrigues e Passerino, (2018) apontam que “a formação docente na atuação com PCD, no contexto da Educação Profissional, transcende uma formação técnica, indicando a possibilidade de ultrapassar uma ênfase na questão prática, justificada pela menção aos aspectos relacionais” (RODRIGUES; PASSERINO, 2018, p. 418). Ainda conforme as autoras, a experiência com pessoas com deficiência possibilita o aprendizado na prática, onde o docente “aprende a ser professor, e este aprender é ininterrupto, ser professor é estar constantemente aprendendo na e com a prática (*Idem*, p.418)”. Desse modo, acredita-se que vivenciar experiências com pessoas com deficiência pode proporcionar aos docentes oportunidades de aprendizado, mas para tanto é preciso sair da zona de conforto.

Um outro aspecto que foi investigado no presente estudo foi sobre os modelos que os professores tiveram para exercer a prática docente. Sobre isso, a maioria dos participantes concordaram que aprenderam a lecionar com os seus professores da graduação, reproduzindo suas práticas e concepções, como, por exemplo, que em determinada área é comum a reprovação. Essa ideia vem ao encontro da afirmativa de Cunha e Leite (1996) de que há uma tendência de profissionais da área de Engenharia em “classificar os alunos, aprovando-os ou reprovando-os, essa classificação traz um sentimento de que é importante pertencer a uma classe particular de pessoas que tem uma identidade profissional específica” (CUNHA; LEITE, 1996, p. 44).

Nesse sentido, alguns participantes apontaram que receberam influência de seus professores da graduação e pós-graduação, além de orientadores do mestrado/doutorado. Tal fato vem ao encontro do que Zabalza (2004) aponta quando assevera que o

lugar onde se deposita a identidade docente é no conhecimento sobre a especialidade (o que nos identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identificaria com os

outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade) (ZABALZA, 2004, p.107)

Ainda sobre essa questão relativa aos modelos que os professores tiveram para sua prática docente, alguns participantes apontaram que se espelham em seus professores/orientadores. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) ao relatarem questões sobre o processo de formação docente, observam que é preciso se considerar

a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida)(PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.71).

Sobre esses saberes didáticos, os docentes escutados neste estudo demonstraram possuir poucas experiências voltadas às disciplinas relacionadas às áreas de educação, como, por exemplo, à didática.

Além de analisar a formação inicial e continuada dos docentes, a influência exercida pelos seus professores no decorrer do processo de formação e as práticas docentes, o presente estudo também buscou compreender qual o conhecimento dos professores sobre a legislação relacionada à Educação Especial e Inclusiva. Sobre esse aspecto, mais da metade dos professores indicou que não tem conhecimento acerca da legislação da área. Porém, alguns docentes afirmaram ter algum conhecimento, mesmo que ao tentar definir o que é educação Especial e Inclusiva demonstraram desconhecimento, utilizando, por exemplo, de terminologias não mais utilizadas, como a expressão “portador de necessidades especiais”.

Diante dos dados apontados neste estudo, nota-se que poucos professores do ICT e do IECT da UFVJM tiveram experiência com alunos com deficiência. Um dos professores, por exemplo, ressaltou que só soube da deficiência do aluno após a conclusão e reprovação em sua disciplina. Diante disso, é provável que alguns professores já tenham recebido alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes e não tenham se atentado para isso em decorrência da diversidade de tarefas que a função docente possui. Com relação a esse fato, é necessário que os docentes compreendam que a LBI estabelece que a educação em todos os níveis é um direito da pessoa com deficiência:

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

necessidades de aprendizagem.(BRASIL, 2015, p.06).

Conforme determina o artigo 27, a pessoa com deficiência tem o direito garantido ao ensino superior, contudo, menos da metade dos participantes concordou parcialmente que todas as pessoas com deficiência podem cursar o ensino superior. Esse resultado diverge do que assegura a Lei n.º 13.409/2016, legislação que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior. Mesmo com essa lei garantindo o direito à Educação Inclusiva, ainda são poucas as pessoas com deficiência que conseguem adentrar ao ensino superior e quando essas adentram a permanência é um outro desafio.

Sobre esse fato, o INEP, em 2017, divulgou alguns gráficos com números de alunos com deficiência matriculados no ensino superior, e posteriormente, apresentaram em outro gráfico o quantitativo de alunos concluintes, separados por deficiência. Após uma análise, percebe-se que em todas as deficiências, sem exceção, o número de matriculados apresenta uma diferença exorbitante do número de concluintes. Estes dados podem nos trazer grandes reflexões no sentido de repensar nas ações que permeiam as instituições de ensino superior, no que tange as acessibilidades, sobretudo as atitudinais, metodológicas e avaliativas. É notório que mesmo que o número de matrículas no ensino superior seja ascendente, o quantitativo de alunos com deficiência que conseguem concluir o ensino superior são bem menores.

Nessa perspectiva, conforme salientado por Marcondes (2017), para além da prerrogativa legal na promoção do acesso e permanência, necessita-se pensar em outras estratégias, tais como “a receptividade e predisposição de professores e gestores, o que não é assegurado apenas pela normativa legal” (MARCONDES, 2017, p. 94).

Entendemos que um dos pontos que dificulta a conclusão do ensino superior pelo público-alvo da Educação Inclusiva é a forma de avaliar o aluno com deficiência. Como foi pontuado pelos docentes do presente estudo, as avaliações em sua maioria não são adaptadas de acordo as necessidades educacionais especiais do aluno. No caso da pessoa com deficiência, estas adaptações são extremamente importantes e necessárias. Mesmo não tendo nenhum documento oficial que discorre sobre a avaliação para alunos com deficiência no Ensino Superior, nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2011), algumas considerações são feitas sobre a avaliação educacional:

as adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados no Plano de Ensino ou dele eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a ‘cobrança’ de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição (BRASIL, 1999, p. 40).

Algumas dessas adaptações foram ressaltadas nos excertos docentes e há algumas estratégias evidenciadas pelos professores que devem ser compartilhadas. Quanto à forma de avaliar o aluno com baixa visão, por exemplo, uma possibilidade seria ampliar a tela na caixa de diálogo de zoom do próprio computador, ou no caso de já saber o tamanho da letra que possa ser confortável para o estudante, é viável que se faça impressão da avaliação com fonte a sugerida pelo aluno com baixa visão. Nesse ponto, segundo um professor escutado no presente estudo, pode ser que a avaliação fique com uma grande quantidade de folhas, contudo, é uma possibilidade de atendimento possível e de fácil acesso ao docente. Outra experiência também citada por esse docente, foi o fato de que tanto os alunos cegos quanto os que apresentam baixa visão contam com o auxílio dos colegas no sentido de registrar ou ler o que está sendo escrito na lousa no decorrer das aulas. Caso não exista essa possibilidade, professor e aluno podem dialogar, acordando quanto ao envio do material utilizado no decorrer das aulas com antecedência, para que o aluno possa assim se apropriar do conteúdo e não ficar tão prejudicado.

Essas e outras adaptações também estão previstas nos instrumentos normativos, regulatórios e de avaliação para adequação e validação dos cursos nas Instituições de Ensino Superior, onde há um processo de avaliação, de acessibilidade e de inclusão pelo qual o MEC envia professores selecionados para uma averiguação *in loco* a respeito dos oito tipos de acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, acessibilidade metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital). Posteriormente esses avaliadores emitem parecer com notas relativas a cada tipo de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Desse modo, os docentes necessitam de uma melhor apropriação dos conceitos e adequações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência para se promover uma avaliação justa de cursos. A não preparação docente ecoa negativamente não apenas nas avaliações institucionais, mas sobretudo na prática pedagógica e “pode repercutir em variadas dificuldades na implementação destas novas políticas de inclusão na Universidade, tais como falta de estrutura didática, pedagógica, humana e estrutural nos campi da IFES” (CANTORANI, PILATTI, HELAMNN *et. al.*, 2020, p.18). A ausência de preparação dos docentes também reverbera nas avaliações de cursos feitas pelos docentes, uma vez que, como recurso de avaliação de cursos nas IES, é factível a interpretação de que está havendo ineficiência no que tange a acessibilidade. Ao enviar avaliadores do MEC às IES, é justificável o entendimento de que essa ineficiência se deve à “falta de treinamento e/ou pouca sensibilização dos avaliadores em relação ao referido tema: inclusão de pessoas com deficiência” (*Idem*, 2015, p.183).

Na UFVJM, de acordo com o Ofício 02/2020/COPESE, mesmo com todos os processos seletivos da universidade contemplando a reserva de vagas para pessoas com deficiência em

atendimento à legislação vigente, no segundo semestre de 2019 havia 12 pessoas com deficiência na instituição. Contudo, no NACI, são assistidos 26 sujeitos, sendo um servidor cego; um estudante cego; três com baixa visão; dois com visão monocular; um com Síndrome de Irlen; três alunos surdos usuários de Libras; dois estudantes com baixa audição; três estudantes com deficiência física; um estudante com limitação locomotora temporária; três estudantes com TDAH; três estudantes com dislexia; um estudante com distúrbios de comunicação e um estudante com discopatia degenerativa que necessita de mesas e cadeiras adaptadas (NACI/SECADI/UFVJM, 2020).

Esse levantamento leva-nos ao seguinte questionamento: Será que todos os estudantes com deficiência ao adentrar na UFVJM se autodeclaram? E os estudantes que não se declaram com deficiência, por vergonha ou medo de sofrer preconceito, como são contabilizados? São ignorados? Conforme Ferreira e Almeida (2018), ponderam, sobre essas questões, “há uma necessidade de revisão quanto aos formatos de levantamento e autodeclaração de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior brasileiras, é preciso criar estratégias para que os alunos declarem a sua deficiência” (ALMEIDA; FERREIRA, 2018, p. 73).

Enquanto não se providencia mecanismos mais eficientes para a autodeclaração, percebe-se um avanço tímido, mas ainda há necessidade de desenvolver políticas institucionais, de acolhimento, processos seletivos com acessibilidade e outras estratégias de capacitação voltadas ao corpo docente, possibilitando um melhor atendimento e permanência das pessoas com deficiência na UFVJM.

Como forma de minimizar o quadro, a Universidade criou um espaço institucional de coordenação e articulação de ações que contribuam para a eliminação de barreiras impeditivas do acesso, permanência e usufruto não só dos espaços físicos, mas também dos serviços e oportunidades oferecidos pela tríade Ensino-Pesquisa-Extensão na UFVJM. Esse espaço, que recebeu o nome de Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI) da UFVJM, foi criado em 2008 (Resolução nº 19 – CONSU, de 04/07/2008) e reestruturado em 2014 (Resolução nº 11 – CONSU de 11/04/2014). Esse órgão é responsável pela articulação de ações entre Pró-Reitorias, coordenações de cursos, corpo docente, empresas externas que prestam serviços para a comunidade acadêmica. O seu objetivo é garantir a acessibilidade e a inclusão dos estudantes e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos específicos de aprendizagem e com altas habilidades e superdotação.

Com o objetivo de levantar/atualizar demandas, iniciar ou dar continuidade ao acompanhamento desse público-alvo, a equipe do NACI/UFVJM, no início de cada semestre, acompanha a situação de matrícula dos alunos, estabelecendo contato com todos que relataram

alguma necessidade especial durante o ato de matrícula no Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SIGA/ensino), que entraram em vaga PcD, que procuraram o referido núcleo por demanda espontânea e, ainda, que foram encaminhados pela coordenação dos cursos e/ou por docentes (NACI/SECADI, 2020).

Para atender às demandas desse público, o NACI/UFVJM está envolvido nas seguintes ações: Divulgação das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI/UFVJM), mapeamento e atualização sistemática do banco de dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na UFVJM, ações para promover a acessibilidade e inclusão dos discentes e servidores, adaptação e adequação em colaboração com o processo de ensino e oferta do serviço de tradução e interpretação de Libras (NACI/UFVJM, 2020).

Sob orientação do NACI, na UFVJM existem vários tipos de contato/atendimento/acolhimento dispensados ao acadêmico e demais envolvidos no processo da pessoa com deficiência com o intuito de viabilizar, para além do acesso, a permanência na instituição, tais como: envio de e-mails a todos os estudantes que declararam ter alguma necessidade especial no ato da matrícula, bem como para os que entraram em vaga PcD, apresentando o Núcleo e solicitando contato; realização de reuniões individuais da equipe do NACI com os alunos que retornaram aos e-mails para acompanhamento e disponibilização de equipamentos de tecnologia assistiva, dentro das possibilidades institucionais advindas das especificidades individuais de cada aluno; reuniões com coordenadores de cursos, professores e técnicos administrativos para acolhimento e esclarecimento de dúvidas relacionadas ao processo educacional inclusivo; apresentação/discussão das demandas dos alunos, tanto no âmbito didático pedagógico, quanto de acesso a equipamentos; repasse de orientações de adequações/adaptações necessárias e proposição de alternativas de atendimento que favoreçam a permanência do aluno; acompanhamento sistemático dos alunos para atualização de demandas e supervisão dos bolsistas que realizam atividade de leitor e copista em sala de aula; reuniões junto a outros setores institucionais e empresas externas responsáveis pela execução de ações que contemplem a adequação de espaços físicos e eliminação de barreiras arquitetônicas, bem como pela promoção da acessibilidade nos transportes coletivos; disponibilização de atendimento pedagógico e terapêutico ocupacional; composição das comissões de avaliação de candidatos com deficiência nos cursos de graduação/pós e nos concursos para ingresso de servidores (NACI/UFVJM, 2020).

Mesmo com toda essa atuação do Núcleo, foi observado que um pouco mais da metade dos docentes afirmou ter conhecimento da existência e atuação do NACI. Contudo, muitos

professores apontaram não ter recebido suporte, apoio e orientação para o atendimento do estudante com deficiência. Diante disso, pode-se inferir duas questões: Os docentes não receberam de fato o suporte necessário do Núcleo ou os docentes mesmo recebendo esse suporte, não o consideraram suficiente para auxiliá-los na prática pedagógica voltada à pessoa com deficiência, reverberando na opinião da maioria desses docentes a ideia de que a UFVJM está preparada “em partes” para receber alunos com deficiência.

Sendo assim, entendemos que ainda há barreiras a serem transpostas pelas pessoas com deficiência na realidade da UFVJM, isso reflete nas concepções de alguns professores que afirmaram concordar que nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais podem cursar o Ensino Superior. Tal fato denota que esses docentes desconhecem o fato de que a Educação Especial é um direito garantido por lei aos alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Assim, ao considerarem que apenas alunos com determinadas deficiências podem cursar o Ensino Superior, os docentes visualizam dificuldades que os estudantes podem encontrar em certas áreas de atuação profissional e ou na prática de estágios quando se refere à determinadas deficiências. Bem sabemos que para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade de adaptações, tanto curriculares quanto atitudinais, que viabilizem ao aluno por meio de diferentes práticas, o desenvolvimento de seus potenciais.

Para tanto, uma estratégia possível seria a troca de experiências entre os docentes. No entanto, apenas alguns docentes apontaram que concordam em consultar seus pares como forma de possibilitar uma troca de experiências, o que demonstra as complexidades que envolvem a identidade docente na UFVJM. Nesse sentido, Zabalza (2004) aponta que “a identidade profissional está associada a disciplina em que o professor leciona, contudo, ser um bom profissional, significa para além de domínio de conteúdo, ser membro de um grupo de formadores e de uma instituição” (ZABALZA, 2004, p.127).

Nesta pesquisa, a possibilidade de trocas de experiências foi pouco citada pelos docentes que em sua maioria demonstrou resistência advinda da dificuldade de estabelecer parceiros com os colegas quanto às práticas de estágios, orientação em TCC's, dentre outros atendimentos que contemplem alunos com deficiência. Tal fato pode ser entendido com a ajuda de Cunha e Leite (1996) que explicitaram o fato de que o

conhecimento, na universidade, representa um espaço de poder, definindo limites e propriedades para os que dominam. Cada indivíduo ou departamento tem uma especialidade e, assim como respeita o campo do colega, reage quando sente invadido seu terreno de saber (CUNHA; LEITE 1996, p. 20).

Por essa via pode-se constatar que parte dos docentes não acredita que o conhecimento advindo das partilhas em grupo possa agregar em sua formação, do mesmo modo, ignoram a prática de leituras sobre didática e práticas de ensino enquanto estratégia que possibilitam agregar conhecimentos fundamentais à docência. Todavia, conforme Pimenta e Anastasiou (2002) ponderam a esse respeito, “para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.82).

Contudo, é importante salientar que houve experiências positivas advindas de alguns professores, tais como, envio de e-mail, conversas informais, oferta e auxílio em forma de tutoria com outro colega da turma. Essas experiências devem ser divulgadas e reproduzidas no intento de possibilitar um espaço para o acolhimento e diálogo entre professores e alunos com deficiência na UFVJM. Conforme Sales, Moreira e Couto (2016, p. 305) reiteram, “é conexo aludir que boas relações interpessoais entre alunos e alunos e professores são fundamentais para êxito nesse processo inclusivo” Nesse sentido, conforme Magalhães (2013) observa, seria viável que os docentes do ICT e do IECT tivessem condições de promover “uma escuta atenta às necessidades e aspirações de seus alunos na busca da construção do conhecimento” (MAGALHÃES, 2013, p.50). Ressalta-se que a estratégia de escuta apareceu nas falas de alguns professores participantes da presente pesquisa. Esses consideram o fato de que ao estabelecer essa relação dialógica com o aluno, o professor poderá compreender às adequações necessárias e específicas a cada deficiência, respeitando as especificidades individuais do aluno.

Nesse sentido, um dado apontado por quase metade dos docentes pesquisados neste estudo merece consideração. Para esses docentes, suas atitudes e comportamentos podem impedir ou prejudicar a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Contudo, esse resultado é bastante questionador, uma vez que nas entrevistas os docentes relataram que não fizeram modificações tão significativas em suas aulas e ou adequações nas avaliações. Esse dado destoa da pesquisa de Pieczkowski (2014) que demonstrou o fato de que “a presença de um estudante com deficiência numa turma, traz necessidades diferenciadas nas apropriações dos processos acadêmicos, produzindo melhorias no trabalho como um todo e graças a isso desenvolve aulas melhores” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 156).

Desse modo, é preciso que se proponha atividades no sentido de romper, ou pelo menos diminuir, as barreiras identificadas pelos docentes na UFVJM, uma vez que essa instituição pública de Ensino Superior pretende incluir todos de forma democrática. Nesse ponto, Ribetto

e Rattero (2017) afirmam que “não são eles, os recém-chegados, os que têm que se esforçar por se entrosar/encaixar, por não desengonçar o que já estava encaminhado. É nossa responsabilidade albergá-los” (RIBETTO; RATTERO, 2017, p. 365). Com essa assertiva, as autoras reforçam a responsabilidade docente no processo de inclusão dos acadêmicos no Ensino Superior no sentido de ofertar adaptações de grande e pequeno porte, possibilitando aos estudantes, condições equânimes de desenvolverem-se enquanto acadêmicos e futuros profissionais.

Desse modo, outra questão a ser considerada diz respeito às barreiras arquitetônicas enfrentadas pelo público-alvo da Educação Especial na UFVJM. A maioria dos docentes concordou que há barreiras arquitetônicas que prejudicam o acesso e a permanência dos acadêmicos nas instalações da UFVJM, apotando que há necessidade de a instituição promover melhorias com relação às condições de acessibilidade física. Pode-se deduzir que o fato de não conter elevadores, rampas e pisos táteis no IECT levam os docentes do Campus Janaúba a terem uma visão talvez mais concreta de que falta muito para que os estudantes com deficiência tenham acesso à educação de modo equânime. De fato, conforme Oliveira (2019) postula, o “ambiente sócio-físico é o principal gerador das dificuldades que se impõem à livre circulação de indivíduos ou grupos, sobretudo às pessoas com deficiência. Tais empecilhos podem ser: físicos, comunicacionais, sociais e/ou atitudinais” (OLIVEIRA, 2019, p.9).

De acordo com a NBR 9050/2004, acessibilidade é definida como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. Essa normativa conceitua que, para ser “acessível”, o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento tem que permitir o alcance, acionamento, uso e vivência por qualquer pessoa, inclusive por aquelas com mobilidade reduzida. O termo “acessível” implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

Ainda conforme as definições da norma técnica, temos as barreiras arquitetônica, urbanística ou ambiental, que são qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano. Essa importante questão relativa à Educação Especial e Inclusiva também é ressaltada no artigo 53 do Título III, Capítulo I da Lei Brasileira de Inclusão:

A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (BRASIL, 2015).

Para além da questão envolvendo os espaços físicos da UFVJM, ao serem impelidos sobre a existência de barreiras no cotidiano docente, o maior dado foi com relação à formação dos professores, pois a maioria dos docentes concordou que a falta de informação sobre a área (deficiência e inclusão) dificulta o trabalho com o aluno com deficiência. Como dissemos acima, visando possibilitar condições equânimes de aprendizado com ações voltadas à melhorias no acesso e permanência de alunos com deficiência, com vistas às várias acessibilidades, na UFVJM há um órgão denominado NACI/UFVJM, que em consonância com os decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, foi contemplado com o edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Tal programa propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (Portal MEC, 2020), dentre elas a eliminação de barreiras também está prevista no projeto:

fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Portal MEC, 2020, p.01).

Mesmo com esse programa e suas proposições para eliminação de barreiras, a presença do NACI na UFVJM não parece ser ainda suficiente para garantir às pessoas com deficiência o sucesso no decorrer da trajetória acadêmica. Há várias barreiras que necessitam ser eliminadas na instituição, como aquelas presentes nas comunicações e na informação, que envolve qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento da mensagem e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Alguns professores concordaram que há esses tipos de barreiras no cotidiano docente.

Assim, quanto às condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos, o MEC estabelece que elas devem ser efetivadas mediante demanda por esses recursos e serviços. Desse modo, cabe às IES a responsabilidade pela adequação e disponibilização desses serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2003). Pode ser considerado barreira, nesse contexto, o caso de haver informações não disponíveis para todos, seja porque não existem ou porque não são apresentadas de forma acessível. As barreiras comunicacionais acontecem basicamente de três formas, conforme Sasaki (2005, p.23) aponta:

Sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual, etc.) **na comunicação escrita** (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e **na comunicação virtual** (acessibilidade digital).

No sentido de subsidiar algumas destas formas de acessibilidade acima, a DICOM (Diretoria de Comunicação da UFVJM) vem trabalhando em conjunto com os Tradutores e Intérpretes de Libras/Português com o intuito de possibilitar a acessibilidade em materiais audiovisuais com janela de intérpretes e legenda em português. Embora exista essa iniciativa, o quantitativo de intérpretes disponíveis atualmente na instituição é incipiente para suprir todas as demandas apresentadas pelo público surdo, mas esse trabalho tem sido desenvolvido paulatinamente pela equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras dos quatro *campi* em conjunto com o NACI.

Referente a essa maior demanda de intérpretes nas IES, destaca-se que desde 2018 foi instaurado pelo INEP o Enem em Libras. Tal iniciativa vem tornando a participação dos surdos no ensino superior uma realidade cada vez mais ascendente, uma vez que

o Enem em Libras é uma iniciativa da Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep direcionada à comunidade surda e deficiente auditiva que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. O Enem em Libras garante editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras, tornando o Enem mais acessível. Dessa forma, o Inep reafirma o seu compromisso com a comunidade surda e deficiente auditiva por um futuro melhor por meio da educação. Ao longo da história do Enem, o atendimento às diferentes necessidades dos participantes surdos e deficientes auditivos tem sido uma preocupação do Inep. Em 2017, o instituto passou a oferecer a videoprova em Libras e levou o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” para a redação, promovendo um amplo debate sobre o assunto. A videoprova pode ser acessada em plataforma similar à adotada na aplicação. Nela o Inep disponibiliza os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da videoprova, permitindo que surdos e deficientes auditivos estudem no mesmo formato acessível em que elas são aplicadas. Ao ser disponibilizada no próprio portal do Inep, com uma interface parecida com a utilizada na videoprova, os participantes surdos podem se preparar melhor. A funcionalidade permite assistir aos vídeos das questões e conferir o gabarito, se o participante desejar (Portal INEP, 2020).

Vale destacar também que para levantamento do censo do INEP, a partir de 2004 houve mudanças na categoria de “Deficiência Auditiva” em dois subconjuntos: “Surdez” passou a indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) passou a indicar estudantes que, por ouvirem um pouco, utilizavam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa (BRASIL, 2013). Alguns docentes apontaram que já ministraram aulas para alunos surdos e que sentiram dificuldades, o que denota haver possibilidade de melhorias na acessibilidade comunicacional,

uma vez que cada sujeito apresenta suas peculiaridades, nem sempre o indivíduo surdo necessitará de um intérprete, às vezes ele tem preferência pela leitura labial, outro ponto que necessita-se ser abordado também refere-se a escrita dos surdos, que de certa forma pode gerar dificuldade no entendimento do leitor. Nesse caso, o professor que não apresentar conhecimento das particularidades estruturais e linguísticas da Libras, que é uma língua de modalidade distinta da oral auditiva, terá dificuldades na compreensão. Sendo assim, sugere-se a presença do intérprete no momento do entendimento do texto e ou do próprio surdo, expressando a versão sinalizada, pois, conforme Almeida, Filasi e Almeida (2010) sustentam, “é possível que surdos possam construir textos com sentido e coesão o que compromete é a falta de domínio da língua portuguesa pelos usuários Surdos” (ALMEIDA; FILASI, 2010. p. 06).

Em suma, percebe-se pelas falas dos professores que muitos ainda confundem e não tem essa percepção que traz grandes implicações no processo ensino-aprendizagem, bem como na prática pedagógica docente. Já quanto às barreiras tecnológicas, mais da metade dos docentes concordou que esses tipos de barreiras dificultam e ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias no âmbito da UFVJM. Tal resultado coincide com os apresentados por Lima (2019, p. 42), quando essa autora afirma ter sido “essencial a existência, ainda que de forma mínima, o uso dessas tecnologias para a permanência da pessoa com Deficiência Visual na Universidade Federal Rural da Amazônia -UFRA”, instituição que serviu de base a sua pesquisa.

Nesse caso, a UFVJM utiliza um sistema aprimorado, desde o ano de 2018, denominado *e-Campus*. Segundo os responsáveis pela implementação desse sistema, o *e-Campus* viabiliza recursos visuais que o antigo sistema não apresentava, um deles seria a adaptação automática de telas menores (como smartphones) tornando-o possível intermediar a acessibilidade para cegos”. Deve-se destacar, contudo, que o sistema foi aprimorado para que pudesse atender a uma demanda de um servidor com esta necessidade de adequação e que para o acesso dos estudantes muito precisa ser aprimorado.

Diante de todos esses apontamentos apresentados anteriormente é que se faz pertinente refletir sobre a importante tarefa docente e institucional de se incluir pessoas com deficiência no ensino Superior, a inclusão é tarefa para muitas mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível constatar o quanto a UFVJM, assim como as demais IFES, devem elaborar políticas de acessibilidade numa perspectiva que proporcione uma educação superior de qualidade às pessoas com deficiência, considerando a relação professor-aluno e as práticas docentes como forma de possibilitar a pessoa com deficiência a permanência e o sucesso na vida acadêmica, profissional e social.

Nessa perspectiva, ao caracterizar o perfil docente, identificou-se que a maioria dos docentes não tiveram em sua formação inicial e continuada contato com a área da Educação Especial e Inclusiva. Esses professores são, no geral, formados em cursos de engenharias, ciências exatas e biológicas, e têm como modelo para forma de lecionar os professores da graduação. Ressalte-se, porém, que muitos afirmam ter aprendido a lecionar com a própria prática. Nesse sentido, poucos buscaram durante a carreira informações voltadas à prática pedagógica, didática do ensino superior, psicologia do desenvolvimento, o que em certa medida auxiliou-os no processo de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência.

Diante desse quadro, infelizmente alguns ainda consideram que nem todas as pessoas com deficiência podem cursar o Ensino Superior, o que demonstra a necessidade de esses docentes apropriarem da legislação educacional, uma vez que a Lei Brasileira de Inclusão-LBI garante o acesso de todas as pessoas com deficiência no Ensino Superior. Poucos docentes reconheceram possuir conhecimentos acerca das leis que regem a Educação Especial e Inclusiva. Mesmo sabendo da existência e atuação do NACI, poucos procuraram esse órgão, a PROACE e os profissionais que lá atuam com o intuito de criar possibilidades de acolhida e envolvimento da pessoa com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto, identificou-se ainda que a maioria dos professores não recebeu desses órgãos suporte, apoio e orientações para atendimento do estudante com deficiência, situação que fez surgir nas falas dos docentes a adoção de práticas educativas não adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência.

Desse modo, os órgãos institucionais poderiam fornecer orientações sobre a diversidade de barreiras e suas devidas adequações no sentido de oportunizar aos alunos com deficiência condições equânimes de aprendizagem, de modo que esses não fiquem em situação de desvantagem quando comparados aos demais alunos. Devido à falta de formação e instrução nesse sentido, os docentes não tiveram oportunidade de refletir sobre suas práticas, podendo reproduzir atitudes aprendidas na graduação tais como, reprovar, pensar que a área é complexa e deve ficar mais alunos em prova final, dentre outras. Como vimos, geralmente essas ações

levam o docente à responsabilizar o discente por um processo que genuinamente deveria ser refletido sob o viés da prática docente, de ações institucionais e não no sentido de enquadrar o aluno à uma prática que é engessada, e pensada numa maioria.

Contudo, embora o número de docentes com experiência em sala com alunos com deficiência tenha sido pouco, notou-se a partir das práticas ressaltadas pelos professores uma predominância da insegurança em lidar com o estudante com deficiência, o que leva muitas vezes a um distanciamento ou mesmo uma desconsideração quanto a presença de alunos com deficiência em situações de ensino aprendizagem. Uma estratégia que poderia ser adotada para discutir essas práticas e os sentimentos gerados nela é a troca de informação com seus pares e até mesmo com o próprio aluno com deficiência ou com colegas de classe destes alunos.

As relações de trocas entre professores e alunos com deficiência, professores e seus pares, aluno com deficiência e colegas, além de acolhimento, podem viabilizar direcionamentos, por exemplo, sobre as necessidades educacionais especiais do aluno, assim como contribuir com adaptações necessárias para esse público. Contudo, é preciso considerar os desencontros que permeiam esse processo na UFVJM. Nesse sentido, alguns professores apontaram que receberam a informação de que tinham um aluno com deficiência em sala pelos próprios colegas desses alunos, outros declararam que na ausência das intérpretes o aluno sentava ao lado de um colega que sabia um pouco de Libras e leitura labial que acabava o auxiliando. Outros desenvolveram uma espécie de tutoria que facilitou bastante o desenvolvimento dos trabalhos em sala.

Diante disso, faz-se pertinente a promoção de capacitações no âmbito da UFVJM com o intuito de promover a troca de informações e diálogo e até mesmo de promover uma sincronia institucional em que docentes, alunos com deficiência, NACI e comunidade acadêmica em geral possam aproximar suas práticas e, sincronizar a *práxis* voltada às pessoas com deficiência.

Neste estudo também foi possível fazer um levantamento de possíveis sugestões a serem pensadas no âmbito da UFVJM a fim de favorecer e fortalecer a política de inclusão e acessibilidade na universidade (Apêndice VIII). Através disso, as informações e ou falhas nesse sentido serão minimizadas e práticas mais efetivas serão executadas, possibilitando aos docentes formação e conhecimento acerca da presença da pessoa com deficiência em sala e nos demais espaços institucionais, bem como das estratégias possíveis a serem utilizadas no decorrer do processo formativo destes alunos.

No entanto, o presente estudo tem algumas limitações. Devido a pequena amostragem, os dados da presente pesquisa não podem ser generalizados para se compreender o processo inclusivo na UFVJM. Além dessa questão relativa a validade externa do estudo, outras questões

que mereceriam ser investigadas para melhor compreender como está ocorrendo a educação de estudantes com deficiência na UFVJM, tais como: a percepção dos discentes à respeito da inclusão na universidade, dos demais servidores; as relações docentes no Campus de Teófilo Otoni que também contempla o BCT; os alunos com deficiência egressos e concluintes na pós-graduação; os motivos pelos quais os alunos com deficiência evadem e não concluem o curso nesta instituição, dentre outros.

Nesse sentido, devido às questões de ordem prática, optou-se por uma amostra apenas com cursos do ICT e do IECT sediados nas cidades de Diamantina e Janaúba, respectivamente. Desse modo, há muito ainda a ser discutido com relação à inclusão, acessibilidade e práticas voltadas a pessoa com deficiência nos campi da UFVJM e demais instituições de ensino superior brasileiras. Conforme apontado pelos docentes neste estudo, a UFVJM não está totalmente preparada para garantir a permanência dos estudantes com deficiência e a conclusão de sua graduação. Assim como os docentes, acreditamos que essa não seja uma realidade exclusiva desta instituição.

Por fim, a partir da análise dos resultados obtidos neste estudo, infere-se sobre a importância de prosseguir e aprofundar trabalhos em outras áreas que evidenciem as práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência no ensino superior no âmbito da UFVJM. Esses novos estudos podem nos indicar outros aspectos que auxiliem no estabelecimento de propostas e políticas institucionais que favoreçam o acesso, a permanência e a conclusão desses alunos no ensino superior com equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, N. M.; MORIÑA, A.; PEREIRA, V. H. Acciones del profesorado para uma prática inclusiva em la universidad. **Revista Brasileira de Educação**, Sevilha, v. 24, 2019.

ALMEIDA, E. O. C. D.; FILASI, R.; ALMEIDA, L. C. D. A. Coesão textual na escrita de um grupo de adultos surdos usuários da língua de sinais brasileira. **Revista CEFAC**, São Paulo, 2009.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. D. Desafios da Implantação do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 299 - 312, mai / ago 2014.

ANDIFES. IV Pesquisa. **Perfil Sócio-econômico e Cultural dos estudantes de Graduação**, 2014 a 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro. 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de nov de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino e sua articulação com a escola média**, Brasília, DF, nov 1968.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de nov de 1968. **Organização e Funcionamento do Ensino Superior**, Brasília, DF, nov 1968.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dez de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, dez 1996.

BRASIL. Decreto nº 3298, de 20 de dez de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, dez 1999.

BRASIL. Lei nº10.098, de 19 de dez de 2000. **Normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade ao serviço público**, Brasília, DF, dez 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.956, de 08 de out de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, Brasília, DF, out 2001.

BRASIL. Decreto nº 5296 de 02 de dez de 2004. **regulamenta a lei 10098 de 08 de nov de 2000**, Brasília, DF, dez 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior sinopse estatística**, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dez de 2005. **Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abr de 2002**, dez 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº6949, de 2 de ago de 2009. **Estabelece que os estados partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino**, Brasília, DF, ago 2009.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 11 de nov de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias**, Brasília, DF, nov 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dez de 2012. **Diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos**, dez 2012.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Ingresso em Universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio**, Brasília, DF, ago 2012.

BRASIL. Lei nº 12.863 de 24 de set de 2013. **Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos do magistério federal**, Brasília, DF, set 2013.

BRASIL. Lei nº 13146, de 06 de jul de 2015. **Estatuto da Pessoa com deficiência**, Brasília, DF, jul 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dez de 2016. **Reserva de vaga para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino**, dez 2016.

BRASIL. Decreto nº 9465, de 02 de jan, de 2019. **Extinção da SECADI e Conselhos como da mulher, povos tradicionais, dentre outros**, Brasília, DF, jan 2019.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dez de 2012. **Pesquisa que envolve seres humanos.**, dez 2019.

BRITO, J. D.; CAMPOS, J. A. D. P. P.; ROMANATTO, C. Ensino de Matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 525-540, 2014.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 317 - 388, 2017.

CAMARGO, E. P. D.; ANJOS, P. T. Simpósio Nacional de Ensino de Física, 19, Manaus: SBF. **Atas do XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2011. Disponível em:

<https://aneste.org/embasamento-terico.html>.

CAMARGO, E. P. D.; FILHO, J. D. B.; SILVA, D. D. Atividade de ensino de Física para alunos cegos ou com baixa visão: conceito de aceleração de gravidade. **Revista enseñanza de la física**, v. 19, n. 2, p. 57 - 68, 2006.

CAMARGO, E. P. D.; NARDI, R.; CORREIA, J. N. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de física moderna. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 2, 2010.

CAMARGO, E. P. D.; NARDI, R.; CORREIA, J. N. A comunicala como barreira á inclusão de alunos com deficência visual em auas de física moderna. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 2, p. 1-18, maio/agosto 2010.

CAMBRUZZI, R. D. C. S. **Recursos Pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: Um estudo de caso**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2013.

CANTORANI, J. R. H. et al. A acessibilidade e a inclusão em uma instituição federal de ensino superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. Universidade Tecnológica do Paraná: análise a partir de relatórios do INEP e do olhar do gestor. **educar em Revista**, Curitiba, v. 57, p. 171-189, jul/set 2015.

CARVALHO, E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 176 p.

CASTRO, S. F. D.; ALMEIDA, A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Inclusão**, v. 20, n. 2, p. 179 - 194, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3 , p. 413 - 428, 2016.

CRUZ, R. A. S. D. **Ensino Médio no Estado de São Paulo: Desafios na Escolarização de alunos com deficiência**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 211. 2011.

CUNHA, I. D. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1ª. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, I. D.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. 2ª. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 95 p.

FELICIO, N. C. **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2017.

FERNANDES, C. M. B. F. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, T.; CARVALHO, M. L. M. C. **Docência na universidade**. 10ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 110.

FERREIRA, L.; ALMEIDA, J. G. D. A. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. Número Especial, p. 67 - 75, 2018.

FLICK, U. **Coleção Pesquisa qualitativa: qualidade na pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. São Paulo, SP: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, v. Coleção Leitura, 1996.

FREITAS, M. A. D. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2014.

JANNUZZI, G. D. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Cortez Autores associados, 2006.

JUNGES, D. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, 33, jan/abr 2015. 285-317. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. Didática e o trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

LIMA, I. M. B. **Acessibilidade digital: tecnologias que favorecem o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no ensino superior**. Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém, Pará. 2019.

LOPES, L. F.M. ; JUNIOR, R. G. N.; TUNICE, L. M. D. C. O Ensino Superior, caminhos, consensos e dissensos. **ECCOM**. v. 11, n. 22, p. 399-406. jul/dez. 2020.

MAGALHÃES, R. D. C. B. P. Currículo e Inclusão de Alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 49-57.

MARCONDES, M. E. R. S. Estudantes com deficiência no ensino superior, trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 94-104, jul/dez 2017.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

MASETTO, M. T. **Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior**. São Paulo: Sarvier, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2013.

MASETTO, T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2013.

MEC. Resolução nº 2, de 11 de set de 2001. **Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica**, set 2001.

MEC. Resolução nº 1, de 18 de fev de 2002. **Conselho Nacional de Educação Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**, Brasília, DF, fev 2002.

MEC. Portaria nº 3284, de 07 de nov de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.**, nov 2003.

MEC. Grupo de trabalho para elaboração da Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. **Portaria nº 555/2007 e Portaria nº 948/2007**, 07 jan 2008.

MEC. Resolução nº 4, de 2 de out de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na educação básica, na modalidade especial**, Brasília, out 2009.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**, 2013. 21.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set/dez 2006.

MIRANDA, A. A. B. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com deficiência Mental**. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, p. 210 f. 2003.

MIRANDA, G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012. 496 p.

MORAN, M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, v. Coleção Papyrus Educação, 2000.

MOREIRA, C. J. D. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, jul / set 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

NOZI, G. S.; VITALIANO, R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 30, set/dez 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e educacional**, São Paulo, n. Número Especial, p. 105 - 113, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. D. Apresentações sociais na educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 643-656, 2017.

OLIVEIRA, A. C. S. **Acessibilidade Inclusiva no setor central do Gama DF**. Escola Nacional de Administração Pública. [S.l.]. 2019.

OLIVEIRA, W. D. D. O.; BENITE, M. Aulas de Ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e Professores de ciências. **Revista Ciências e Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457 - 472, 2015.

PASIAN, S.; MENDES, G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: Um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

PEREIRA, L. D. L. S.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Aula de química e Surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. **Revista Química Nova na Escola**, v. 33, n. 1, p. 46-56, 2011. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_1/07-AF4510.pdf?agreq=Aula%20de%20Qu%C3%ADmica%20e%20Surdez:%20sobre%20intera%C3%A7%C3%B5es%20pedag%C3%B3gicas%20mediadas%20pela%20vis%C3%A3o&agrep=jbcs,qn,qnesc,qnint,rvq>. Acesso em: 22 junho 2019.

PETRECHEN, E. D.. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2006.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de Estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 208.

2014.

PIMENTA, G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POKER, R. B.; VALENTIM, O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino Superior a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar**, São Paulo, v. Número Especial, p. 127 - 134, 2018.

RIBETTO, A.; RATTERO, C. Cenas para pensar a educação na diferença. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 361 - 372, maio / ago 2017.

RIZZO, L.; BORTOLINI, S.; REBEQUE, P. V. D. S. Ensino do sistema solar para alunos com e sem deficiência visual: proposta de um ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, 2014.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 47-426, jul-set 2018.

SALES, Z. N.; COUTO, S. O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 295 - 308, mai/ago 2016.

SANCHEZ, A. Educação Inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. **Inclusão, revista da educação especial**, p. 7 - 19, 2005.

SASSAKI, K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista Inclusão**, v. ano I, n. 1, p. 19-23, out 2005.

SILVA, A. M.; CYMROT, ; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, set/dez 2012.

SILVA, J. S. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 197 - 214, jan/mar 2018.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. D. O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 24, p. 1-20, 2019.

SILVA, V. D.; BEGO, A. M. Levantamento bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 343 -

358, jul / set 2018.

SOARES, S. R.; CUNHA, I. D. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira pós-graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 3, fev 2018.

UFVJM. CONSU, Resolução nº 19 de 04 de jul de 2008. **Criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**, 04 jul 2008.

UFVJM. CONSU, Resolução nº 11 de abr de 2014. **Reestrutura o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI)**, 11 abr 2014.

UFVJM. NACI/SECADI. **Relatório apresentado ao MEC semestralmente pelo NACI**, 2019/02.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação superior, de 09 de out de 1998. **Conferência Mundial sobre educação superior**, Paris, 9 out 1998.

UNESCO. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional em Direitos Humanos**, fev 2007. 76. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 2 maç 2018.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a Formação de Professores. In: MASETTO, T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, v. Coleção Práxis, 2009. p. 112.

ZABALZA, A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



APÊNDICE I

CARTA DE CONCORDÂNCIA DO ICT – *Campus Diamantina*


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
 DIAMANTINA - MINAS GERAIS
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 

APÊNDICE IV
CARTA DE CONCORDÂNCIA DO ICT – Diamantina

Eu, Gabriella Lely Cardoso Martins, responsável pela pesquisa intitulada: "O Processo de Inclusão na Perspectiva dos Professores Universitários", coordenada pela professora Doutora Bárbara Carvalho Ferreira, docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Campus Diamantina, venho solicitar ao Sr. Lucas Franco Ferreira, diretor do Instituto de Ciências e Tecnologia da UFVJM, a liberação para desenvolver a pesquisa no Campus Diamantina.

Sendo autorizada, a pesquisa será realizada com os professores do ICT - Diamantina, que já tiveram ou tenham experiências com alunos com deficiência matriculados ou avaliados dos cursos ofertados pelo Instituto.

Os riscos os quais estarão expostos os participantes da pesquisa são inerentes à própria coleta de dados e entrevista realizada com professores, além da exposição das informações cedidas por eles, sendo estes minimizados através do sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa e da realização da entrevista em sala separada, somente com a presença da pesquisadora e do(a) professor(a), resguardando o profissional e minimizando os efeitos da falta de privacidade do mesmo.

Quanto aos benefícios, a presente pesquisa poderá proporcionar aos professores da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, reflexões sobre a prática docente com alunos com deficiência, possíveis reformulações nas ações institucionais e organizacionais voltadas a esse público, uma vez que está prevista uma reunião de devolutiva com os professores ao final da pesquisa.

Assim, a pesquisa visa, portanto, colaborar para desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de práticas educativas que favoreçam a interação do professor com seus alunos, trazendo benefícios a disseminação da Educação Inclusiva, favorecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, uma vez que os docentes poderão refletir acerca de sua prática pedagógica no contexto inclusivo.

Diamantina, 28 de Junho de 2019.


 Cliente, e de acordo.
 Direção do ICT 04/06/19


Prof. Dra. Bárbara Carvalho Ferreira - Orientadora


Gabriella Lely Cardoso Martins - Pesquisadora

 Declaro que entendi os objetivos e forma de participação do ICT - Campus Janaína, riscos e benefícios da pesquisa e autorizo a realização da mesma. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante os princípios éticos em pesquisa acima declarados.

Lucas Franco Ferreira
Diretor do RT - UFVJM/Campus Diamantina



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



APÊNDICE II
CARTA DE CONCORDÂNCIA DO IECT – *Campus Janaúba*

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI DIAMANTINA - MINAS GERAIS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	 UFVJM
APÊNDICE III CARTA DE CONCORDÂNCIA DO IECT – <i>Campus Janaúba</i>	
<p>Eu, Gabriella Lely Cardoso Martins, responsável pela pesquisa intitulada: "O Processo de Inclusão na Perspectiva dos Professores Universitários do IECT/UFVJM", coordenada pela professora Doutora Bárbara Carvalho Ferreira, docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Campus Diamantina, venho solicitar à Sen. Renata de Oliveira Gama, diretora do Instituto de Engenharia Ciências e Tecnologia da UFVJM, a liberação para desenvolver a pesquisa no Campus Janaúba.</p> <p>Sendo autorizada, a pesquisa será realizada com os professores do IECT que já tiveram ou tenham experiências com alunos com deficiência matriculados ou evadidos dos cursos ofertados pelo Instituto.</p> <p>Os riscos os quais estarão expostos os participantes da pesquisa são inerentes à própria coleta de dados e entrevista realizada com professores, além da exposição das informações cedidas por eles, sendo estes minimizados através do sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa e da realização da entrevista em sala separada, somente com a presença da pesquisadora e do(a) professor(a), resguardando o profissional e minimizando os efeitos da falta de privacidade do mesmo.</p> <p>Quanto aos benefícios, a presente pesquisa poderá proporcionar aos professores da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, reflexões sobre a prática docente com alunos com deficiência, possíveis reformulações nas ações institucionais e operacionais voltadas a esse público, uma vez que está prevista uma reunião de devolutiva com os professores no final da pesquisa.</p> <p>Assim, a pesquisa visa, portanto colaborar para desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de práticas educativas que favoreçam a interação do professor com seus alunos, trazendo benefícios a disseminação da Educação Inclusiva, favorecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, uma vez que os docentes poderão refletir acerca de sua prática pedagógica no contexto inclusivo.</p> <p style="text-align: right;">Diamantina, 28 de junho de 2019,</p>	


Prof.^a Dra. Bárbara Carvalho Ferreira – Orientadora


Gabriella Lely Cardoso Martins - Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos e forma de participação do IECT – Campus Janaúba, riscos e benefícios da pesquisa e autorizo a realização da mesma. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante os princípios éticos em pesquisa acima declarados.

P/ 
Renata de Oliveira Gama
Diretora do IECT - UFVJM Campus Janaúba



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Comitê de Ética em Pesquisa



APÊNDICE III

Questionário do *Google Drive* com TCLE

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Formação e Práticas de professores da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada "O Processo de Inclusão na Perspectiva dos Professores Universitários" por ser professor efetivo lotado na Faculdade Interdisciplinar em Humanidade ou dos Institutos de Engenharias, Ciências e Tecnologias IECT/ICT da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Esta pesquisa é coordenada por Josilene Duarte Nunes e Gabriella Lely Cardoso Martins, sob a orientação dos professores Dr. Heron Laiber Bonadiman e Dra. Bárbara Carvalho Ferreira, do Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM - Campus JK.

A participação na presente pesquisa não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento entrando em contato com as pesquisadoras (dados disponíveis abaixo). Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com as pesquisadoras, ou com a UFVJM sua instituição de trabalho.

A pesquisa tem como objetivo caracterizar o corpo docente da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - FIH investigando a representação dos professores sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, considerando a formação e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para o atendimento desse público. Quanto ao Instituto de Ciência e Tecnologia - ICT e Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia IECT, a pesquisa objetiva investigar a formação e as práticas dos professores relacionadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência no ICT-Campus Diamantina e, ou IECT-Campus Janaúba.

Caso aceite participar da pesquisa, o tempo previsto para sua participação será de aproximadamente 20 (vinte) minutos.

Os riscos aos quais você poderá ser exposto são inerentes à entrevista realizada e à exposição das informações cedidas, sendo estes minimizados através do sigilo e anonimato.

Quanto aos benefícios, a presente pesquisa poderá proporcionar a você reflexões sobre a prática docente com alunos com deficiência, além de possíveis reformulações nas ações institucionais e operacionais voltadas a esse público, uma vez que está prevista uma reunião de devolutiva ao final da pesquisa.

A pesquisa visa, portanto colaborar para desenvolvimento e, ou, aperfeiçoamento de práticas educativas que favoreçam a interação do professor com seus alunos, trazendo benefícios a disseminação da Educação Inclusiva, favorecendo o processo de inclusão dos alunos com

disseminação da Educação Inclusiva, favorecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, uma vez que os professores poderão refletir acerca de sua prática pedagógica no contexto inclusivo.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Constam abaixo o telefone e o endereço das pesquisadoras principais, podendo entrar em contato e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação em qualquer momento.

FIH

Coordenadora do Projeto: Josilene Duarte Nunes

Endereço: Rua São José, 112 – Bom Jesus.

Diamantina - Minas Gerais.

Telefone: (38) 98803-8238

ICT / IECT

Coordenadora do Projeto: Gabriella Lely Cardoso Martins

Endereço: Rua Padre Cícero, 73 – Centro.

Janaúba - Minas Gerais.

Telefone: (38) 99215-6262

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar.

Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar.

Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES *

- Concordo com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ACEITO participar da pesquisa.
- NÃO aceito participar da pesquisa.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



APÊNDICE IV

Roteiro de Entrevistas

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Formação:

Tempo de atuação na UFVJM:

Você já teve alunos com deficiência?

Em qual semestre, ou ano?

Qual deficiência ele/tem tinha?

- 1 - Durante sua trajetória de formação e profissional você teve contato com a área da educação especial e inclusiva?
- 2 - Como foi para você ter um aluno com deficiência em sala de aula?
- 3 - Você se lembra onde ele sentava, a forma que você se dirigia a ele, a relação dele com os colegas?
- 4- Quais as estratégias pedagógicas você utilizou no processo ensino aprendizagem desse aluno? (Sala de aula / Avaliação/ Como isso acontecia?)
- 5 - No processo de ensino aprendizagem com o aluno, quais os aspectos que você considerou como facilitadores e dificultadores?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



APENDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “O Processo de Inclusão na Perspectiva dos Professores Universitários das Ciências Exatas”, por ser professor do Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia da UFVJM do Campus Janaúba. Esta pesquisa é coordenada por Gabriella Lely Cardoso Martins, sob a orientação da professora Dra. Bárbara Carvalho Ferreira, docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM em Diamantina-MG.

A participação na presente pesquisa não é obrigatória, sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento entrando em contato com a pesquisadora (dados disponíveis abaixo). Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, nem com a UFVJM, sua instituição de trabalho.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo investigar a formação e as práticas dos professores relacionadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência no IECT e ICT-Campus Janaúba e Campus Diamantina respectivamente. Caso aceite participar da pesquisa, está previsto um encontro nas dependências da própria universidade ou em um local que julgar melhor, para aplicação da entrevista, que caso concorde, será gravada em áudio. No caso do questionário, esse será disponibilizado online pela Plataforma do Google. O tempo previsto para sua participação será de aproximadamente 40 (quarenta) minutos.

Os riscos aos quais você poderá ser exposto são inerentes à coleta de dados realizada e à exposição das informações cedidas, sendo estes minimizados através do sigilo, anonimato e da realização da entrevista em sala separada somente com a presença da pesquisadora e do entrevistado/professor, resguardando e minimizando os efeitos da falta de privacidade.

Quanto aos benefícios, a presente pesquisa poderá proporcionar a você reflexões sobre a prática docente com alunos com deficiência, além de possíveis reformulações nas ações institucionais e operacionais voltadas a esse público, uma vez que está prevista uma reunião de devolutiva ao final da pesquisa.

A pesquisa visa, portanto, colaborar para desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de práticas educativas que favoreçam a interação do professor com seus alunos, trazendo benefícios a disseminação da Educação Inclusiva, favorecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, uma vez que os docentes poderão refletir acerca de sua prática pedagógica no contexto inclusivo.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, vem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador

principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Gabriella Lely Cardoso Martins

Endereço: Rua Padre Cícero, 73 – Centro, Janaúba, Minas Gerais.

Telefone: (38) 99215-6262

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do professor: _____

Assinatura do Professor: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba
Diamantina/MG CEP39100-000
Tel.: (38)3532-1240
Coordenadora: Prof.^a Simone Gomes Dias de Oliveira
Secretária: Leila Adriana Gaudencio Sousa
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



APÊNDICE VI

Questionário: “INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Formação e Práticas de docentes da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”

I. DADOS GERAIS DOS PARTICIPANTES

1 - Selecione: (na apresentação, na primeira página online, deixar o termo para leitura. Informar isto ao CEP)

- Concordo com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Aceito participar
 Não aceito participar

2 - Sexo

- Feminino
 Masculino

3 - Faixa etária

- Até 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 51 anos ou mais

4 - Há quanto tempo você trabalha como professor em Instituições de Ensino Superior

*Conte seu tempo de experiência total, dentro e fora da UFVJM.

- Até 1 ano
 De 1 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Superior a 20 anos

Aposentado

5 - Há quanto tempo você é Professor na UFVJM?

Até 1 ano

De 01 a 5 anos

De 06 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

Superior a 20 anos

Aposentado

6 - Qual o seu vínculo com a UFVJM?

40 h – D.E

40 h

20 h

7 - Qual o seu campus e curso de atuação na UFVJM?

Diamantina - listar cursos

Teófilo Otoni - listar cursos

Janaúba - listar cursos

Unaí - listar cursos

(estratégia para esta questão serão páginas condicionais)

8 - Curso que está vinculado na UFVJM?

Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia BC&T

Engenharia Física

Engenharia de Materiais

Engenharia de Minas

Bacharelado Engenharia de Alimentos

Bacharelado Engenharia Mecânica

Bacharelado Engenharia Química

9 - Você leciona em mais de um curso?

Sim

Não

Caso positivo, quais:

II. FORMAÇÃO INICIAL

1 - Em qual curso você se graduou?

1.2 - Em qual faculdade/universidade?

1.3 - Em que ano?

2 - Durante sua graduação você teve disciplinas relacionadas à educação especial e inclusiva?

Sim

Não

2.1 - Em caso positivo:

Quais a disciplina cursada?

Qual o conteúdo abordado?

III. FORMAÇÃO CONTINUADA

1 – ESPECIALIZAÇÃO

1.1 - Nome do curso de Especialização:

1.2 - Instituição:

1.3 - Ano de término da Especialização:

2 - MESTRADO

2.1 - Nome do Programa de Mestrado:

2.2 - Instituição:

2.3 - Ano de término do Mestrado

3 - DOUTORADO

3.1 - Nome do Programa de Doutorado

3.2 - Instituição

3.3 - Ano de término do Doutorado:

4 - PÓS-DOCTORADO

4.1 - Nome do Programa de Pós-Doutorado

4.2 - Instituição

4.3 - Ano de término do Pós-Doutorado

5 - Outra Formação

5.1 - Programa:

5.2 - Instituição:

5.3 - Ano de término:

6 - Durante sua formação continuada/profissional, você teve acesso a conteúdos relacionados a Educação Especial e Inclusiva?

Sim

Não

7 - De que forma você teve acesso às informações relativas às deficiências/necessidades educacionais especiais e inclusão?

Em aulas

Contato com pessoas com deficiências

Leituras de livros e revistas da área

Reportagens e publicidade na mídia

Prática profissional

Orientação de outros profissionais

Palestras, oficinas, cursos

Outro:

8 - Se a resposta for sim, que tipo de formação complementar?

Palestras

Cursos

Oficinas

Eventos

Disciplinas

Outro:

9 - Você considera que sua formação é suficiente e satisfatória para atender as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência na sala de aula?

Sim

Não

Em partes

Caso negativo ou em partes, por que?

IV. CONHECIMENTO/CONCEPÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA GERAL E NA UFVJM

1 - O que você entende sobre Educação Especial e inclusiva?

2 - Para você, dentre as opções abaixo, o que se enquadra como público alvo da educação especial?

- Deficiência Auditiva e ou Surdez
- Deficiência Visual: Cegueira e ou Baixa Visão
- Deficiência Física (Paralisia Cerebral também se enquadra)
- Deficiência Intelectual (Síndrome de Down)
- Deficiência Múltipla (Duas ou mais deficiências)
- Transtorno do Espectro Autista
- Outro:

3 - Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior?

- Favorável, considero que todas as pessoas com deficiência podem cursar o ensino superior.
- Favorável, mas apenas para alguns casos de deficiências/necessidades especiais.
- Sou contrário às pessoas com deficiência cursarem o ensino superior.
- Contra, uma vez que pessoas com deficiência não tem condições de cursar o ensino superior.
- Não tenho opinião formada sobre o assunto.

4 - Em relação aos aspectos legais, você tem conhecimento sobre as leis que regem a área?

- Sim
- Algumas
- Não

5 - Você tem conhecimento da existência e atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI) da UFVJM?

- Sim
- Não
- Em caso positivo, qual a sua responsabilidade nele?

6 - Quando recebeu o aluno com deficiência, como foi informado da presença deste em sala de aula?

-) Antes de adentrar na sala de aula, pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.
-) Antes de adentrar na sala de aula, pela coordenação do curso.
-) Antes de adentrar na sala de aula, pelos pares.
-) Fiquei sabendo na hora, em contato direto com o aluno.
-) Fiquei sabendo na hora, por meio dos colegas do aluno com deficiência.

7 - Você recebeu dos setores responsáveis pela educação inclusiva da UFVJM suporte, apoio e orientação para atendimento do estudante com deficiência?

-) Sim
-) Não
-) Em caso positivo, quais?

8 - Na sua opinião, o IECT/Janaúba e/ou ICT/Diamantina está preparado para garantir a permanência e conclusão da graduação alunos com deficiência?

-) Sim
-) Não
-) Em caso positivo, quais?

9 -Você, se sente preparado para atender estudante com deficiência?

-) Sim
-) Não
-) Em caso negativo, por quê?

10 - Você considera que há barreiras para atender as necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência?

-) Sim
-) Não
-) Em parte

11 - Se sim, quais são as barreiras que dificultam ou impedem o percurso acadêmico do estudante com deficiência na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri no IECT/ Campus Janaúba e ICT/ Campus Diamantina?

- Barreiras arquitetônicas (acessibilidade física)
- Barreiras atitudinais (discriminação, preconceito)
- Formação do professor
- Recursos e materiais pedagógicos
- Outro:

12 - O que você considera importante para que o setor responsável pela educação inclusiva da UFVJM, viabilize ao estudante com deficiência?

- Melhorar condições de acessibilidade física
- Orientação/assessoria aos professores e funcionários
- Formação continuada do professor, por exemplo, cursos, palestras, eventos sobre a temática.
- Oferecimento de recursos pedagógicos adaptados para o aluno e professor.
- Outro:

13 - Quanto à aprendizagem do aluno com deficiência matriculado em sua(s) disciplina(s) no IECT- Campus Janaúba e/ou ICT-Campus Diamantina?

- É papel do professor adaptar materiais de acordo com a deficiência do estudante;
- Cabe ao aluno se esforçar para conseguir adquirir conhecimento significativo;
- A aprendizagem é secundária, o ganho maior é a socialização;
- Não é possível ao professor fazer milagres, a turma é grande, e nem sempre é possível dispensar a atenção individualizada.
- É possível pedir ajuda aos colegas do aluno para auxiliá-lo em algumas atividades.
- É possível pedir ajuda aos colegas professores que tiveram experiência com aluno com deficiência.

V - EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

1 - Você já teve experiência em sala de aula, como professor, com estudantes que apresentavam alguma deficiência na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri?

Se a resposta for "Não" ir direto para Item IV

- Sim
- Não

2 - Em caso positivo, qual a deficiência/Necessidade Educacional Especial?

- Deficiência Auditiva e ou Surdez

- Deficiência Visual: Cegueira e ou Baixa Visão
- Deficiência Física (paralisia cerebral também se enquadra)
- Deficiência Intelectual (Síndrome de Down)
- Deficiência Múltipla (Duas ou mais deficiências)
- Transtorno do Espectro Autista
- Outro:

3 - Atualmente, você tem estudante com deficiência em sala de aula?

- Sim
- Não

4 - Qual a deficiência que seu aluno apresenta?

- Deficiência Auditiva e ou Surdez
- Deficiência Visual: Cegueira e ou Baixa Visão
- Deficiência Física (Paralisia Cerebral também se enquadra)
- Deficiência Intelectual (Síndrome de Down)
- Deficiência Múltipla (Duas ou mais deficiências)
- Transtorno do Espectro Autista
- Outro:

5 -Você recebeu dos setores responsáveis da UFVJM, apoio, suporte, orientação para o atendimento do estudante com deficiência?

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro:

6 - Para as afirmativas abaixo, responda de acordo com a seguinte escala:

6.1 Sinto-me preparado para lidar com o processo ensino-aprendizagem do estudante com deficiência.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes

Discordo totalmente

6.2 Senti-me inseguro para lidar com o estudante com deficiência.

Concordo

Discordo

Concordo totalmente

Discordo em partes

Discordo totalmente

6.3 Leciono para os estudantes com deficiência da mesma forma que leciono para os demais.

Concordo

Discordo

Concordo totalmente

Discordo em partes

Discordo totalmente

6.4 Adapto meu curso em função das necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência.

Concordo

Discordo

Concordo totalmente

Discordo em partes

Discordo totalmente

6.5 Sinto-me inseguro quanto ao processo de ensino aprendizagem e não sei o que fazer

Concordo

Discordo

Concordo totalmente

Discordo em partes

Discordo totalmente

VI - SABERES DOCENTES

1 - Em relação a minha trajetória e formação como professor do magistério superior, responda as assertivas abaixo:

1.1 - Tive meus orientadores de mestrado e doutorado como modelo para minha forma de lecionar.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.2 - Tive como modelo meus professores da graduação para minha forma de lecionar

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.3 - Tive como modelo para minha forma de lecionar, meus professores da educação Básica

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.4 - Aprendi a lecionar na prática.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.5 - Bons e exigentes professores tendem a reprovar mais estudantes.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.6 - O estudante é reprovado porque não estuda.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.7 - O estudante não aprende porque minha estratégia de ensino não foi adequada

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.8 - Na minha área é comum muitos estudantes reprovarem.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.9 - Os estudantes reprovam porque são acomodados.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.10- Os estudantes reprovam porque não tiveram uma boa trajetória na educação básica

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.11 - Estudantes pobres têm dificuldade de aprendizagem.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.12 - Quando eu acho que minhas aulas não foram boas, consulto meus pares para troca de experiências.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

1.13 - Leio referências bibliográficas sobre didática e práticas de ensino.

- Concordo
- Discordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes
- Discordo totalmente

Sua participação foi muito valiosa para nós! Muito obrigada!

APÊNDICE VIII

RELATÓRIO TÉCNICO - DEVOLUTIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas

Gabriella Lely Cardoso Martins

RELATÓRIO TÉCNICO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DAS CIÊNCIAS EXATAS**

Relatório redigido a partir da pesquisa intitulada "O processo de Inclusão na perspectiva dos professores universitários das ciências exatas", apresentado ao Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, no ano de 2020.

Orientadora: Prof. Dra. Bárbara Carvalho Ferreira

Diamantina

2020

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário

Confeccionada pelo Sisbi/UFVJM

Elaborada com dados fornecidos pelo autor.

Dedicado aos docentes da UFVJM.

Índice

<i>Introdução</i>	9
<i>Materiais e métodos</i>	11
<i>Resultados</i>	12
(1) Formação de professores e saberes docentes	12
(2) Práticas Pedagógicas e Representações Docentes sobre inclusão	23
<i>Discussão</i>	37
<i>Considerações Finais</i>	49
<i>Referências</i>	52

Introdução

A realidade das pessoas com deficiência no Brasil carrega um histórico com marcas de estigma e exclusão. Embora a visão patológica e assistencialista quanto às pessoas com deficiência tenha minimizado, ainda há representações de que a pessoa com deficiência necessita frequentar uma escola especializada, mantendo assim o modelo segregador (MIRANDA, 2003).

Assim, o que alguns denominam “Inclusão” ainda caminha na direção da integração. Desse modo, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência não somente na Educação Básica, mas também em Instituições de Ensino Superior (IES), constituem-se uma barreira a ser enfrentada. Além disso, há uma necessidade de compreender as condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência, bem como “as condições de trabalhos dos professores que possuem estudantes nesta condição”, Cruz (2011, p.135), seja ao longo do ensino básico ou no ensino superior.

Ao concluir o ensino médio, as pessoas com deficiência pouco a pouco vão ocupando os espaços que lhes são de direito e que historicamente foram “impedidos”, contudo, ainda há vários pontos a serem analisados neste processo inclusivo, tais como: acessibilidade arquitetônica, atitudinal, pedagógica, dentre outras (MIRANDA, FILHO; 2012). Sendo assim, não se trata apenas de ofertar o acesso, para além disso, necessita-se promover a permanência de forma a possibilitar uma aprendizagem satisfatória às pessoas com deficiência no ensino superior.

Com as lutas e processos em decorrência de uma oferta de ensino para todos, as pessoas com deficiência estão adentrando às universidades após grande período de exclusão e segregação já vivenciados. Contudo, mesmo com a garantia dos processos de seleção através das cotas, há muito a ser discutido e reelaborado para que se efetivem práticas inclusivas de qualidade nas instituições de ensino superior.

Colocando luz à prática docente, enquanto instrumento necessário à promoção de inclusão de estudantes com deficiência no processo de formação acadêmica desses sujeitos, acreditamos que existem justificativas quanto a dificuldade em lidar com pessoas com deficiência e estas, são diversas, alguns professores alegam que não tiveram a oportunidade de estudar ou ter contato com a temática em seus cursos de formação profissional, nem de estagiar com alunos público-alvo da educação especial. Desse modo, “alguns resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado” (CARVALHO, 2010, p.27).

O fazer docente em meio a realidade do estudante com deficiência pode ser considerado um fator dificultador ou facilitador enquanto apoio no processo de inclusão desses alunos, uma vez que “os saberes docentes são definidos como um saber plural, formado pelo amálgama dos saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36). Quando se refere a prática docente, é importante ressaltar que essa vem permeada de subjetividades que refletem experiências advindas de seu próprio percurso escolar.

Assim, a formação, as atitudes e as práticas de professores devem ser compreendidas enquanto variáveis que podem interferir na permanência do estudante com deficiência no ensino superior. Ainda faz-se pertinente na função docente uma maior compreensão quanto às subjetividades dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem não acontece às soltas, há uma realidade pela qual se está inserido. Nesse sentido, o professor carrega experiências e vivências,

além de “uma contínua reflexão sobre sua própria prática docente cotidiana” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p.309).

Além das questões que se refere a relação professor e aluno, a temática da inclusão ainda há imbricações específicas a serem discutidas, sob várias frentes, conforme pesquisas (RIZZO, BORTOLINI, REBEQUE, 2014; OLIVEIRA, BENITE, 2015; CAMARGO, NARDI, CORREIA, 2010; CAMBRUZZI, 2013; PETRECHEN, 2006; FREITAS, 2014; CAMARGO e ANJOS, 2011; CAMARGO, SILVA, FILHO; 2006; CAMARGO e NARDI, 2008; BRITO, CAMPUS E ROMANATTO, 2014) que evidenciam o foco em apenas uma determinada deficiência, outras (FELICIO, 2017; PEREIRA, BENITE, BENITE, 2011;) que investigaram a concepção docente em relação à apenas determinada deficiência, e algumas que tiveram como objetivo estudar a inclusão no ensino superior (CIANTELLI E LEITE, 2016; PEREIRA et al., 2016; OMOTE, 2016; CABRAL, 2017). Depreende-se então, uma carência de pesquisas que investiguem a formação e as práticas dos professores universitários relacionadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, principalmente nos cursos de ciências exatas.

Além disso, Silva e Bego (2018) revelam, em um levantamento bibliográfico, a “ausência de pesquisas mais abrangentes sobre a educação especial voltado ao ensino de ciências no Brasil, com grandes levantamentos ou pesquisas com delineamentos do tipo quali-quantitativo” (p. 354). Para Silva, Cymrot e D’Antino (2012) estudos sobre a temática em questão são ainda incipientes em nosso meio e as poucas pesquisas encontradas, “baseiam-se em entrevistas com pequeno número de atores, tais como, alunos, professores, coordenadores e/ou diretores” (p. 693).

Através destes estudos, mesmo incipientes, há necessidade de se “romper as barreiras, ainda existentes, principalmente, as atitudinais; prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica) e criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores” (p.191), tais apontamentos foram levantados por Almeida e Castro (2014) ao investigar 13 universidades públicas brasileira, com o intuito de destacar esses desafios, para inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Diante dos aspectos apresentados, observa-se a necessidade cada vez maior de se investigar a formação de professores universitários no que se refere à educação especial e inclusiva, bem como os saberes, concepções e experiências dos docentes sobre a prática voltada à pessoa com deficiência e sobre a inclusão nos institutos: IECT/Janaúba e ICT/Diamantina.

Para tanto, o presente relatório, trará um recorte da pesquisa está organizado em três tópicos: O primeiro refere-se a Materiais e Métodos, onde será apresentado como foi desenvolvida a pesquisa, quais os métodos utilizados e todo o percurso trilhado para que se chegassem aos resultados da pesquisa, que é o ponto a ser abordado no segundo capítulo intitulado de: ‘Os Resultados’, trará uma análise dos dados. Estes foram distribuídos no decorrer deste capítulo em dois pontos denominados:

I – Formação de Professores e Saberes Docentes,

II - Práticas Pedagógicas voltadas a alunos com deficiência e representações docentes sobre inclusão e

Estes pontos serão discutidos no sexto terceiro tópico, intitulado de Discussão, neste momento apresentaremos os resultados encontrados evidenciando estudos na mesma direção deste.

Materiais e métodos

A presente pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa, tendo participado, respondendo a um questionário enviado via *google docs*, 50 professores do Instituto de Ciência e Tecnologia de Diamantina e do Instituto de Engenharia Ciências e Tecnologia de Janaúba. Desses 50, foram selecionados para participarem das entrevistas, por já terem tido ou estar ministrado aulas para alunos com deficiência na UFVJM, 06 professores.

Antes de iniciar a pesquisa, o projeto foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Após aprovação, foi agendada uma reunião com os diretores de cada unidade (ICT/Diamantina e IECT/Janaúba) para apresentação dos objetivos da pesquisa e planejamento da estratégia de contato com os professores.

Na etapa seguinte ocorreu a aplicação do questionário. Para tanto, a pesquisadora enviou e-mail aos coordenadores, solicitando o envio de um e-mail para todos os professores de seu curso. Nesse e-mail havia informações sobre os objetivos da pesquisa, assim como o link (*google docs*) para responderem ao questionário, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Após uma análise prévia dos questionários respondidos, foram contatados os professores que atendiam o critério para as entrevistas, ou seja, estar ou já ter ministrado aulas para alunos com deficiência na UFVJM. Nesse momento, a pesquisadora agendou as entrevistas, em dia e horário que lhes foram convenientes, possibilitando maior conforto. Antes do início da entrevista foi solicitado aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além da autorização para a gravação da entrevista em áudio. A pesquisadora também explicava os objetivos da pesquisa. Após a assinatura, dava-se início a coleta. A pesquisadora esteve presente em todo o momento dando ao participante esclarecimentos quando necessário.

Quanto à análise dos dados, os dos questionários foram analisados por meio de estatística descritiva e as entrevistas, transcritas e analisadas de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2009).

Resultados

No intuito de favorecer a compreensão dos resultados obtidos nesta pesquisa, a apresentação dos dados será realizada a partir dos objetivos propostos. Desse modo, os dados foram organizados da seguinte forma:

Tópico 1 – Formação de professores e saberes docentes. Serão apresentados dados referentes a formação de professores do ensino superior, bem como os saberes docentes voltados às vivências no ensino universitário com pessoas com deficiência.

Tópico 2 – Práticas Pedagógicas e Representações Docentes sobre inclusão. Nesse tópico serão abordados os resultados referentes ao que os professores pensam e refletem sobre o processo de inclusão no ensino superior e suas práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência.

(1) Formação de professores e saberes docentes

Gráfico 1 - Formação Inicial dos Professores



Ainda sobre a formação inicial, alguns professores apontam:

Porque minha formação é plenamente técnica (PROFESSOR 20).

Não tenho formação para atender essa demanda. (PROFESSOR 23)

Não fui preparada e não sei exatamente como lidar com algumas necessidades especiais

(PROFESSOR 25).

Então fiz uma outra disciplina de licenciatura, mas não dei continuidade a licenciatura, fechei a parte de bacharel. Então todo o meu caminhar, na época da graduação, no mestrado e doutorado nunca foi olhado pra esse lado do ensino. Muito menos pra qualquer tipo que seja de deficiência (PROFESSOR 4).

Na minha época não tinha essa preocupação não, na época de graduação não. [...] Que é coisa, essa inclusão, ela é coisa mais recente né? Não é coisa mais recente, a preocupação agora de verdade né, é mais recente né, na minha época de graduação não tinha essa preocupação não. Na universidade que eu estudei, tinha muito lugar que era só escada. Então... (PROFESSOR 5).

Não tive nada... [...] voltada a essa área, até porque minha formação é de bacharelado. Eu sou bacharel, né? Não sou licenciado, então não. Não tive nenhuma disciplina, não. Agora tem Libras, né? É até optativa, mas na época não tinha. Ehh, não tinha nada. (PROFESSOR 6).

Visando ainda caracterizar a formação dos professores, em termos gerais e também voltado à pessoa com deficiência, segue a Tabela 2.

VARIÁVEIS	RESPOSTAS	F	%
Cursou disciplinas relacionadas à educação especial na graduação.	Não	46	92%
	Sim	4	8%
Formação com Especialização (Pós-Graduação)	Não	36	72%
	Sim	14	28%
Formação com Mestrado ou cursando.	Não	3	2%
	Sim	49	98%
Formação em Doutorado ou cursando	Não	3	6%
	Sim	37	94%
Formação em Pós-doc ou cursando.	Não	39	78%
	Sim	11	22%
Acesso a conteúdos relacionados à educação especial e inclusiva durante toda a formação continuada/profissional.	Não	40	80%
	Sim	10	20%
Considero minha formação suficiente e satisfatória para atender às necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência em sala de aula.	Não	39	78%
	Sim	1	2%
	Em partes	10	20%

Conforme exposto na Tabela 2, a maioria dos professores fizeram ou fazem mestrado e doutorado, 96% e 98% respectivamente, sendo que um número menor cursou especialização *latu sensu* 14 (28%) e fez ou faz pós-doutorado 11 (22%). Considerando a formação voltada para a área de Educação Especial e Inclusiva, na graduação, observa-se que apenas 4 professores (8%) cursaram disciplinas relacionadas a Educação Especial e Inclusiva, sendo que a maioria, 46 professores (92%), não cursaram nenhum tipo de disciplina que contemplasse a temática. Dado semelhante foi encontrado para a formação continuada, em que 80% dos professores não tiveram contato com a temática.

Algumas considerações foram ressaltadas pelos docentes, consoante a ausência de contato com os conteúdos:

Durante a graduação a gente tem algumas disciplinas que tratam das práticas pedagógicas, mas ainda muito pouco relacionado ao processo de inclusão (PROFESSOR 1).

[...] pensava assim, tô aqui pra mim estudar, meu curso era noturno. Primeiro semestre

que eu fui eu não achei o projeto, foi só no outro. Então, o quê que eu vô ficar fazendo? Vou ficar à toa, dentro de casa? Não vou! Comecei fazer disciplina de outros cursos, então, como é federal, você pode fazer isso. [...] então eu comecei a fazer um monte de psicologia. Então fui pro curso de psicologia, fiz psicologia da educação, psicologia do comportamento, psicologia de um monte de coisa lá... [...]Que depois me ajudou (PROFESSOR 2).

Não tenho nenhuma formação que me oriente como proceder para atender a necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência (PROFESSOR 29).

Como não fiz cursos específicos sobre a temática, pode ser que não consiga identificar no tempo hábil necessário alunos com tais necessidades (PROFESSOR 34).

Pois pelo fato de nunca ter participado de formação adequada, não sei como agir pedagogicamente (PROFESSOR 40).

Não tenho o mínimo preparo para lidar com essa problemática (PROFESSOR 41).

Em minha formação houve apenas um curso de libras, que da maneira que foi proposta na graduação foi insuficiente para o aprendizado da mesma. Sinto-me despreparado nesse âmbito (PROFESSOR 48).

Como pôde ser evidenciado, as temáticas ressaltadas pelos docentes não abrangem à inclusão em sua totalidade, um deles ressalta “prática pedagógica”, um outro, referem-se a conteúdos voltados à psicologia, o que percebe-se é que a maioria afirma a “ausência de preparo para lidar com a problemática”, reforçando que o fato de lidar com pessoas com deficiência é um “problema”, segundo eles. Assim, é notória a pequena parcela, ou quase nenhuma de docentes com formação na área da educação especial e inclusiva e por último, o professor refere-se a disciplina Libras, que segundo o mesmo, não foi o suficiente para subsidiar sua prática pedagógica com o público surdo. Sobre esse último ponto, salientamos que, na grade dos cursos de bacharelado essa disciplina é optativa, sendo assim nem todos os acadêmicos a selecionam, o que nesse caso, é um ponto negativo, pois poderia de alguma maneira auxiliar minimamente a prática docente de futuros profissionais que têm como curso inicial a formação acadêmica de bacharelado.

Pensando na formação inclusiva pouco evidenciada nos cursos de graduação dos docentes, foi questionado aos professores se eles se sentem preparados para atender estudantes com deficiência. 28 professores (56%) responderam que não se sentem preparados para lidar com esse público, ao passo que 21 dos respondentes (42%) afirmaram “em partes” e apenas 01 professor (2%) afirma sentir-se preparado para atender.

Sobre o contato com conteúdos relacionados à temática da inclusão escolar, alguns professores acreditam que a formação pedagógica, bem como a formação voltada a área da Educação Especial e/ou Inclusiva não é algo tão relevante, uma vez que o fato do aluno com deficiência não aprender, ou apresentar dificuldades, pode não estar necessariamente relacionado com a sua necessidade educacional especial, mas sim à dificuldade relativa ao curso/área, o que, para os professores, coloca os alunos com deficiência no mesmo patamar que os demais, apresentando as mesmas dificuldades.

Esse fato, reverbera nestas afirmações:

Enfim, tem dessas coisas, mas tanto ele quanto os outros eles não têm autonomia, né? [...]Pra estudar, eles não leem e não conseguem entender quando leem (PROFESSOR 3)

Nosso aluno tem limitação. O nosso aluno tem que sair tão bem formado, e a gente busca fazer isso, como um aluno de qualquer outra universidade do país. A gente tem que dar a melhor formação. Inclusive pro aluno que tem deficiência. Não é porque ele tem deficiência que ele vai sair com déficit, né? (PROFESSOR 6)

Essas afirmativas conduzem-nos a compreensão de que o aluno é apenas mais um, como os demais que apresentam dificuldade no decorrer da trajetória acadêmica. Contudo, como pode ser verificado nas falas dos professores 1 e 2, o foco não foi voltado necessariamente à Inclusão e Educação Especial, o mesmo foi evidenciado pelos docentes 6 e 49 quando relatam que o foco dos programas de pós-graduação não é a preparação para docência com a diversidade:

Não, no doutorado até que a gente faz algumas disciplinas, tem algumas disciplinas quanto a inclusão, mas no mestrado não, bem superficial, fala muito do geral. Se fala bastante sobre inclusão, mas era só fala, nada, nada prático, por exemplo. Então tinha, em algumas disciplinas, a maioria de práticas de ensino. E também há uma falta conhecimento, habilidade e tempo para lidar com a educação inclusiva (PROFESSOR 1).

Não consigo comunicar efetivamente com os surdos, apenas por meio do alfabeto e pouquíssimos sinais. Os técnicos têm muito mais formação do que nós. Porque volta e meia eles estão fazendo curso, inclusive, tem Libras num sei que, num sei de quê.. Não é oferecido pra gente. Assim, se é, eu não fico sabendo (PROFESSOR 2).

[...] Ah, no mestrado e no doutorado, aí como obrigatória tem a, docência do ensino superior (PROFESSOR 6).

Porque não tive disciplinas voltadas a educação especial. Em geral, os programas de pós-graduação geram pesquisadores e não educadores, o que é um problema no sistema de educação superior (PROFESSOR 49).

Os docentes salientam a falta de formação, conhecimento e tempo para que eles possam se debruçar sobre a temática, acabando por terem um conhecimento bastante superficial. Outro aspecto observado na fala dos professores refere-se ao fato das diversas atribuições concernentes à docência, que segundo eles, também é um fator negativo, que de certa forma, compromete a formação na área e, por muitas vezes também, não chegam a receber informações sobre cursos disponíveis nos programas de pós-graduação e nem institucionalmente. Nesse sentido, 40 professores (80%) apontaram que não têm ou tiveram acesso a cursos de formação continuada voltada para a educação inclusiva e apenas 10 (20%) tiveram acesso.

Sobre a ausência de formação voltada para essa área no decorrer da formação continuada, os professores fizeram algumas ponderações demonstrando o despreparo docente:

Não tive a experiência de lidar com alunos com quaisquer necessidades especiais. Preciso entender as necessidades de adaptação didática para cada tipo de deficiência. Porque a gente também não tem curso, nunca tive, né? Imaginei que meus colegas de trabalho também não tinham preparo pra isso. (PROFESSOR 4).

Eu não estou preparada para receber um estudante com deficiência e imagino que a maioria dos professores também não está (PROFESSOR 24).

É interessante perceber que ainda que não apresentem formação na área da educação especial e inclusiva, alguns demonstraram que ter conhecimento acerca disso não seria o único ponto a ser aperfeiçoado no ensino superior, existem outras questões que os incomodam:

Acredito que falte um curso específico para tratar dessa questão em que seja voltado para as áreas das ciências exatas (PROFESSOR 12).

As particularidades de um aluno com necessidades especiais dependem da característica da disciplina, curso e turma na qual está inserido. Dependendo de tais condições, o professor dificilmente tem à sua disposição mecanismos que possam tornar o ensino mais produtivo ao discente (PROFESSOR 14).

É necessário que existam mais atividades de capacitação para os docentes, pois a maioria dos programas de pós-graduação não oferecem uma preparação adequada. Ou seja, o docente ingressa na UFVJM sem saber lidar com as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência (PROFESSOR 39).

Sobre esse despreparo, cabe aqui ressaltar que tais mudanças na formação e prática docente, podem ocorrer desde o processo de seleção para a obtenção do cargo docente, ao determinar pesos na avaliação curricular, caberia também pontuar nestas bancas, experiências, cursos e práticas voltadas à esse público em específico. Outro ponto evidenciado foi o tipo da deficiência e sua relação com o conteúdo, seria a deficiência um fator limitante para um conteúdo e para o outro nem tanto? Sobre isso, o professor 14 foi bastante enfático.

Ainda houve um docente que apresentou como base formativa, uma experiência pessoal, contudo isso não foi suficiente para que pudesse validar sua prática pedagógica com pessoas com deficiência:

Apesar de ter convivido com pessoas com necessidades especiais, o tema nunca foi abordado em minha formação, nem em forma de palestras, seminários ou workshops, nem em forma de disciplinas específicas (PROFESSOR 38).

Nas falas dos professores, fica evidente o despreparo e a preocupação de alguns, quanto as práticas pedagógicas e formativas que possam agregar conhecimentos específicos voltados à prática docente concernente às pessoas com deficiência, embora alguns ressaltem interesse, a maioria sente-se despreparado.

Quando questionados sobre a forma como se sentem para atuar com alunos com deficiência, 39 professores (78%) apontaram que se sentem despreparados para atuar com esses estudantes, uma vez que não consideram sua formação suficiente e satisfatória para atender às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência em sala de aula, 10 (20%) professores apontaram que consideram em partes e apenas 01 (2%) considera suficiente.

Buscando compreender melhor essas relações e seus reflexos na prática docente, os participantes foram questionados quanto as suas referências/modelos para prática docente. Esses dados seguem na Tabela 3.

Tabela 3. Referências/Modelo para forma de lecionar

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Orientadores de mestrado e/ou doutorado	8 16%	3 6%	5 10%	23 46%	11 22%
Professores da Graduação	3 6%	3 6%	3 6%	23 46%	18 36%
Professores da Educação Básica	10 20%	4 8%	13 26%	17 34%	6 12%
Aprendi a lecionar na prática	1 2%	0	5 10%	23 46%	21 42%

Como pode-se destacar na Tabela 3, 23 professores (46%) concordaram parcialmente que tiveram como modelo professores do mestrado e doutorado. Alguns destacaram a importância desses professores na formação docente enquanto referência de prática pedagógica:

Foi uma pessoa que me ajudou pra caramba, eu, como eu te disse, eu estudei na (nome da instituição) né, eu formei, vamos supor, eu coleí grau em dezembro de 2019, em janeiro de 2020 a universidade me chamou pra dar aula lá. Na disciplina que eu fui monitor lá, durante três anos. Quem me indicou foi ele. Tipo assim, iria ter um processo seletivo, mas a universidade era particular e ele falou olha, (nome do professor)... porque eu dava aula pra ele em outras universidades, tinha vezes que ele não podia ir. Aí eu ia dar aula pra ele né. (PROFESSOR 5).

Fiz a disciplina introdução à docência com meu orientador, e foi muito bom, porque nessa disciplina, eu dava aula, e o meu orientador, ele passou alguns textos, eu acompanhava as aulas dele ele falava: olha, tá vendo, assim tal, né? Como você faz um estudo dirigido, como que você capta o aluno, sente o aluno na aula, foi muito bom. E aí ele me passou quatro temas que eu lecionei esses quatro temas. Ele viu meu slide antes, ele criticou, ele, na aula depois ele falou, olha, isso você ficou confuso e você faz dessa forma, e tal, então foi muito bom. Tanto que até hoje eu leciono muito pensando nas instruções, né? Que esse orientador, que é um excelente professor também (PROFESSOR 6).

Contudo, nem todos os docentes pesquisados tiveram como referência para atuar na docência, seus orientadores enquanto modelos, alguns obtiveram essa referência na graduação, nesse aspecto, concordaram totalmente 18 (36%) docentes ou parcialmente 23 (46%) deles. Complementando esse dado, nas entrevistas, os professores ressaltaram questões importantes sobre suas referências de docência:

Influenciam, mais na prática mesmo, eu acho que eu tenho mais influência dos professores de graduação. Porque é, tanto o mestrado, o mestrado a gente tem mais influência, o mestrado e o doutorado a gente tem mais influência na parte da pesquisa, na parte da didática é.. só da graduação mesmo. Porque em geral no mestrado praticamente nem vão pra sala, as aulas são bem jogadas, e não dá pra gente...[...] Tive dois professores, inclusive na graduação que me marcaram bastante no sentido de serem bem didáticos, explicar bem o conteúdo, de cobrar bastante inclusive, não só em termos

de provas, mas cobrar diariamente, sempre que ele nos encontrava falava pra a gente estudar, esforçar, o primeiro foi fundamentos de cálculo I, (nome do professor) que dá aula na (nome da universidade) e (nome do professor), dois professores muito bons, quanto a prática docente [...] (PROFESSOR 1)

Eu comecei a fazer meio que foi engenharia, né? Na metade da engenharia que eu passei pra física, e resolvi passar pra física por causa dos meus professores de física da graduação em engenharia, assim. [...] Ehh, assim, eu, fiquei muito interessado, né? Pelo assunto, por causa deles assim, sabe? (PROFESSOR 3).

[...] meu pai, enquanto pessoa que me guiou dentro da universidade, eu cheguei lá e... tipo assim, eu conheci a disciplina dele, que é a mesma que eu trabalho até hoje. E ele, a aula dele assim, na hora que terminava a aula, eu olhava pro quadro dele, e falava assim, ah vou tirar uma foto aqui e fazer uma transparência. [...] Coisa que eu não consegui fazer não, mas eu admirava. (PROFESSOR 5).

Há também aqueles que têm referências negativas, e essas os fizeram ter posturas opostas aos modelos aprendidos com seus professores:

Eu tive outros também, bons que inclusive eram meus amigos, talvez não dominavam tanto a ... nessa questão prática, mas que acabaram me marcando pelo fato de.... eu creio que inclusive a maioria são, reflexos desses professores [...] eu tinha um professor mesmo que no primeiro dia de aula, por exemplo, ele já aparecia com, com estatística sobre índices de retenção da turma que em geral era acima de 80, sempre, então muitos já ficavam com medo. (PROFESSOR 1).

Tem uns contrários.. [...] É aí você fala assim, não, não quero, desse jeito eu nunca vou fazer! Eu tento sempre agregar, sempre unir o pessoal. Sabe quantos orientandos eu tenho? 150. Eu faço reunião no auditório. [...] tinha um professor muito difícil lá, acabou que, reprovou a turma inteira e eu também fui reprovado, foi todo mundo, um professor de cálculo que [...] (PROFESSOR 2).

Ao questionar se os docentes tiveram como referência os professores da educação básica, 17 (34%) concordam parcialmente. Sobre essa influência recebida na educação básica, os professores pontuaram:

É eu acho que essa parte de, encantamento pela docência, sem dúvida foi já no ensino médio, né? Até, não sei antes, mas, já tenho consciência que ali no primeiro, segundo ano do ensino médio eu já tinha um, eu achava assim muito bonito, né? Um vislumbre e tudo, Mas eu acho que um pouco mais pra essa área de bacharel, não foi muito pensando na docência em si, mas foi mais na área de pesquisa também. E aí a universidade proporcionaria as duas coisas, né? A docência e desenvolvimento de projeto de pesquisa. E aí por isso essa, eu optei pelo ensino superior, né? De universidade pública. (PROFESSOR 4).

No ensino médio eu tinha uma professora muito boa, de química. Inclusive foi isso que me despertou pra farmácia. Porque ela era uma professora muuuito boa, de química. E aí, quando eu entrei na universidade eu não gostei mais tanto assim de química. Porque eu vi que a química era muito difícil, mais difícil do que a química do segundo grau, mas tive um bom desempenho, né? Enfim. Mas aí, na universidade eu já tive mais professores que me direcionaram pra área das biológicas. Tanto que é por isso que eu sou farmacêutica, mas segui mais pra área de biologia, mesmo. Do que da química, né? Farmácia abrange essas duas áreas. E na parte de, fármaco mesmo, o curso ainda era novo, tava começando, tinha poucos professores dessa área, então é uma área que ficou um pouquinho pendente na formação, mas eu acredito que o aluno também corre muito atrás das coisas que ele quer, né? (PROFESSOR 6).

Para além do ensino médio, as relações de estreitamento de laços entre professor e aluno enquanto estes ainda eram discentes estendem-se desde a educação infantil, conforme um professor rememora:

Minha primeira professora! De alfabetização. Até hoje eu chamo ela de tia. rs Acho que era muito paciente com todo mundo, você não via nela desigualdade. Na hora de tratar (PROFESSOR 5).

Como ficou explícito nas falas dos docentes, a prática pedagógica utilizada por eles está envolta de referências aprendidas no decorrer da trajetória enquanto aluno nas várias etapas de educação, infantil, médio, superior, pós-graduação. O fato de maior atenção é a questão do sentimento despertado por eles, nessa relação de troca mútua e aprendizado.

Contudo, nem sempre o docente leva ou lembra-se destas referências ao atuar em sala de aula, acabam alegando que sua atuação é orientada pelas suas próprias práticas diárias. Esse fato também é demonstrado entre os participantes da pesquisa, pois 23 (46%) concordam parcialmente que aprenderam a lecionar com a prática, 21 (42%) concordam totalmente, 05 (10%) são indiferentes, 01 (2%) discorda totalmente.

A forma de lecionar não só reflete nas práticas pedagógicas como também na forma de avaliar, relacionar, compreender e perceber o outro, nesse caso o aluno. Para tanto, segue a Tabela 4 a respeito da percepção dos docentes sobre reprovação.

Tabela 4. Percepção sobre Reprovação

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Bons e exigentes professores tendem a reprovar mais estudantes	22 44%	15 30%	4 8%	4 8%	5 10%
Na minha área é comum muitos estudantes reprovarem	8 16%	12 24%	4 8%	12 24%	14 28%
Os estudantes reprovam porque não estudam	4 8%	14 28%	7 14%	22 44%	3 6%
Os estudantes reprovam porque são acomodados	5 10%	15 30%	9 18%	19 38%	2 4%
Os estudantes reprovam porque não tiveram boa trajetória na educação básica	2 4%	8 16%	1 2%	27 54%	12 24%

Sobre a percepção dos docentes a respeito da reprovação de estudantes, 74% dos professores discordaram da afirmativa que bons e exigentes professores tendem a reprovar mais estudantes; 22 (44%) professores discordaram totalmente e 15 (30%) discordaram parcialmente. No entanto, 5 (10%) concordaram totalmente e 4 (8%) concordaram parcialmente.

Quanto a reprovação de alunos em virtude da área, há uma concordância entre os docentes: 14 (28%) concordaram totalmente, 12 (24%) concordaram parcialmente e o mesmo ocorreu com discordo parcialmente, já uma minoria composta por 8 professores (16%) discordaram totalmente e outros 4 (8%) foram indiferentes. Enquanto justificativa aos níveis de reprovação, os dados da

tabela trouxeram o seguinte apontamento: 22 (44%) concordam parcialmente com a ideia de que os estudantes reprovam por não estudarem, 19 (38%) afirmam que isso se dá em decorrência de que os alunos são acomodados e 27 (54%) docentes afirmam ser porque não tiveram boa trajetória na educação básica.

Para melhor entendimento destas percepções docentes quanto a responsabilizar os alunos com relação ao processo de “ensino-aprendizagem”, os professores trazem os seguintes relatos:

quando ele fizer a segunda vez, aquele conteúdo, às vezes, independente do professor, ele vai passar. [...] E aí ele, assim. Não é a primeira vez que ele tá vendo o conteúdo. Agora, tem aluno, que reprova com um, vai cuidar vai reprovar com outro. Mas que no geral esses, se matricularam, mas desistiram [...] Não assistiram aula nenhuma. Então tem vários alunos nesse semestre (conteúdo ministrado) que quando se matricularem de novo, na verdade vão tá fazendo o curso pela primeira vez. (PROFESSOR 3).

Dou aula para turmas com 106 alunos em salas sem preparo acústico nem térmico para esse tamanho de público, os alunos se amontoam na sala. Nessas condições, alunos sem nenhuma deficiência têm grande dificuldade de participar adequadamente do processo de ensino e aprendizagem. Já o aluno portador de qualquer deficiência fica completamente desamparado em um ambiente como esse (PROFESSOR 31).

Um outro aspecto investigado com os professores foi a percepção a respeito de suas práticas de ensino e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, segue a Tabela 5.

Tabela 5. Percepção e práticas docente sobre os estudantes

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
O estudante não aprende porque minha estratégia de ensino foi inadequada.	12 24%	21 42%	10 20%	6 12%	1 2%
Estudantes pobres têm dificuldades de aprendizagem.	22 44%	9 18%	3 6%	14 28%	2 4%
Quando minhas aulas não foram boas, consulto meus pares para trocas de experiências.	4 8%	1 2%	7 14%	24 48%	14 28%
Leio referências bibliográficas sobre didática e práticas de ensino	2 4%	6 12%	3 6%	24 48%	15 30%

Observa-se na Tabela 5 que quando questionados quanto à aprendizagem do estudante não se efetivar devido a uma estratégia inadequada do docente, apenas 01 professor concordou totalmente, ao passo que 21 (42%) discordaram parcialmente. Esse dado ainda é mais questionado quando percebemos nos relatos a ausência de adequação nas aulas.

Sobre as estratégias voltadas aos alunos com deficiência, o Professor 6 assim relatou:

Não. Não fiz nada diferente. As avaliações foram as mesmas, né? Eu tenho, ah, três avaliações fechadas e três estudos dirigidos abertos. De escrever. E um trabalho de apresentar. Inclusive ele apresentou. Ele fala, né? Com alguma dificuldade, mas aí eu avalio o grupo em geral, né? E foi ótimo. Ele num teve problema, fez todas as atividades, ele também não solicitou nenhuma avaliação diferente (PROFESSOR 6).

Semelhante ao relatado feito pelo professor 6, alguns professores acreditam que não seja necessário adequar as aulas. Sobre esse aspecto, os professores 2, 4 e 6 demonstraram um pouco

mais de preocupação, criando possibilidades, mesmo desconhecendo o tipo de adequação que seria possível oferecer ao aluno. Esses buscaram informação e utilizaram intuitivamente metodologias específicas para atender e interagir com os estudantes em sala:

[...] Reprovou, conversou comigo que não ia dar conta mesmo e no final ele nem tava indo. Mandei vários e-mails pra ele e tal, nisso ele respondeu falando que não ia dar conta mesmo. Passou um semestre e no outro ele pegou e veio e matriculou de novo e falou assim: - Não é que agora eu vou levar a sério, ele levava, mas se envolveu, passou excelente, aí teve uma das fases que eu tinha perguntado ele... se podia falar com o pessoal ele falou que não, que preferia que ninguém soubesse. Já quando foi no outro semestre, é eu tinha marcado trabalho pra apresentar, e ele tava com muito receio de apresentar trabalho, porque ele fala, mas ele fala um pouco diferente. [...] vários, estudantes acham que ele é estrangeiro, acham que ele tá tentando falar português. Aí, teve um dia que ele faltou aula, não sei aí eu aproveitei e conversei com a turma e falei, olha gente é isso, ele não ouve, eu gostaria que vocês dessem mais atenção pra ele, pra conversar com ele, envolvê-lo né.. chamar, aí já tinha umas meninas lá que falavam que né..que.. iam aproximar mais. Aí eu falei assim, outra coisa, ele não queria que eu contasse pra vocês. Pra quê? Pra eles não contarem pra ele que eu tava falando aquilo né? [...]Ele tem receio de rejeição. Aí tá...aí o povo mudou, quando foi no outro dia que tinha aula, o pessoal já tentava inserir ele mais...[...] Conversava com ele...nos estudos, nos trabalhos.. Aí tá, quando foi no dia de apresentação dele, eu peguei e antes né com os meninos que estavam lá eu falei, gente vcs sabem como que aplaude alguém surdo não sabe? Não é assim.. (bateu palmas) ele foi um dos últimos que apresentou, quando ele apresentou o trabalho, todo mundo...(o professor fez o sinal de aplausos em libras)...[...] Essa menina chorou que escorria assim que ele não sabia que todo mundo sabia e todo mundo tava tentando ajudar ela. Passou, arrasou. Aí quando foi na banca dele de TCC, bem antes ele falava assim, quando eu defender, você vai ter que ser da minha banca.[...] Do mesmo modo, aconteceu com um aluno com baixa visão, aí esse menino, tava fazendo engenharia, e o que acontece, eu até entrei em contato com a Proace e falei assim, gente o que eu faço? Aí elas falaram que ele já tinha entrado em contato e ele tinha falado o que ele precisava. Só que o que eles precisavam eles não tinham como fornecer! [...]Aí eles falaram pra mim que iam fornecer pra ele uma lupa, que aumentava não sei... Porque ele já usava um óculos, grossão, mais grossão mesmo! Sabe? E mesmo com os óculos não enxergava direito, mesmo com os óculos ele fazia isso aqui oh pra enxergar, sabe? (pegou a folha e encostou bem próximo aos olhos) E a lupa que eles ofereceram não ia adiantar. [...]gora esse menino aí, o que acontece, ele... ele.. prova pra ele, vc tinha que por uma questão por folha, esse tamanho de letra, acho que era 54 (PROFESSOR 2)

Me informando disso, porque eu dava aula no auditório. Tinha mais de cem alunos e ele sentava exatamente no meio. Então não tinha como nem diagnosticar com professora que o auditório é quase que uma palestra, né? Porque a parte que a gente fica ali fica mais, na parte de cima. Então eu não conseguia chegar tão perto dele, e aí quando o aluno me fez essa informação eu já tava nas últimas semanas de aula eu pensei, noossa! Bem, na hora que ele me entregou a prova, eu comentei com ele. Eu falei ah, cê tem, eh problema auditivo? Aí ele comentou que tinha e tudo, e aí eu falei assim: “olha eu acho que aqui tem um local de acessibilidade. Cê tem direito a um intérprete de libras” e ele me contou que não sabia libras. Aí eu falei assim: “Ah tá, mas de qualquer forma eu acho que vale a pena você ir conhecer, porque eu também não conheço, né? Nem sei onde fica, mas acho que vale a pena você procurar saber.” E aí que eu acredito que o aluno foi conhecer o Núcleo. Que até então eu acredito que ele também nem sabia que tinha, nem que existia,, né? Mas, depois quando ele me entregou a prova eu fiz essa conversa e falei com ele pra me procurar após a aula. E aí ele me procurou, eu comentei com ele que a gente poderia tá trabalhando o próximo semestre, porque já vimos que não tinha como ele passar na disciplina, que a gente poderia tá pensando em um outro método para o próximo semestre. Que no caso, ele teria que estar presente na sala de aula, teria aula normal, só que eu, ou eu, ou a monitora encontraria ele separadamente, uma vez por semana pra ministrar a aula que eu estava ministrando pra turma. Então ele teria aula individual, mas eu solicitei que ele permanecesse na aula normal também. Bem, e aí tudo bem, aí passou,

aí ele se matriculou novamente, aí, no início, logo nas primeiras semanas que eu recebi um e-mail (PROFESSOR, 4).

(nome do aluno) conversa muito comigo, mas eu penso muito assim:, pode ser um filho meu, né? Que tem uma deficiência, que vai tá enfrentando os desafios da sociedade, que a vida já foi muito mais sofrida pra ele, né? Tem essa oportunidade e a gente tem que ajudar ele a superar os desafios. Então eu acho que não tem que ser mais fácil, pra ele.[...] É, enquanto professora, tentar, né? Fazer, esse acesso. Acho que se a gente deixa um diálogo aberto, o aluno tem a capacidade de vir e conversar e ele mesmo expor o quê que ele quer, né? O quê que ajuda, por exemplo o (nome do aluno) chegou pra mim e falou: professora, não precisa falar alto (risos) (PROFESSOR 6).

O professor 2 ainda salienta que vários alunos com deficiência participaram de projetos de extensão desenvolvidos por ele com o objetivo de sensibilizar as pessoas com relação ao respeito às diferenças. Nesse sentido já passaram por esses projetos alunos que apresentavam as seguintes deficiências: “deficiência auditiva” na rádio universitária, surdo “projeto de sensibilização das diferenças”. Ao questionar o professor o que faria com que os alunos com deficiência os procurasse, o mesmo respondeu que tal fato ocorre porque ele “dar oportunidade a estes alunos”. Desse modo, nota-se o fator envolvimento e abertura para que essas relações se estabeleçam.

Enquanto alguns professores se preocupam, o professor 3 ressalta que dialogou com o aluno e, segundo ele, posteriormente percebeu que não era a deficiência que “impossibilitava” a aprendizagem. Desse modo, conversando com os demais colegas docentes sobre as disciplinas, para que se afinem os conteúdos a serem ministrados com as turmas, os docentes chegaram à conclusão de que os alunos não aprendem devido às dificuldades advindas do ensino médio, parece que há nesta percepção docente a ideia de que o aluno advém do ensino médio sem base para adentrar ao ensino superior:

Conversei com ele, né? Em um momento. Que, eu sei que a deficiência pode atrapalhar, né? Eu acredito que atrapalha de alguma forma, né? Principalmente quando nós não temos a disposição intérpretes vinte quatro horas por dia, sete dias por semana, né? Porque precisa interagir com os colegas e tudo mais.[...] Então, eu pego as disciplinas básicas. Eu sou da área de física, conheço os professores e eu, à medida que dou aula eu sempre tô conversando com os colegas pra saber em que ponto da disciplina eles estão porque eu gosto sempre de tá fazendo a associação principalmente com matemática. [...] E assim os nossos alunos de maneira geral, eles chegam aqui com muitas deficiências, né? É, essa coisa do ensino. Assim, é ruim apontar culpado (PROFESSOR 3).

Ao questionar se “estudantes pobres têm dificuldade de aprendizagem”, apenas 02 (4%) docentes concordaram totalmente, ao passo que 22 (44%) discordaram totalmente. Outro fator abordado neste estudo foi quanto a promover junto aos pares uma reflexão acerca da sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, a possibilidade de uma consulta aos pares visando troca de experiências, em caso de aulas que não foram bem ministradas, 24 (48%) docentes concordam parcialmente com essa prática, 14 (28%) concordam totalmente, já 04 (8%) discordam totalmente.

Uma vez que estes docentes apontaram não sentir necessidade de discutir junto a seus pares estas questões, a prática pedagógica pode tender a invariabilidade, levando o docente a crer que a responsabilização é do discente, por não se apropriar do conteúdo ensinado, confirmando essa informação, o professor ressalta pontos negativos como, a falta de independência dos acadêmicos como fator agravante no processo, dentre outras questões:

Eu tenho que cumprir aquilo ué, que se não tô fora da lei. Mas o aluno não sabe ler, uai. [...] Então assim, alguns alunos iam mal, porque os que tinham mais dificuldade de ser autônomo. Apesar deles terem entrado com uma nota boa, mas é aquela coisa, né? De precisar ter alguém na mão, segurando a mãozinha, né? Ensino superior a gente não precisa segurar mãozinha, mas você direciona, né? Mas às vezes o aluno tem dificuldade porque às vezes a metodologia de fato tá ruim, mas no nosso caso não dá pra falar em metodologia não, sabe nada (riso) que metodologia, né? (PROFESSOR 3).

O último aspecto apresentado na Tabela 5 foi sobre a prática do professor em fazer leituras de materiais sobre didática e práticas de ensino. Nesse sentido, 24 docentes (48%) concordaram parcialmente, 15 (30%) concordaram totalmente, 03 (6%) foram indiferentes, 02 (4%) discordaram totalmente. Mesmo com uma pouca preocupação docente voltada ao campo da didática, ainda há exceções:

Eu desde a época da graduação, leio bastante sobre prática pedagógica, não é porque eu gostava. Na época eu nem pensava em ser professor, mas eu na verdade queria ter notas boas em todas as minhas disciplinas, e as que eu tinha mais dificuldade eram as disciplinas de prática em geral porque não era nada numérico. [...] Não era conta, então eu sempre li muito sobre práticas pedagógicas e tem até um livro, se eu não me engano, Maria Izabel da Cunha, chama o bom professor e suas práticas. Que eu leio desde a graduação, e falo ah eu quero ser esse professor aqui. A partir do momento que eu decidí ser professor, eu falei, não eu quero ser BOM professor, então eu tenho, por isso, acho que eu tentei, inclusive, mas não tenho nenhum problema de, amigo, nem parente, com deficiência, mas eu tento.. (PROFESSOR 1).

Também foi objetivo deste estudo analisar as práticas pedagógicas dos docentes universitários e como se dá essa relação professor e aluno com deficiência. Para tanto, foram realizadas análises das questões voltadas a representações docentes sobre o processo de inclusão educacional, sendo possível um levantamento que será apresentado no próximo tópico.

(2) Práticas Pedagógicas e Representações Docentes sobre inclusão

Com o intuito de compreender melhor a relação entre os professores e alunos com deficiência no contexto de sala de aula, levantou-se algumas questões. Esses dados seguem na Tabela 6.

Tabela 6. Experiência em sala de aula com estudantes com deficiência e conhecimento sobre as leis que regem a área

VARIÁVEIS		F	%
Já teve experiência com estudantes com deficiência.	Não	9	18%
	Sim	6	12%
	Não informado	35	70%
Atualmente, tem estudantes com deficiência em sala de aula.	Não	15	30%
	Não informado	35	70%
Tem conhecimento sobre as leis que regem a área.	Não	33	66%
	Algumas	17	34%

Observa-se na Tabela 6 que quando questionados sobre a experiência em sala de aula com estudantes com deficiência, no decorrer do semestre (2019/02) em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, 35 (70%) não informaram esse dado.

No que concerne ao conhecimento dos docentes acerca da legislação na área da educação especial e inclusiva, 33 (66%) dos participantes apontaram não ter conhecimento e 17 (34%) afirmaram ter conhecimento de algumas legislações. Sobre esse percentual que se refere a ter conhecimento, falas como a do Professor 4 demonstram que tal informação é incipiente uma vez que o referido docente não consegue explicar com clareza o que a legislação traz:

[...] inclusive eu acho que no momento, tem que se deixar bem claro pra todos os professores que essa Lei, esse, num sei, essa Lei em si, mas que ela já tá em vigor. Então eu acho que tem que deixar isso, primeira coisa que tem que ser feito pra academia [...] tem essa Lei, já tá em vigor, e eu me lembro que ele tinha comentado que era X por cento, vinte por cento, trinta por cento, não sei. [...] e aí ele comentou, aí eu falei: “nossa senhora, e se for, nem que seja dez por cento da quantidade de alunos que a gente tem hoje, entrar com essa variedade de deficiência, não é um tipo, então não é me adequar a um.

Alguns outros apontamentos levantados pelos professores puderam demonstrar o desconhecimento sobre a temática, quando os mesmos utilizaram-se de terminologias não mais adotadas, por exemplo, para se referir à pessoa com deficiência utilizar o termo portador, a ideia de acesso igual e não equânime, a ideia de integração e não inclusão, a ideia de convivência social, dentre outros, demonstra o desconhecimento acerca da temática:

É a educação que possibilita ao portador de necessidades especiais condições de aprendizagem e de acesso à informações iguais aos não deficientes (PROFESSOR 1).

Atenção a portadores de necessidades especiais de forma que estes sejam inseridos no ambiente escolar sem haver discrepância no rendimento escolar em comparação com os demais alunos. (PROFESSOR 7).

Educação na qual o estudante está totalmente integrado ao processo de formação, sem qualquer preconceito ou prejuízo (PROFESSOR 12).

Possibilitar ao cidadão o acesso a educação, bem como possibilitar acesso a convivência

social. Em resumo, agregar o cidadão, dentro de suas limitações, no contexto social e educacional (PROFESSOR 14).

Outro professor, traz uma definição de Educação especial voltada apenas a um determinado público, restringindo a deficiências específicas:

Educação para deficientes auditivos ou/e visuais (PROFESSOR 23).

É importante ressaltar que dentro do universo pesquisado, há docentes que não demonstram em suas falas tanto desconhecimento. Esses docentes foram mais abrangentes na definição envolvendo a preparação didática específica, elucidando isso enquanto um direito humano com metodologia diferenciada, dentre outros pontos destacados abaixo:

Uma forma que permita que o estudante "especial" participe efetivamente da aula, dentro das limitações dele (PROFESSOR 10).

Educação com objetivo de dar condições de ensino aprendizagem a pessoas especiais com intuito de inclusão (PROFESSOR 16).

Educação voltada ao atendimento de pessoas com alguma deficiência (PROFESSOR 24).

É incluir alunos com qualquer tipo de deficiência (motora, física, auditiva, sonoro ou neural) com alunos que não tenham esse tipo de deficiência, de forma que possamos entender, incluir em sala de aula como o docente compreender a necessidade desse aluno e fazer o mesmo entender o conteúdo exposto com mesma clareza que os outros alunos (PROFESSOR 4).

Nesse mesmo universo, de percepções docentes mais análogas à inclusão, alguns chegam mais próximo da ideia de equidade, direitos humanos e educação como um direito de todos, sem distinção:

Aquela que permite acesso igual a todos e que, independente de suas necessidades, possam ter acesso ao conhecimento (PROFESSOR 11).

Educação que visa disponibilizar a um discente com algum tipo de necessidade as mesmas condições de aprendizado que os demais. (PROFESSOR 17).

É um direito humano resguardado e acessível a qualquer pessoa, independente de sua deficiência (PROFESSOR 22).

Ainda se ressaltou, percepções sobre didática e diferenciação metodológica voltada a esse público:

Utilização de metodologias adequadas para alunos com necessidades especiais (PROFESSOR 6).

Uma forma de transmitir o conhecimento que contemple atividades pedagógicas que permitam que pessoas com algum tipo de deficiência possam participar e absorver o conteúdo proposto (PROFESSOR 8).

Educação especial seria uma adoção de didáticas específicas para atender certas limitações

de determinados alunos. Já a educação inclusiva seria a capacidade de incluir esses alunos especiais no sistema educacional regular (PROFESSOR 19).

Uma vez que os docentes apresentaram em suas falas a necessidade de se utilizar de metodologias e técnicas que possibilitem minimizar as barreiras enfrentadas pelos alunos com relação ao processo ensino-aprendizagem e levando em consideração o fato de que a maioria dos docentes não receberam em sua formação suporte necessário para a atuação com alunos com deficiências, chamamos atenção para o próximo ponto que será abordado por meio da Tabela 7 que apresenta maiores esclarecimentos acerca do suporte oferecido aos docentes, através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão-NACI, órgão institucional que abarca em suas várias ações desenvolvidas de forma institucional também o apoio ao docente e discente no sentido de possibilitar o acesso e a posterior formação da pessoa com deficiência na UFVJM.

Tabela 7. Existência e atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NACI, orientações suporte e preparação quanto a garantia da permanência de estudantes com deficiência pela UFVJM

VARIÁVEIS		F	%
Conhecimento da existência e atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NACI da UFVJM.	Não tenho conhecimento da existência nem da atuação do NACI.	4	8%
	Tenho conhecimento apenas da existência do NACI	7	14%
	Tenho conhecimento da existência do NACI e da atuação, em partes.	13	26%
	Tenho conhecimento da existência e atuação do NACI	26	52%
Recebeu dos setores responsáveis pela educação inclusiva da UFVJM suporte, apoio e, ou orientação para atendimento do estudante com deficiência.	Não	36	72%
	Sim	13	26%
	Não informado	1	2%
A UFVJM está preparada para garantir a permanência dos estudantes com deficiência e a conclusão da sua graduação.	Não	14	28%
	Sim	4	8%
	Em partes	32	64%

Conforme Tabela 7, ao serem questionados sobre a existência e atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NACI da UFVJM, 26 (52%) dos docentes afirmaram que sim. Em contrapartida, 04 (8%) afirmam não ter conhecimento acerca do Núcleo, conforme aparece no relato abaixo:

Precisaria conhecer melhor o NACI (PROFESSOR 49).

Esses dados quanto ao não conhecimento e atuação, reverberada também na fala do professor 49 vêm ao encontro do questionamento que se refere ao suporte, apoio e orientação recebidos pelos órgãos responsáveis pela educação inclusiva na UFVJM, em que 36 professores (72%) afirmaram não ter recebido, 13 (26%) receberam e apenas 01 (2%) não informou, sobre esse alto percentual de docentes ter salientado ausência de suporte do NACI há ponderações acrescentadas:

Acredito que falta o suporte necessário e quantidade suficiente de pessoal capacitado, embora haja alguns profissionais, eles não são o suficiente para atender toda a demanda da instituição. Além disso, na parte de infraestrutura ainda falta alguns detalhes que poderiam auxiliar esses alunos com deficiências. Sem contar a devida capacitação aos professores, os quais muitas vezes convivem com o aluno em sala de aula e não estão capacitados para tal (PROFESSOR 28).

Precisa-se fortalecer o NACI e exigir desse mais empenho e dedicação (PROFESSOR 16).

Falta preparo e número de pessoas especializadas (PROFESSOR 11).

E ainda acrescentaram que a diversidade de casos existentes nas IES dificulta a atuação desse órgão, demonstrando que não é uma especificidade deste Núcleo da UFVJM, mas que pode ser uma questão existente nas IES como um todo:

Apesar de reconhecer o esforço e a atuação do NACI, acredito e sinto que nenhuma instituição está completamente preparada para trabalhar com alunos com deficiência se ela levar a transtornos mentais e emocionais (PROFESSOR 30).

Sobre as orientações recebidas, os docentes apontaram algumas através de e-mail e pelos próprios alunos da sala, colegas do aluno com deficiência:

Logo no início, a gente já recebeu um e-mail do coordenador falando que tem um aluno assim, assim na turma. Aí logo já fui identificando que ele tava com aparelho, só que eu pensava assim que escutava (PROFESSOR 2).

Num primeiro momento eu soube por, pelos amigos da sala, né? Depois quando ele teve que refazer a disciplina, aí eu recebi por e-mail. Um técnico se reuniu comigo no momento que tive um aluno surdo para pensarmos em ferramentas de auxiliar no ensino (PROFESSOR 4).

Outros docentes foram mais pontuais, e especificaram o Núcleo e a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis:

Esse semestre especificamente. Se eu não tô enganado, as meninas da PROACE acho que entraram em contato comigo (PROFESSOR 3).

Chegou do NACI um documento, dizendo que ele tinha problema auditivo, algumas instruções como falar de frente. (PROFESSOR 6).

Reunião com o NACI de Janaúba sobre acessibilidade metodológica (PROFESSOR 30).

Contudo, nem todos pareciam estar satisfeitos com as orientações recebidas:

Orientações genéricas e informações (PROFESSOR 16).

Em meio aos relatos alguns professores fizeram observações pontuais sobre a prática com os alunos. Ressaltando um pouco as experiências, alguns docentes salientaram práticas voltadas à determinadas deficiências em específico:

No meu caso, tive um aluno com deficiência auditiva. Então, recebi orientações de como me posicionar no quadro, bem como me dirigir aos discentes, dentre outras formas de conduta dentro da sala de aula. (PROFESSOR 14).

Quando temos algum estudante (principalmente com deficiência auditiva), temos a participação de intérpretes nas salas de aula acompanhando os estudantes (PROFESSOR 50).

Para o aluno surdo que teve orientações quanto a não falar de costas olhando para o quadro, não tampar a boca. (PROFESSOR 6).

Orientações sobre como as aulas poderiam ser ministradas a fim de atender ao estudante surdo que tivemos no BCT do Campus JK bem como para o estudante com baixa visão, [...] (PROFESSOR 2).

Uma fala que de certo modo consideramos curiosa por conter informações relevantes sobre a atuação do docente trouxe-nos a seguinte reflexão: geralmente os docentes aguardam a situação bater à sua porta, para que somente assim possam buscar a informação e se apropriar das questões voltadas ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. Quanto a isso, o Professor 10 é enfático:

Nunca tive um aluno com deficiência, assim nunca tive a necessidade (PROFESSOR 10).

O ideal então seria que a docência em si, já servisse de motivação para a aprendizagem docente sobre a diversidade, a inclusão e todo o tipo de público pelo qual os professores irão lidar no dia a dia em sala de aula. Isso seria importante para que não haja grande estranhamento no momento em o professor vivesse a experiência real de fato.

Ao opinar quanto a UFVJM estar preparada para garantir a permanência de estudantes com deficiência, bem como a conclusão da graduação, 32 (64%) dos docentes acreditam que em partes, 14 (28%) não está preparada e apenas 04 (8%) acreditam que a universidade está preparada. Segundo alguns professores isso se deve a fatores como estrutura física, dentre outras questões conforme apontado:

Já tive um aluno com deficiência auditiva que reclamava muito da UFVJM, ou seja, não se sentia atendido (PROFESSOR 17).

A estrutura física do campus Janaúba é inapropriada (PROFESSOR 25).

Para compreensão das percepções dos professores sobre as pessoas com deficiência participarem dos cursos de graduação no ensino superior, segue a Tabela 8.

Tabela 8. Percepção docente sobre os estudantes com deficiência no ensino superior.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Considero que todas as pessoas com deficiência podem cursar o ensino superior.	4 8%	3 6%	0	22 44%	21 42%
Apenas alguns casos de deficiências/necessidades especiais podem cursar o ensino superior.	15 30%	9 18%	1 2%	10 20%	15 30%
Sou contrário às pessoas com deficiência cursarem o ensino superior.	45 90%	3 6%	0	2 4%	0
As pessoas com deficiência não têm condições de cursar o ensino superior.	43 86%	4 8%	0	2 4%	1 2%
As pessoas com deficiência devem ser assistidas por um professor de apoio para conseguirem cursar o ensino superior.	2 4%	2 4%	3 6%	26 52%	17 34%

Quando questionados se as pessoas com deficiências podem cursar o ensino superior, 21 professores (42%) concordam totalmente, ao passo que 03 (6%) discordam parcialmente. Sobre a afirmativa: “Apenas alguns casos de deficiências/necessidades educacionais especiais podem cursar o ensino superior”, os dados mostram que, 15 professores (30%) discordam totalmente, 15 (30%) concordam totalmente, 01 (2%) foi indiferente.

Quanto a ser contrário às pessoas com deficiência cursarem o ensino superior, 45 professores (90%) discordam totalmente, mas 02 (4%) concordam parcialmente. Esses números demonstram que em sua maioria os professores são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, contudo há um docente que concorda totalmente com a afirmativa de que às pessoas com deficiências não têm condições de cursar o ensino superior, no entanto, também é maioria dos docentes que discordam totalmente dessa afirmativa, 43 professores (86%) professores.

Sobre a pessoa com deficiência frequentar o ensino superior ainda que os docentes ressaltem esse direito, os professores 1 e 3, deixam subentendido que podem haver limitações:

Eu acho importantíssimo, né eu acho que é. O fato de ser portador de algum tipo de deficiência não pode impedir a pessoa né, de, principalmente frequentar uma universidade pública ou qualquer que seja essa universidade. [...] por exemplo uma deficiência que seja física, o fato de não andar, não impede nada do aluno desenvolver qualquer.... só não vai conseguir ser um corredor, brincadeiras a parte (PROFESSOR 1).

Bom. Se for visual. Bom. Eu nunca tive contato, nunca dei aula, né? Pra aluno com deficiência visual. Talvez a dificuldade de se preparar o material, né? [...] Eu não sei como é que seria o estágio obrigatório pro docente. Pro docente, pro discente [...] Com deficiência, então assim não tenho a mínima ideia. Mas assim, no geral considerando, né? O que o engenheiro brasileiro faz, que é a administração, né? Então assim eu não vejo o porquê de um deficiente não conseguir fazer (PROFESSOR 3).

A questão levantada pelos docentes sobre dificuldades em adequações, poderia ser melhor atendida com um profissional de apoio em sala que pudesse atender o aluno, como acontece no ensino regular, sobre isso, a maioria, ou seja, 26 professores (52%) dos docentes, concordam

parcialmente com a necessidade de que as pessoas com deficiência possam ser assistidas por esse profissional no ensino superior e apenas 02 docentes discordam totalmente dessa iniciativa.

A necessidade de se ter um profissional de apoio em sala não só denota uma possibilidade de auxílio com relação aos discentes como também um suporte ao professor. Contudo, os docentes não concordaram com a presença desse profissional. Como já foi demonstrado nos resultados, há barreiras a serem transpostas na UFVJM. Sobre esses aspectos, segue a Tabela 9.

Tabela 9. Percepção docente sobre os tipos de acessibilidade e barreiras existentes na UFVJM.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não informado
Há barreiras atitudinais: "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas."	6 12%		9 18%	12 24%	22 44%	
Há barreiras arquitetônicas: "as existentes nos edifícios públicos e privados que impeçam ou prejudiquem a locomoção/acessibilidade física."	2 4%	4 8%	1 2%	21 42%	20 40%	2 4%
Há barreiras nas comunicações e na informação: "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento da mensagem de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação."	5 10%	1 2%	6 12%	17 34%	19 38%	2 4%
Há barreiras tecnológicas: "as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias."	7 14%	6 12%	4 8%	15 30%	15 30%	3 6%
Há barreiras: a falta de informação sobre a área (deficiência e inclusão) na formação dos professores do ensino superior dificulta o processo de inclusão.	2 4%	2 4%	1 2%	16 32%	28 56%	1 2%

Com relação às barreiras existentes na UFVJM, os professores pontuaram: Com relação à existência de barreiras atitudinais, 22 professores (44%) concordam totalmente com a presença, 12 (24%) concordam parcialmente, e apenas 06 (12%) discordam totalmente. Perceber que há barreiras não muda o cenário, contudo, o que poderia abrandar tal situação, seria a informação através de capacitações, isso foi destacado por alguns docentes:

[...] e que nós professores ainda temos pouca formação e mesmo informação de como lidar com tais situações (PROFESSOR 8).

Eles tinham que ter me preparado, né? É porque eu tenho essa preocupação com minorias, é uma coisa que me acompanha há muito tempo, só que tem gente que não tem. Tem gente que acha assim, ah, você que tem que se adaptar. E acaba excluindo mais, então, eu acho que eu sempre tive essa preocupação, mas se é uma pessoa que não tem, aí acabou! Você tira pelo pessoal da universidade, da onde for (PROFESSOR 5).

Acho que o que precisa é capacitação e formação nossa né, pra poder tá acolhendo esses alunos Porque a maioria dos professores não tem formação nem competências para lidar com alunos deficientes (PROFESSOR 1).

Precisamos de formação na área para os professores (PROFESSOR 2).

Não há preparo docente para receber esse tipo de aluno, e nem estrutura física e de pessoal na Universidade (PROFESSOR 4).

Acredito que seja necessário uma melhor preparação aos docentes que têm acesso direto em sala de aula com um aluno que se encaixa nessa situação (PROFESSOR 20).

Não há capacitação generalizada para os docentes, não há servidores com formação profissional específica em número suficiente para atender as demandas, não há equipamentos específicos (PROFESSOR 22).

Outros docentes frisaram que devido a entrada de um quantitativo de alunos com deficiência no ensino superior ser ainda bem reduzido em virtude disso, justifica-se a ausência de formação:

Ainda não soube de nenhum ingresso de aluno especial aqui na unidade, mas acredito que quando tivermos demanda irá ser ofertado treinamentos adequados para os professores. (PROFESSOR 19).

Atualmente, são poucos alunos com necessidades especiais o que facilita o acompanhamento, mas seria interessante a elaboração de um projeto de ensino ou de formação pedagógica nessa área para os docentes interessados (PROFESSOR 40).

A maioria dos professores, 28 (56%), concordaram totalmente quanto a falta de informação sobre a área (deficiência e inclusão) na formação dos professores do ensino superior ser um fator que dificulta o processo de inclusão, ao passo que 04 professores discordaram (2 totalmente e 2 parcialmente).

Contudo, para que as barreiras atitudinais sejam transpostas, necessita-se ser ofertado um ambiente físico minimamente acessível, objetivando a entrada e permanência da pessoa com deficiência. No tocante à existência de barreiras arquitetônicas, mais de 80% dos professores concordam que a UFVJM tem espaços que impeçam ou prejudiquem a locomoção/acessibilidade física. Nesse sentido os professores ressaltaram:

[...]considero que ainda temos uma estrutura física pouco adaptada às diferentes situações de deficiência [...] (PROFESSOR 8).

Falta de estrutura física de alguns prédios e laboratórios; ausência de cursos regulares de capacitação (PROFESSOR 12).

No IECT temos sérios problemas de acessibilidade entre os prédios. (PROFESSOR 19).

Estrutura física com rampas de acesso, por exemplo, não são todos os prédios que possuem (PROFESSOR 21).

Alguns acessos ainda não estão favoráveis, como, por exemplo, o deslocamento do prédio de aulas para o prédio da biblioteca (PROFESSOR 32).

Não há treinamento, nem infraestrutura para isso (PROFESSOR 41).

Poucas instituições estão preparadas, e na UFVJM não é diferente, começando pela estrutura que não é adequada (PROFESSOR 44).

No que se refere às barreiras nas comunicações e nas informações, a maioria dos professores concordam que há. Assim, 19 professores concordam totalmente e 17 concordam parcialmente. No entanto, alguns professores apontaram que não há esse tipo de barreira, com 05 (10%) discordando totalmente e 01 (2%) discordando parcialmente.

Nas entrevistas, os professores ressaltaram algumas questões pelas quais há necessidade de se voltar um olhar institucional mais cuidadoso quanto à formação e quantitativo de profissionais, investimentos, dentre outros pontos, conforme falas abaixo:

Acredito não haver número de profissionais suficientes. (PROFESSOR 9)

Além disso, acredito que cada profissional deveria atuar em áreas específicas do conhecimento, e não atuar em todas as áreas de forma geral (PROFESSOR 9).

Existem alguns profissionais concursados, porém não em número e formação adequados para atender todos os tipos de necessidades. Da mesma forma, a estrutura física e de material pedagógico não é suficiente (PROFESSOR 39).

Falta uma divulgação mais ampla, além de investimentos (PROFESSOR 50)

Há necessidade de melhorias nos programas de assistência (PROFESSOR 14).

Além da investigação acerca das percepções dos professores sobre os aspectos relacionados às barreiras na UFVJM, também foi objetivo da pesquisa sondar sobre as possibilidades de melhoramento das condições de acessibilidade, esses dados seguem na Tabela 10.

Tabela 10. Opinião docente quanto a possibilidade de melhorias.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Melhoramento das condições de acessibilidade física	4 8%	1 2%	2 4%	13 26%	30 60%
Melhoramento das condições de acessibilidade comunicacional.	1 2%	1 2%	2 4%	10 20%	36 72%
Orientação e assessoria aos servidores.	1 2%	1 2%		6 12%	42 84%
Formação continuada do professor, por exemplo cursos, palestras, eventos sobre a temática.	1 2%		1 2%	5 10%	43 86%
Oferta de recursos pedagógicos adaptados para o aluno e professor.	1 2%		1 2%	9 18%	39 78%

Como observa-se na Tabela 10, quando questionados sobre a orientação e assessoria aos servidores, em sua maioria, 42 professores (84%) concordam totalmente com essa necessidade. Já no que concerne à formação continuada do professor, 43 professores (86%) concordam totalmente

com a necessidade de a universidade promover cursos e formação continuada. Essas questões relacionadas à necessidade de formação foram salientadas também nas falas dos docentes:

Os professores ainda não estão preparados para essa situação (PROFESSOR 35).

Porque não há um sistema de treinamentos para os professores, no sentido de acolher e apoiar os estudantes com deficiência (PROFESSOR 36).

Muitos docentes ainda não sabem como lidar com alunos com necessidades especiais ou a quem recorrer antes que seja necessário (PROFESSOR 38).

Falta ainda qualificar, sobretudo, o corpo docente (PROFESSOR 42).

Não sei se todos os professores têm formação na área, já que boa parte não têm formação em licenciatura (PROFESSOR 47).

Quanto à oferta de recursos pedagógicos adaptados para o aluno e professor, 39 (78%) concordam totalmente, 01 (2%) indiferente, 01 (2%) discorda totalmente. Nesse aspecto podemos fazer as seguintes considerações: a) parece que os docentes não estão satisfeitos com os recursos que o Núcleo de Acessibilidade oferece; b) pode ser que estes recursos não solucionem questões apresentadas nas experiências vivenciadas pelos docentes; c) talvez os professores desconhecem que existam recursos disponíveis no Naci. O que ficou evidente é que, conforme fala dos professores 39, 50 e 14 apresentadas anteriormente, necessita-se de maiores investimentos com materiais pedagógicos adaptados às deficiências.

Objetivando compreender a percepção dos professores a respeito do processo de ensino-aprendizagem com o aluno com deficiência, segue a Tabela 11.

Tabela 11. Percepções docente quanto ao processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
É papel do professor adaptar materiais de acordo com a deficiência do estudante.	2 4%	10 20%		26 52%	12 24%
Cabe ao aluno se esforçar para conseguir adquirir conhecimento significativo.	4 8%	13 26%	2 4%	23 46%	8 16%
A aprendizagem é secundária, o ganho maior é a socialização do estudante.	17 34%	16 32%	3 6%	12 24%	2 4%
Não é possível o professor fazer milagres, a turma é grande e nem sempre é possível dispensar a atenção individualizada.	9 18%	14 28%	2 4%	19 38%	5 10%
É possível pedir ajuda aos colegas do aluno para auxiliá-lo em algumas atividades.	5 10%		3 6%	26 52%	16 32%
É possível pedir ajuda aos colegas professores que tiveram experiência com aluno com deficiência.			4 8%	25 50%	21 42%

A partir dos dados apresentados na Tabela 11 é possível observar que 26 professores (52%) concordaram parcialmente que é papel do professor adaptar materiais de acordo com a deficiência do estudante, ou seja, a maioria concorda parcialmente ao passo que 10 (20%) discordam parcialmente e 02 (4%) totalmente.

Quando questionados se cabe ao aluno se esforçar para conseguir adquirir conhecimento significativo, 23 professores (46%) concordaram parcialmente com essa afirmação, 08 (16%) concordaram totalmente, mas 04 (8%) discordaram totalmente. Já no que se refere à aprendizagem

ser considerada secundária sendo o ganho maior dos alunos com deficiência a socialização no ambiente escolar, 17 professores (34%) discordaram totalmente, ao passo que 02 (4%) concordaram totalmente, 12 (24%) concordaram parcialmente, 03 (6%) foram indiferentes.

Quanto a prática docente, não é possível ao professor fazer milagres, a turma é grande, e nem sempre é possível dispensar a atenção individualizada, 19 professores (38%) concordam parcialmente com essa ideia, ao passo que 14 (28%) discordam parcialmente e 9 (18%) totalmente.

Ao afirmar que é possível pedir ajuda aos colegas do aluno para auxiliá-lo em algumas atividades, os professores em sua maioria, 26 (52%), concordam parcialmente, 16 (32%) totalmente, mas 10 discordam. Já quanto a pedir ajuda aos colegas professores que tiveram experiência com aluno com deficiência, 21 (42%) concordaram totalmente, 25 (50%) concordaram parcialmente, 4 (8%) são indiferentes.

Um outro aspecto também investigado no presente estudo foi a forma como os professores se sentem quando estão lidando com alunos com deficiência em sua prática docente. Esses dados seguem na Tabela 12.

Tabela 12. Sentimentos docente quanto ao processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Sinto-me preparado para lidar com o processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.	23 46%	17 34%	1 2%	8 16%	1 2%
Sinto-me inseguro para lidar com o processo ensino aprendizagem e não sei o que fazer.	1 2%	6 12%	4 8%	20 40%	19 38%
Sinto-me inseguro para lidar com o processo, mas tento adaptar minha aula para atendê-lo.	1 2%	4 8%	11 22%	16 32%	18 36%
Sinto-me inseguro ao lidar com o estudante com deficiência.	4 8%	7 14%	5 10%	16 32%	18 36%

Nota-se na Tabela 12 que 23 professores (46%) discordam totalmente quanto a “sentir-se preparados para lidar com o processo ensino aprendizagem de estudantes com deficiência”. Tal fato pode ser justificado em decorrência da formação dos docentes entrevistados ser em sua maioria voltada para o bacharelado. Com isso, 19 docentes (38%) apontam “não saber o que fazer” e 18 (36%) deles, mesmo sentindo-se inseguros, “tentam adaptar as aulas para atender ao aluno com deficiência”. Quanto ao sentimento de insegurança, o percentual que concorda totalmente foi de 18 (36%), ao passo que, 05 (10%), foram indiferentes a esse sentimento, o que não condiz com os dados apresentados anteriormente, quando a maioria ressalta a necessidade formativa na área da educação inclusiva e especial. O mesmo ocorre com 04 docentes (8%) que discordaram totalmente do sentimento de insegurança. É possível que esses dois grupos de docentes apresentados nesses dados acreditem estarem preparados para atender aos alunos, mesmo com os dados apontados por eles mesmos demonstrando o contrário. Também, pode ser que esse quantitativo represente os docentes que usam o argumento de que “todos são iguais não havendo necessidade de se adequar aulas e conteúdo de modo a atender à determinada deficiência específica, não se colocando na posição de adaptar ou tentar auxiliar o estudante com deficiência, diferentemente da afirmativa levantada anteriormente quando “discordam totalmente” quanto ao sentimento de sentirem preparados.

Tais sentimentos fazem-se presentes na prática pedagógica. Este estudo evidenciou isso, contudo é preciso repensar no sentido que se dá à prática. Pode ser que simplesmente os docentes reproduzam aulas a todos os alunos do mesmo modo, muitas vezes despreziosamente, sem malícia, por desconhecimento das adequações e o inverso também pode ocorrer. Com o intuito de levá-los a compreender a quem é direcionada a prática pedagógica do docente, levantou-se questões abordadas na Tabela 13.

Tabela 13. Prática pedagógica direcionada ao aluno com deficiência.

VARIÁVEIS	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Leciono para os estudantes com deficiência da mesma forma que leciono para os demais estudantes.	16 32%	13 26%	12 24%	7 14%	2 4%
Adapto meu curso em função das necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência.	2 4%	5 10%	16 32%	17 34%	10 20%

Notou-se, conforme dados desta tabela, que o sentimento de insegurança pode refletir na prática pedagógica, uma vez que 16 (32%) professores afirmaram ser indiferentes quanto à adaptação do seu curso voltado a pessoa com deficiência, o que coaduna com a hipótese levantada na análise da tabela anterior. Ao serem questionados quanto à forma de lecionar, se é a mesma tanto para estudantes com deficiência, quanto aos demais, 16 (32%) discordaram totalmente, 12 (24%) foram indiferentes, ao passo que 02 (4%) concordaram totalmente.

Sobre oferecer aos alunos com deficiência as mesmas condições de aprendizagem que os demais alunos em sala, sem adequar as aulas, os professores 2, 3 e 6 ainda ressaltam em suas falas:

Atendo a alunos especiais da mesma forma que atendo aos demais alunos (PROFESSOR 2).

Então. Como a nota dele é a média, no geral né? Essa nota final é tá perto da média nacional, às vezes um pouquinho abaixo, então na matemática, com certeza, ele quer um peso maior, né? Já que ele escolhe vir pra engenharia. Então na matemática certamente a nota dele ainda é muito baixa, então não tem como, uai. Então assim precisa ver se dá a disciplina propriamente ou se eu dou aula do ensino fundamental e médio, mas não dá tempo,, tem que escolher.[...] Então, é uma superação, eu acho que é um orgulho pra nós. Dar uma formação digna, né? Pra todos os nossos alunos, inclusive os alunos que têm deficiência. A gente não pode. Igual na verdade a gente fala, muita gente fala assim: Ahhh, porque nosso aluno é do Vale [...]nosso aluno tem limitação (PROFESSOR 3).

Contudo, em meio a esses desajustes, um docente acrescenta que o fato de ter aluno com deficiência o levou a não apenas aprimorar suas aulas para estes alunos como também favoreceu aos demais:

[...]aquí mesmo, só que não tinha muita base pra poder abordar ou pra poder trabalhar com eles. Ainda não tenho muito, mas eu tenho tentado melhorar bastante, inclusive não

só com os deficientes, mas com todos os outros alunos eu tenho tentado (PROFESSOR 1).

Questionados quanto a adaptação de avaliações, um professor apontou:

[...] Não, sempre foi a mesma. Mas, sabe o que eu acho, pra te falar a verdade, acho que a pessoa que tem que ter boa vontade[...] (PROFESSOR 2).

Nesse universo docente pesquisado, em meio às práticas pedagógicas e avaliativas adversas, apenas 10 professores (20%) afirmaram que realizam adaptações do conteúdo em função das necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência e 02 (4%) discordam totalmente com essa iniciativa. Conforme já foi apresentado anteriormente, alguns recursos e informações do Núcleo poderiam auxiliar nesse processo, inclusive houve uma sugestão apresentada por um professor entrevistado, que ressaltou a necessidade de capacitação docente na área de Educação Especial e Inclusiva:

é preciso que posteriormente a esta pesquisa, saia um ofício pedindo, solicitando, aí você fala pro reitor, treinamento para os professores, pode ser em todas as áreas. (PROFESSOR 2).

Como foi salientado pelo professor 2 e alguns outros docentes em situações anteriores, há necessidade de se oferecer capacitação aos professores para que o processo ensino aprendizagem de pessoas com deficiência não seja ignorado do modo como vem acontecendo, conforme demonstrado nos dados anteriores, sem adequações específicas voltadas à deficiência do aluno.

Discussão

Como dissemos, os dados apresentados no presente estudo caracterizaram o perfil de 50 professores, sendo que desses, a maioria tem de 01 (um) a 10 (dez) anos de docência no ensino superior. Nota-se que em se tratando de tempo de docência, os sujeitos desta pesquisa estão em processo de maturação profissional. Nesse sentido, como aponta Zabalza (2004), a profissionalização do docente no ensino superior “exige conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, dentre outros pontos (ZABALZA, 2004, p.111). Sendo assim, aspectos relacionados à profissionalização ficaram evidentes nesta pesquisa, uma vez que os próprios docentes apresentaram em suas falas questões inerentes à fragilidades na formação superior e continuada concernentes ao dia a dia da prática docente, sobretudo com alunos com que apresentam algum grau de deficiência.

Contudo, não é apenas a formação que trará subsídios para uma prática docente eficaz, voltada a esse público. Conforme Moran (2000) e Zabalza (2004) salientam, a forma como os professores percebem e lidam com os alunos dizem muito sobre si mesmos e sobre suas práticas, uma vez que a docência está envolta em uma série de relações nas quais o professor aprende a ser professor não apenas em sua formação acadêmica e o discente pode ter grandes aprendizados e influências quando se admira e, sobretudo, quando se cria vínculos com quem ensina (MORAN, 2000; ZABALZA, 2004).

Ainda nesse aspecto relativo à formação dos docentes que atuam ou atuaram com os alunos com deficiência no ICT e no IECT, pudemos contatar que poucos cursaram alguma disciplina voltada à Educação Especial e/ou Inclusiva. Ressalte-se ainda que a maioria dos professores não tiveram nenhum tipo de acesso a esses conteúdos no decorrer da formação continuada/profissional. Essa ausência de formação na área pode ter reflexo sobre a forma como os professores se sentem para trabalhar com alunos com deficiência, uma vez que muitos consideraram que sua formação é insuficiente para atender às necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência em sala de aula, o que de certa forma, traz um sentimento de despreparo quanto ao atendimento desse público-alvo. Esse sentimento foi vivenciado por quase todos os professores da UFVJM que participaram da presente pesquisa. Para Almeida e Castro (2014), “os professores utilizam de métodos inadequados em decorrência da falta de preparo para se identificar as necessidades dos alunos com deficiência (ALMEIDA; CASTRO, 2014, p. 180)”.

Outro dado importante refere-se à responsabilização dos alunos quanto a não aprendizagem, inclusive dos alunos com deficiência. Tal problemática também foi evidenciado por Pieczkowski (2014) ao considerar que “os demais estudantes, sem deficiência, estão numa situação similar de desempenho acadêmico” (Pieczkowski, 2004, p.124), chama a atenção para um relato docente sobre uma aluna surda que segundo relato de um docente entrevistado, a aluna fez um projeto de pesquisa mal elaborado. A autora observa que esse fato não a difere da turma, que também tem grandes dificuldades com a linguagem científica. No entanto, em situações como essa, segundo Pieczkowski (2014), o docente sem formação para tal, tende a desconsiderar as especificidades linguísticas da aluna.

Ainda sobre essa questão, de acordo com o discurso dos professores entrevistados, o fato do aluno ter ou não deficiência não é um fator que possa influenciar nas estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que os docentes mencionados neste estudo também trouxeram ponderações no mesmo sentido que Pieczkowski (2014). Parte dos professores situou os alunos com deficiência como pessoas que apresentam dificuldades como os demais, como falta de

concentração, repertório de entrada deficitário quanto aos conteúdos necessários para ingresso no ensino superior, são acomodados, não sabem ler, dentre outros fatores levantados. Segundo Pieczkowski (2014),

com frequência ouço depoimentos de professores na universidade na qual atuo, de que estamos recebendo estudantes ‘sem bases’, resultado das fragilidades da educação básica. Embora sejam reconhecidas essas fragilidades, a universidade é peça de engrenagem da maquinaria educacional e precisa assumir seu papel social ao receber jovens com importantes lacunas na formação. Nesse sentido, não pode-se negar as diferenças que se revelam na universidade, nem culpabilizar vítimas e naturalizar a seleção e a exclusão. A pluralidade de estudantes ingressantes na universidade demanda dos docentes, novas posturas, reavaliação das metodologias, desconstruindo a ideia de estudantes universais para os quais currículos fixos e estagnados são válidos. A universidade representa um espaço importante para a construção de conhecimentos e também relações interpessoais baseadas na ética e no respeito às diferenças (PIECZKOWSKI, 2014, p.68).

É salutar repensar no modo como os docentes lidam com as diferenças, refletir sobre os papéis e as diversas formas de se conceber e produzir conhecimento na universidade. Concepções que possam responsabilizar o aluno por um não aprendizado são preocupantes, uma vez que se a dificuldade da aprendizagem for centrada no aluno, o professor não se comprometerá com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Zabalza (2004), pondera que “poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem sentem preparados para fazê-lo” (ZABALZA, 2004, p.123). Desse modo, muitas vezes responsabilizam os estudantes pelo não aprendizado, eximindo-se de sua responsabilidade de promover a construção do conhecimento a todos.

Esse resultado também vem ao encontro das concepções de alguns professores de que cabe aos alunos esforçarem-se para adquirir conhecimento, “esquivando-se” em partes, desta tarefa, ainda que estes acreditem que a aprendizagem é importante e a inclusão destes alunos não se resume à socialização. Tais dados convergem com as afirmações de Sales, Moreira e Couto, (2016) que relatam “despreparo da universidade e de seus profissionais, no sentido de proporcionar a inclusão e atendimento adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos” (SALES; MOREIRA; COUTO, 2016, p.). Os dados também coadunam com a visão de Pieczkowski (2014) que aponta que os docentes universitários se deparam constantemente com o desafio de não saberem o que fazer com seus alunos com deficiência.

Ao adentrarmos nesse ponto, referente ao despreparo dos professores para lidar com os alunos público-alvo da educação especial, os mesmos indicaram a necessidade de formação continuada, podendo essa ser em formato de cursos, palestras, seminários, oficinas e demais eventos que possam contemplar formação de docentes do ensino superior, possibilitando, assim, acesso a conteúdos, por exemplo, sobre práticas de ensino voltadas às diversas deficiências que venham a atender. Uma possibilidade é que esses professores tenham acesso a esses conhecimentos antes de receber o aluno, contudo, caso não seja possível, no decorrer do processo e/ou até posteriormente isso deve ser possibilitado aos docentes com o intuito de minimizar os impactos e até mesmo estranhamentos e inseguranças por parte dos professores. Desse modo, pode-se contemplar vários fatores que propiciem para além do acesso, o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior.

A dificuldade de lecionar para alunos com deficiência, assim como a necessidade que os professores apontaram de formação na área de educação inclusiva e pedagógica, pode ocorrer em função de, em sua maioria, terem formação superior em cursos de bacharelados. Esta questão

coaduna com a percepção de Pimenta e Anastasiou (2002) a respeito de docentes com esse tipo formação. Os autores apontam que “predomina-se um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p.37). No caso do presente estudo, a maioria dos professores é formada por bacharéis que não obtiveram no decorrer de suas trajetórias acadêmicas contato com conteúdos voltados à temática da inclusão, o que pode dificultar no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência. Em uma perspectiva mais ampla, Torres e Mendes (2018) afirmam que na formação de professores licenciados nas ciências exatas ou naturais há problemáticas convergentes às demais licenciaturas no geral, tais como: despreparo para atuar com PAEE, uma vez que ou são abordados de modo insuficiente, ou não são abordados nos currículos destes cursos conhecimentos acerca da Educação Especial. Assim sendo, há uma necessidade de outros mecanismos que possibilitem a formação docente, sobretudo em nível superior, nos cursos de pós-graduação, tendo em vista ser esse um dos critérios preteríveis para se prestar concurso docente no ES. Ainda conforme as autoras, “uma medida eficiente, seria a inclusão destes conteúdos através de decreto” (TORRES; MENDES, 2018, p.18).

Ainda sobre a formação docente, a maioria dos sujeitos da presente pesquisa afirmaram que sua formação é insuficiente para atender às necessidades especiais das pessoas com deficiência. Nesse sentido, Rodrigues e Passerino, (2018) apontam que “a formação docente na atuação com PCD, no contexto da Educação Profissional, transcende uma formação técnica, indicando a possibilidade de ultrapassar uma ênfase na questão prática, justificada pela menção aos aspectos relacionais” (Rodrigues; Passerino, (2018, p. 418). Ainda conforme as autoras, a experiência com pessoas com deficiência possibilita o aprendizado na prática, onde o docente “aprende a ser professor, e este aprender é ininterrupto, ser professor é estar constantemente aprendendo na e com a prática (*Idem*, p.418)”. Desse modo, acredita-se que vivenciar experiências com pessoas com deficiência pode proporcionar aos docentes oportunidades de aprendizado, mas para tanto é preciso sair da zona de conforto.

Um outro aspecto que foi investigado no presente estudo foi sobre os modelos que os professores tiveram para exercer a prática docente. Sobre isso, a maioria dos participantes concordaram que aprenderam a lecionar com os seus professores da graduação, reproduzindo suas práticas e concepções, como, por exemplo, que em determinada área é comum a reprovação. Essa ideia vem ao encontro da afirmativa de Cunha e Leite (1996) de que há uma tendência de profissionais da área de Engenharia em “classificar os alunos, aprovando-os ou reprovando-os, essa classificação traz um sentimento de que é importante pertencer a uma classe particular de pessoas que tem uma identidade profissional específica” (CUNHA; LEITE, 1996, p. 44).

Nesse sentido, alguns participantes apontaram que receberam influência de seus professores da graduação e pós-graduação, além de orientadores do mestrado/doutorado. Tal fato vem ao encontro do que Zabalza (2004) aponta quando assevera que o

lugar onde se deposita a identidade docente é no conhecimento sobre a especialidade (o que nos identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identificaria com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade) (ZABALZA, 2004, p.107).

Ainda sobre essa questão relativa aos modelos que os professores tiveram para sua prática docente, alguns participantes apontaram que se espelham em seus professores/orientadores. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) ao relatarem questões sobre o processo de formação docente, observam que é preciso se considerar

“ a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida)” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Sobre esses saberes didáticos, os docentes escutados neste estudo demonstraram possuir poucas experiências voltadas às disciplinas relacionadas às áreas de educação, como, por exemplo, à didática. Nesse sentido, além de analisar a formação inicial e continuada dos docentes, a influência exercida pelos seus professores no decorrer do processo de formação e as práticas docentes, o presente estudo também buscou compreender qual o conhecimento dos professores sobre a legislação relacionada à Educação Especial e Inclusiva. Nesse sentido, mais da metade dos professores indicou que não tem conhecimento acerca da legislação da área. Porém, alguns docentes afirmaram ter algum conhecimento, mesmo que ao tentar definir o que é educação Especial e Inclusiva demonstraram desconhecimento, utilizando, por exemplo, de terminologias não mais utilizadas, como a expressão “portador de necessidades especiais”.

Diante dos dados apontados neste estudo, nota-se que poucos professores do ICT e do IECT da UFVJM tiveram experiência com alunos com deficiência. Um dos professores, por exemplo, ressaltou que só soube da deficiência do aluno após a conclusão e reprovação em sua disciplina. Diante disso, é provável que alguns professores já tenham recebido alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes e não tenham se atentado para isso em decorrência da diversidade de tarefas que a função docente possui. Com relação a esse fato, é necessário que os docentes compreendam que a LBI estabelece que a educação em todos os níveis é um direito da pessoa com deficiência:

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

Conforme determina o artigo 27, a pessoa com deficiência tem o direito garantido ao ensino superior, contudo, menos da metade dos participantes concordou parcialmente que todas as pessoas com deficiência podem cursar o ensino superior. Esse resultado diverge do que assegura a Lei n.º 13.409/2016, legislação que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior. Mesmo com essa lei garantindo o direito à Educação Inclusiva, ainda são poucas as pessoas com deficiência que conseguem adentrar ao ensino superior e quando essas adentram a permanência é um outro desafio.

Sobre esse fato, o INEP, em 2017, divulgou alguns gráficos com números de alunos com

deficiência matriculados no ensino superior, e posteriormente, apresentaram em outro gráfico o quantitativo de alunos concluintes, separados por deficiência. Após uma análise, percebe-se que em todas as deficiências, sem exceção, o número de matriculados apresenta uma diferença exorbitante do número de concluintes. Estes dados podem nos trazer grandes reflexões no sentido de repensar nas ações que permeiam as instituições de ensino superior, no que tange as acessibilidades, sobretudo as atitudinais, metodológicas e avaliativas. É notório que mesmo que o número de matrículas no ensino superior seja ascendente, o quantitativo de alunos com deficiência que conseguem concluir o ensino superior são bem menores.

Nessa perspectiva, conforme salientado por Marcondes (2017), para além da prerrogativa legal na promoção do acesso e permanência, necessita-se pensar em outras estratégias, tais como “a receptividade e predisposição de professores e gestores, o que não é assegurado apenas pela normativa legal” (MARCONDES, 2017, p. 94).

Entendemos que um dos pontos que dificulta a conclusão do ensino superior pelo público-alvo da Educação Inclusiva é a forma de avaliar o aluno com deficiência. Como foi pontuado pelos docentes do presente estudo, as avaliações em sua maioria não são adaptadas de acordo as necessidades educacionais especiais do aluno. No caso da pessoa com deficiência, estas adaptações são extremamente importantes e necessárias. Mesmo não tendo nenhum documento oficial que discorre sobre a avaliação para alunos com deficiência no Ensino Superior, nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2011), algumas considerações são feitas sobre a avaliação educacional:

sendo uma delas que “as adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados no Plano de Ensino ou dele eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a ‘cobrança’ de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição” (BRASIL, 1999, p. 40).

Algumas dessas adaptações foram ressaltadas nos excertos docentes e há algumas estratégias evidenciadas pelos professores que devem ser compartilhadas. Quanto à forma de avaliar o aluno com baixa visão, por exemplo, uma possibilidade seria ampliar a tela na caixa de diálogo de zoom do próprio computador, ou no caso de já saber o tamanho da letra que possa ser confortável para o estudante, é viável que se faça impressão da avaliação com fonte a sugerida pelo aluno com baixa visão. Nesse ponto, segundo um professor escutado no presente estudo, pode ser que a avaliação fique com uma grande quantidade de folhas, contudo, é uma possibilidade de atendimento possível e de fácil acesso ao docente. Outra experiência também citada por esse docente, foi o fato de que tanto os alunos cegos quanto os que apresentam baixa visão contam com o auxílio dos colegas no sentido de registrar ou ler o que está sendo escrito na lousa no decorrer das aulas. Caso não exista essa possibilidade, professor e aluno podem dialogar, acordando quanto ao envio do material utilizado no decorrer das aulas com antecedência, para que o aluno possa assim se apropriar do conteúdo e não ficar tão prejudicado.

Essas e outras adaptações também estão previstas nos instrumentos normativos, regulatórios e de avaliação para adequação e validação dos cursos nas Instituições de Ensino Superior, onde há um processo de avaliação, de acessibilidade e de inclusão pelo qual o MEC envia professores selecionados para uma averiguação in loco a respeito dos oito tipos de acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, acessibilidade metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital). Posteriormente esses avaliadores emitem parecer com notas relativas a cada tipo de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Desse modo, os docentes necessitam de uma melhor apropriação dos conceitos e

adequações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência para se promover uma avaliação justa de cursos. A não preparação docente ecoa negativamente não apenas nas avaliações institucionais, mas sobretudo na prática pedagógica e “pode repercutir em variadas dificuldades na implementação destas novas políticas de inclusão na Universidade, tais como falta de estrutura didática, pedagógica, humana e estrutural nos campi da IFES” (CANTORANI, PILATTI, HELAMNN et. al., 2020, p.18). A ausência de preparação dos docentes também reverbera nas avaliações de cursos feitas pelos docentes, uma vez que, como recurso de avaliação de cursos nas IES, é factível a interpretação de que está havendo ineficiência no que tange a acessibilidade. Ao enviar avaliadores do MEC às IES, é justificável o entendimento de que essa ineficiência se deve à “falta de treinamento e/ou pouca sensibilização dos avaliadores em relação ao referido tema: inclusão de pessoas com deficiência” (*Idem*, 2015, p.183).

Na UFVJM, de acordo com o Ofício 02/2020/Copese, mesmo com todos os processos seletivos da universidade contemplando a reserva de vagas para pessoas com deficiência em atendimento à legislação vigente, no segundo semestre de 2019 havia 12 pessoas com deficiência na instituição. Contudo, no NACI, são assistidos 26 sujeitos, sendo um servidor cego; um estudante cego; três com baixa visão; dois com visão monocular; um com Síndrome de Irlen; três alunos surdos usuários de Libras; dois estudantes com baixa audição; três estudantes com deficiência física; um estudante com limitação locomotora temporária; três estudantes com TDAH; três estudantes com dislexia; um estudante com distúrbios de comunicação e um estudante com discopatia degenerativa que necessita de mesas e cadeiras adaptadas (NACI/SECADI/UFVJM, 2020).

Esse levantamento leva-nos ao seguinte questionamento: Será que todos os estudantes com deficiência ao adentrar na UFVJM se autodeclararam? E os estudantes que não se declaram com deficiência, por vergonha ou medo de sofrer preconceito, como são contabilizados? São ignorados? Conforme Ferreira e Almeida (2018), ponderam, sobre essas questões, “há uma necessidade de revisão quanto aos formatos de levantamento e autodeclaração de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior brasileiras, é preciso criar estratégias para que os alunos declarem a sua deficiência” (ALMEIDA; FERREIRA, 2018, p. 73).

Enquanto não se providencia mecanismos mais eficientes para a autodeclaração, percebe-se um avanço tímido, mas ainda há necessidade de desenvolver políticas institucionais, de acolhimento, processos seletivos com acessibilidade e outras estratégias de capacitação voltadas ao corpo docente, possibilitando um melhor atendimento e permanência das pessoas com deficiência na UFVJM.

Como forma de minimizar o quadro, a Universidade criou um espaço institucional de coordenação e articulação de ações que contribuam para a eliminação de barreiras impeditivas do acesso, permanência e usufruto não só dos espaços físicos, mas também dos serviços e oportunidades oferecidos pela tríade Ensino-Pesquisa-Extensão na UFVJM. Esse espaço, que recebeu o nome de Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI) da UFVJM, foi criado em 2008 (Resolução nº 19 – CONSU, de 04/07/2008) e reestruturado em 2014 (Resolução nº 11 – CONSU de 11/04/2014). Esse órgão é responsável pela articulação de ações entre Pró-Reitorias, coordenações de cursos, corpo docente, empresas externas que prestam serviços para a comunidade acadêmica. O seu objetivo é garantir a acessibilidade e a inclusão dos estudantes e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos específicos de aprendizagem e com altas habilidades e superdotação.

Com o objetivo de levantar/atualizar demandas, iniciar ou dar continuidade ao acompanhamento desse público-alvo, a equipe do NACI/UFVJM, no início de cada semestre, acompanha a situação de matrícula dos alunos, estabelecendo contato com todos que relataram alguma necessidade especial durante o ato de matrícula no Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SIGA/ensino), que entraram em vaga PcD, que procuraram o referido núcleo por demanda espontânea e, ainda, que foram encaminhados pela coordenação dos cursos e/ou por docentes (NACI/SECADI, 2020).

Para atender às demandas desse público, o NACI/UFVJM está envolvido nas seguintes ações: Divulgação das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI/UFVJM), mapeamento e atualização sistemática do banco de dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na UFVJM, ações para promover a acessibilidade e inclusão dos discentes e servidores, adaptação e adequação em colaboração com o processo de ensino e oferta do serviço de tradução e interpretação de Libras (NACI/UFVJM, 2020).

Sob orientação do NACI, na UFVJM existem vários tipos de contato/atendimento/acolhimento dispensados ao acadêmico e demais envolvidos no processo da pessoa com deficiência com o intuito de viabilizar, para além do acesso, a permanência na instituição, tais como: envio de e-mails a todos os estudantes que declararam ter alguma necessidade especial no ato da matrícula, bem como para os que entraram em vaga PcD, apresentando o Núcleo e solicitando contato; realização de reuniões individuais da equipe do NACI com os alunos que retornaram aos e-mails para acompanhamento e disponibilização de equipamentos de tecnologia assistiva, dentro das possibilidades institucionais advindas das especificidades individuais de cada aluno; reuniões com coordenadores de cursos, professores e técnicos administrativos para acolhimento e esclarecimento de dúvidas relacionadas ao processo educacional inclusivo; apresentação/discussão das demandas dos alunos, tanto no âmbito didático pedagógico, quanto de acesso a equipamentos; repasse de orientações de adequações/adaptações necessárias e proposição de alternativas de atendimento que favoreçam a permanência do aluno; acompanhamento sistemático dos alunos para atualização de demandas e supervisão dos bolsistas que realizam atividade de leitor e copista em sala de aula; reuniões junto a outros setores institucionais e empresas externas responsáveis pela execução de ações que contemplem a adequação de espaços físicos e eliminação de barreiras arquitetônicas, bem como pela promoção da acessibilidade nos transportes coletivos; disponibilização de atendimento pedagógico e terapêutico ocupacional; composição das comissões de avaliação de candidatos com deficiência nos cursos de graduação/pós e nos concursos para ingresso de servidores (NACI/UFVJM, 2020).

Mesmo com toda essa atuação do Núcleo, foi observado que um pouco mais da metade dos docentes afirmou ter conhecimento da existência e atuação do NACI. Contudo, muitos professores apontaram não ter recebido suporte, apoio e orientação para o atendimento do estudante com deficiência.

Diante disso, pode-se inferir duas questões: Os docentes não receberam de fato o suporte necessário do Núcleo ou os docentes mesmo recebendo esse suporte, não o consideraram suficiente para auxiliá-los na prática pedagógica voltada à pessoa com deficiência, reverberando na opinião da maioria desses docentes a ideia de que a UFVJM está preparada “em partes” para receber alunos com deficiência.

Sendo assim, entendemos que ainda há barreiras a serem transpostas pelas pessoas com deficiência na realidade da UFVJM, isso reflete nas concepções de alguns professores que afirmaram concordar que nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais podem

cursar o Ensino Superior. Tal fato denota que esses docentes desconhecem o fato de que a Educação Especial é um direito garantido por lei aos alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Assim, ao considerarem que apenas alunos com determinadas deficiências podem cursar o Ensino Superior, os docentes visualizam dificuldades que os estudantes podem encontrar em certas áreas de atuação profissional e ou na prática de estágios quando se refere à determinadas deficiências. Bem sabemos que para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade de adaptações, tanto curriculares quanto atitudinais, que viabilizem ao aluno por meio de diferentes práticas, o desenvolvimento de seus potenciais.

Para tanto, uma estratégia possível seria a troca de experiências entre os docentes. No entanto, apenas alguns docentes apontaram que concordam em consultar seus pares como forma de possibilitar uma troca de experiências, o que demonstra as complexidades que envolvem a identidade docente na UFVJM. Nesse sentido, Zabalza (2004) aponta que “a identidade profissional está associada a disciplina em que o professor leciona, contudo, ser um bom profissional, significa para além de domínio de conteúdo, ser membro de um grupo de formadores e de uma instituição” (ZABALZA, 2004, p.127).

Nesta pesquisa, a possibilidade de trocas de experiências foi pouco citada pelos docentes que em sua maioria demonstrou resistência advinda da dificuldade de estabelecer parceiros com os colegas quanto às práticas de estágios, orientação em TCC's, dentre outros atendimentos que contemplem alunos com deficiência. Tal fato pode ser entendido com a ajuda de Cunha e Leite (1996) que explicitaram o fato de que o

conhecimento, na universidade, representa um espaço de poder, definindo limites e propriedades para os que dominam. Cada indivíduo ou departamento tem uma especialidade e, assim como respeita o campo do colega, reage quando sente invadido seu terreno de saber (CUNHA; LEITE 1996, p. 20).

Por essa via pode-se constatar que parte dos docentes não acredita que o conhecimento advindo das partilhas em grupo possa agregar em sua formação, do mesmo modo, ignoram a prática de leituras sobre didática e práticas de ensino enquanto estratégia que possibilitam agregar conhecimentos fundamentais à docência. Todavia, conforme Pimenta e Anastasiou (2002) ponderam a esse respeito, “para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.82).

Contudo, é importante salientar que houve experiências positivas advindas de alguns professores, tais como, envio de e-mail, conversas informais, oferta e auxílio em forma de tutoria com outro colega da turma. Essas experiências devem ser divulgadas e reproduzidas no intento de possibilitar um espaço para o acolhimento e diálogo entre professores e alunos com deficiência na UFVJM. Conforme Sales, Moreira e Couto (2016, p. 305) reiteram, “é conexo aludir que boas relações interpessoais entre alunos e alunos e professores são fundamentais para êxito nesse processo inclusivo” Nesse sentido, conforme Magalhães (2013) observa, seria viável que os docentes do ICT e do IECT tivessem condições de promover “uma escuta atenta às necessidades e aspirações de seus alunos na busca da construção do conhecimento” (MAGALHÃES, 2013, p.50). Ressalta-se que a estratégia de escuta apareceu nas falas de alguns professores participantes da presente pesquisa. Esses consideram o fato de que ao estabelecer essa relação dialógica com o aluno, o professor poderá compreender às adequações necessárias e específicas a cada deficiência,

respeitando as especificidades individuais do aluno.

Nesse sentido, um dado apontado por quase metade dos docentes pesquisados neste estudo merece consideração. Para esses docentes, suas atitudes e comportamentos podem impedir ou prejudicar a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Contudo, esse resultado é bastante questionador, uma vez que nas entrevistas os docentes relataram que não fizeram modificações tão significativas em suas aulas e ou adequações nas avaliações. Esse dado destoa da pesquisa de Pieczkowski (2014) que demonstrou o fato de que “a presença de um estudante com deficiência numa turma, traz necessidades diferenciadas nas apropriações dos processos acadêmicos, produzindo melhorias no trabalho como um todo e graças a isso desenvolve aulas melhores” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 156).

Desse modo, é preciso que se proponha atividades no sentido de romper, ou pelo menos diminuir, as barreiras identificadas pelos docentes na UFVJM, uma vez que essa instituição pública de Ensino Superior pretende incluir todos de forma democrática. Nesse ponto, Ribetto e Rattero (2017) afirmam que “não são eles, os recém-chegados, os que têm que se esforçar por se entrosar/encaixar, por não desengonçar o que já estava encaminhado. É nossa responsabilidade albergá-los” (Ribetto; Rattero, 2017, p. 365). Com essa assertiva, as autoras reforçam a responsabilidade docente no processo de inclusão dos acadêmicos no Ensino Superior no sentido de ofertar adaptações de grande e pequeno porte, possibilitando aos estudantes, condições equânimes de desenvolverem-se enquanto acadêmicos e futuros profissionais.

Desse modo, outra questão a ser considerada diz respeito às barreiras arquitetônicas enfrentadas pelo público-alvo da Educação Especial na UFVJM. A maioria dos docentes concordou que há barreiras arquitetônicas que prejudicam o acesso e a permanência dos acadêmicos nas instalações da UFVJM, apotando que há necessidade de a instituição promover melhorias com relação às condições de acessibilidade física. Pode-se deduzir que o fato de não conter elevadores, rampas e pisos táteis no IECT levam os docentes do Campus Janaúba a terem uma visão talvez mais concreta de que falta muito para que os estudantes com deficiência tenham acesso à educação de modo equânime. De fato, conforme Oliveira (2019) postula, o “ambiente sócio-físico é o principal gerador das dificuldades que se impõem à livre circulação de indivíduos ou grupos, sobretudo às pessoas com deficiência. Tais empecilhos podem ser: físicos, comunicacionais, sociais e/ou atitudinais” (OLIVEIRA, 2019, p.9).

De acordo com a NBR 9050/2004, acessibilidade é definida como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. Essa normativa conceitua que, para ser “acessível”, o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento tem que permitir o alcance, acionamento, uso e vivência por qualquer pessoa, inclusive por aquelas com mobilidade reduzida. O termo “acessível” implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

Ainda conforme as definições da norma técnica, temos as barreiras arquitetônica, urbanística ou ambiental, que são qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano. Essa importante questão relativa à Educação Especial e Inclusiva também é ressaltada no artigo 53 do Título III, Capítulo I da Lei Brasileira de Inclusão:

A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (BRASIL, 2015).

Para além da questão envolvendo os espaços físicos da UFVJM, ao serem impelidos sobre a existência de barreiras no cotidiano docente, o maior dado foi com relação à formação dos professores, pois a maioria dos docentes concordou que a falta de informação sobre a área (deficiência e inclusão) dificulta o trabalho com o aluno com deficiência. Como dissemos acima, visando possibilitar condições equânimes de aprendizado com ações voltadas à melhorias no acesso e permanência de alunos com deficiência, com vistas às várias acessibilidades, na UFVJM há um órgão denominado NACI/UFVJM, que em consonância com os decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, foi contemplado com o edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Tal programa propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (Portal MEC, 2020), dentre elas a eliminação de barreiras também está prevista no projeto:

fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Portal MEC, 2020, p.01).

Mesmo com esse programa e suas proposições para eliminação de barreiras, a presença do NACI na UFVJM não parece ser ainda suficiente para garantir às pessoas com deficiência o sucesso no decorrer da trajetória acadêmica. Há várias barreiras que necessitam ser eliminadas na instituição, como aquelas presentes nas comunicações e na informação, que envolve qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento da mensagem e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Alguns professores concordaram que há esses tipos de barreiras no cotidiano docente.

Assim, quanto às condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos, o MEC estabelece que elas devem ser efetivadas mediante demanda por esses recursos e serviços. Desse modo, cabe às IES a responsabilidade pela adequação e disponibilização desses serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2003). Pode ser considerado barreira, nesse contexto, o caso de haver informações não disponíveis para todos, seja porque não existem ou porque não são apresentadas de forma acessível. As barreiras comunicacionais acontecem basicamente de três formas, conforme Sasaki (2005, p.23) aponta:

Sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual, etc.) **na comunicação escrita** (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) **e na comunicação virtual** (acessibilidade digital).

No sentido de subsidiar algumas destas formas de acessibilidade acima, a DICOM (Diretoria de Comunicação da UFVJM) vem trabalhando em conjunto com os Tradutores e Intérpretes de Libras/Português com o intuito de possibilitar a acessibilidade em materiais audiovisuais com janela de intérpretes e legenda em português. Embora exista essa iniciativa, o quantitativo de intérpretes disponíveis atualmente na instituição é incipiente para suprir todas as demandas apresentadas pelo público surdo, mas esse trabalho tem sido desenvolvido paulatinamente pela equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras dos quatro *campi* em conjunto com o NACI.

Referente a essa maior demanda de intérpretes nas IES, destaca-se que desde 2018 foi

instaurado pelo INEP o Enem em Libras. Tal iniciativa vem tornando a participação dos surdos no ensino superior uma realidade cada vez mais ascendente, uma vez que

o Enem em Libras é uma iniciativa da Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep direcionada à comunidade surda e deficiente auditiva que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. O Enem em Libras garante editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras, tornando o Enem mais acessível. Dessa forma, o Inep reafirma o seu compromisso com a comunidade surda e deficiente auditiva por um futuro melhor por meio da educação. Ao longo da história do Enem, o atendimento às diferentes necessidades dos participantes surdos e deficientes auditivos tem sido uma preocupação do Inep. Em 2017, o instituto passou a oferecer a video prova em Libras e levou o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” para a redação, promovendo um amplo debate sobre o assunto. a video prova pode ser acessada em plataforma similar à adotada na aplicação. Nela o Inep disponibiliza os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da video prova, permitindo que surdos e deficientes auditivos estudem no mesmo formato acessível em que elas são aplicadas. Ao ser disponibilizada no próprio portal do Inep, com uma interface parecida com a utilizada na video prova, os participantes surdos podem se preparar melhor. A funcionalidade permite assistir aos vídeos das questões e conferir o gabarito, se o participante desejar (Portal INEP, 2020).

Vale destacar também que para levantamento do censo do INEP, a partir de 2004 houve mudanças na categoria de “Deficiência Auditiva” em dois subconjuntos: “Surdez” passou a indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) passou a indicar estudantes que, por ouvirem um pouco, utilizavam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa (BRASIL, 2013). Alguns docentes apontaram que já ministraram aulas para alunos surdos e que sentiram dificuldades, o que denota haver possibilidade de melhorias na acessibilidade comunicacional, uma vez que cada sujeito apresenta suas peculiaridades, nem sempre o indivíduo surdo necessitará de um intérprete, às vezes ele tem preferência pela leitura labial, outro ponto que necessita-se ser abordado também refere-se a escrita dos surdos, que de certa forma pode gerar dificuldade no entendimento do leitor. Nesse caso, o professor que não apresentar conhecimento das particularidades estruturais e linguísticas da Libras, que é uma língua de modalidade distinta da oral auditiva, terá dificuldades na compreensão. Sendo assim, sugere-se a presença do intérprete no momento do entendimento do texto e ou do próprio surdo, expressando a versão sinalizada, pois, conforme Almeida, Filasi e Almeida (2010) sustentam, “é possível que surdos possam construir textos com sentido e coesão o que compromete é a falta de domínio da língua portuguesa pelos usuários Surdos” (ALMEIDA; FILASI, 2010. p. 06).

Em suma, percebe-se pelas falas dos professores que muitos ainda confundem e não tem essa percepção que traz grandes implicações no processo ensino-aprendizagem, bem como na prática pedagógica docente. Já quanto às barreiras tecnológicas, mais da metade dos docentes concordou que esses tipos de barreiras dificultam e ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias no âmbito da UFVJM. Tal resultado coincide com os apresentados por Lima (2019, p. 42), quando essa autora afirma ter sido “essencial a existência, ainda que de forma mínima, o uso dessas tecnologias para a permanência da pessoa com Deficiência Visual na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)”, instituição que serviu de base a sua pesquisa.

Nesse caso, a UFVJM utiliza um sistema aprimorado, desde o ano de 2018, denominado *e-Campus*. Segundo os responsáveis pela implementação desse sistema, o *e-Campus* viabiliza recursos visuais que o antigo sistema não apresentava, um deles seria a adaptação automática de telas menores (como smartphones) tornando-o possível intermediar a acessibilidade para cegos”. Deve-

se destacar, contudo, que o sistema foi aprimorado para que pudesse atender a uma demanda de um servidor com esta necessidade de adequação e que para o acesso dos estudantes muito precisa ser aprimorado.

Considerações Finais

Com este estudo foi possível constatar o quanto a UFVJM, assim como as demais IFES, devem elaborar políticas de acessibilidade numa perspectiva que proporcione uma educação superior de qualidade às pessoas com deficiência, considerando a relação professor-aluno e as práticas docentes como forma de possibilitar a pessoa com deficiência a permanência e o sucesso na vida acadêmica, profissional e social.

Nessa perspectiva, ao caracterizar o perfil docente, identificou-se que a maioria dos docentes não tiveram em sua formação inicial e continuada contato com a área da Educação Especial e Inclusiva. Esses professores são, no geral, formados em cursos de engenharias, ciências exatas e biológicas, e têm como modelo para forma de lecionar os professores da graduação. Ressalte-se, porém, que muitos afirmam ter aprendido a lecionar com a própria prática. Nesse sentido, poucos buscaram durante a carreira informações voltadas à prática pedagógica, didática do ensino superior, psicologia do desenvolvimento, o que em certa medida auxiliou-os no processo de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência.

Diante desse quadro, infelizmente alguns ainda consideram que nem todas as pessoas com deficiência podem cursar o Ensino Superior, o que demonstra a necessidade de esses docentes apropriarem da legislação educacional, uma vez que a Lei Brasileira de Inclusão-LBI garante o acesso de todas as pessoas com deficiência no Ensino Superior. Poucos docentes reconheceram possuir conhecimentos acerca das leis que regem a Educação Especial e Inclusiva. Mesmo sabendo da existência e atuação do NACI, poucos procuraram esse órgão, a Proace e os profissionais que lá atuam com o intuito de criar possibilidades de acolhida e envolvimento da pessoa com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto, identificou-se ainda que a maioria dos professores não recebeu desses órgãos suporte, apoio e orientações para atendimento do estudante com deficiência, situação que fez surgir nas falas dos docentes a adoção de práticas educativas não adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência.

Desse modo, os órgãos institucionais poderiam fornecer orientações sobre a diversidade de barreiras e suas devidas adequações no sentido de oportunizar aos alunos com deficiência condições equânimes de aprendizagem, de modo que esses não fiquem em situação de desvantagem quando comparados aos demais alunos. Devido à falta de formação e instrução nesse sentido, os docentes não tiveram oportunidade de refletir sobre suas práticas, podendo reproduzir atitudes aprendidas na graduação tais como, reprovar, pensar que a área é complexa e deve ficar mais alunos em prova final, dentre outras. Como vimos, geralmente essas ações levam o docente à responsabilizar o discente por um processo que genuinamente deveria ser refletido sob o viés da prática docente, de ações institucionais e não no sentido de enquadrar o aluno à uma prática que é engessada, e pensada numa maioria.

Contudo, embora o número de docentes com experiência em sala com alunos com deficiência tenha sido pouco, notou-se a partir das práticas ressaltadas pelos professores uma predominância da insegurança em lidar com o estudante com deficiência, o que leva muitas vezes a um distanciamento ou mesmo uma desconsideração quanto a presença de alunos com deficiência em situações de ensino aprendizagem. Uma estratégia que poderia ser adotada para discutir essas práticas e os sentimentos gerados nela é a troca de informação com seus pares e até mesmo com o próprio aluno com deficiência ou com colegas de classe destes alunos.

As relações de trocas entre professores e alunos com deficiência, professores e seus pares,

aluno com deficiência e colegas, além de acolhimento, podem viabilizar direcionamentos, por exemplo, sobre as necessidades educacionais especiais do aluno, assim como contribuir com adaptações necessárias para esse público. Contudo, é preciso considerar os desencontros que permeiam esse processo na UFVJM. Nesse sentido, alguns professores apontaram que receberam a informação de que tinham um aluno com deficiência em sala pelos próprios colegas desses alunos, outros declararam que na ausência das intérpretes o aluno sentava ao lado de um colega que sabia um pouco de Libras e leitura labial que acabava o auxiliando. Outros desenvolveram uma espécie de tutoria que facilitou bastante o desenvolvimento dos trabalhos em sala.

Diante disso, faz-se pertinente a promoção de capacitações no âmbito da UFVJM com o intuito de promover a troca de informações e diálogo, e até mesmo de promover uma sincronia institucional onde docentes, alunos com deficiência, Núcleo de Acessibilidade e comunidade acadêmica em geral, possam aproximar suas práticas e por meio do diálogo, sincronizar a práxis voltada a pessoas com deficiência.

Neste estudo também foi possível fazer um levantamento de possíveis sugestões a serem pensadas no âmbito da UFVJM, a fim de favorecer e fortalecer a política de inclusão e acessibilidade na universidade. Por meio disso, as informações e ou falhas poderiam ser minimizadas, e práticas mais efetivas serem executadas, possibilitando aos docentes formação e conhecimento acerca da presença da pessoa com deficiência em sala e nos demais espaços institucionais, bem como das estratégias possíveis a serem utilizadas no decorrer do processo formativo destes alunos.

Nesse sentido, como parte integrante da dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas por meio do presente estudo, foi possível fazer um levantamento de algumas sugestões a serem pensadas no âmbito da UFVJM, a fim de favorecer e fortalecer a política de inclusão e acessibilidade na universidade. Assim, apresenta-se a seguir algumas sugestões para iniciativas futuras com vistas a promover o acesso e permanência de alunos com deficiência no âmbito da UFVJM:

- Propôr momentos de trocas de experiências entre alunos, coordenadores de cursos, docentes, Pró-reitorias e o NACI, com o intuito de promover melhores condições de acessibilidade pedagógica, atitudinal, comunicacional, arquitetônica e tecnológica.
- Prover atividades de acessibilidade envolvendo tanto os docentes como os técnicos, a fim de possibilitar reflexões sobre o outro, suas dificuldades e realidade no Campus.
- Analisar a forma como tem ocorrido registro destes alunos, tanto no ato da matrícula quanto nos sistemas de seleção, promovendo acessibilidade necessária, bem como, capacitação com vistas a promoção de políticas institucionais voltadas ao atendimento destes alunos.
- Propor por meio de políticas institucionais, capacitação docente na área, de modo a computar para progressão na carreira.
- Prover o Núcleo de profissionais de outras áreas, tais como psicólogos, assistente sociais, engenheiros, advogados, dentre outros, como forma de repensar em inovações e propostas de acessibilidades voltadas a pessoa com deficiência, de modo a incorporar a participação e tomada de decisões no Núcleo, provendo um maior quantitativo de pessoal técnico e especializado.
- Repensar no modo como os concursos de docentes são pontuados no que concerne questões de ordem didática, pedagógica e sobretudo voltado às dinâmicas no campo da educação inclusiva

voltada à pessoa com deficiência em sala de aula.

- Promover discussões mais amplas no sentido de ofertar a disciplina Libras e demais disciplinas da área de educação Especial e Inclusiva nos cursos de bacharelado, com vistas às possibilidades futuras de atuação desses acadêmicos em formação, enquanto profissionais na docência universitária.

Referências

- AGUILAR, N. M.; MORIÑA, A.; PEREIRA, V. H. Acciones del profesorado para una práctica inclusiva em la universidad. **Revista Brasileira de Educação**, Sevilha, v. 24, 2019.
- ALMEIDA, E. O. C. D.; FILASI, R.; ALMEIDA, L. C. D. A. Coesão textual na escrita de um grupo de adultos surdos usuários da língua de sinais brasileira. **Revista CEFAC**, São Paulo, 2009.
- ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. D. Desafios da Implantação do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 299 - 312, mai / ago 2014.
- ANDIFES. IV Pesquisa. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de Graduação**, 2014 a 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de nov de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino e sua articulação com a escola média**, Brasília, DF, nov 1968.
- BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de nov de 1968. **Organização e Funcionamento do Ensino Superior**, Brasília, DF, nov 1968.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dez de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, dez 1996.
- BRASIL. Decreto nº 3298, de 20 de dez de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, dez 1999.
- BRASIL. Lei nº10.098, de 19 de dez de 2000. **Normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade ao serviço público**, Brasília, DF, dez 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.956, de 08 de out de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, Brasília, DF, out 2001.
- BRASIL. Decreto nº 5296 de 02 de dez de 2004. **Regulamenta a lei 10098 de 08 de nov de 2000**, Brasília, DF, dez 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior sinopse estatística**, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dez de 2005. **Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abr de 2002**, dez 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6949, de 2 de ago de 2009. **Estabelece que os estados partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino**, Brasília, DF, ago 2009.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 11 de nov de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, Brasília, DF, nov 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dez de 2012. **Diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos**, dez 2012.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Ingresso em Universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio**, Brasília, DF, ago 2012.

BRASIL. Lei nº 12.863 de 24 de set de 2013. **Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos do magistério federal**, Brasília, DF, set 2013.

BRASIL. Lei nº 13146, de 06 de jul de 2015. **Estatuto da Pessoa com deficiência**, Brasília, DF, jul 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dez de 2016. **Reserva de vaga para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino**, dez 2016.

BRASIL. Decreto nº 9465, de 02 de jan, de 2019. **Extinção da SECADI e Conselhos como da mulher, povos tradicionais, dentre outros**, Brasília, DF, jan 2019.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dez de 2012. **Pesquisa que envolve seres humanos.**, dez 2019.

BRITO, J. D.; CAMPOS, J. A. D. P. P.; ROMANATTO, C. Ensino de Matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 525-540, 2014.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 317 - 388, 2017.

CAMARGO, E. P. D.; ANJOS, P. T. Simpósio Nacional de Ensino de Física, 19, Manaus: SBF. **Atas do XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2011. Disponível em: <https://aneste.org/embasamento-terico.html>.

CAMARGO, E. P. D.; FILHO, J. D. B.; SILVA, D. D. Atividade de ensino de Física para alunos cegos ou com baixa visão: conceito de aceleração de gravidade. **Revista enseñanza de la física**, v. 19, n. 2, p. 57 - 68, 2006.

CAMARGO, E. P. D.; NARDI, R.; CORREIA, J. N. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de física moderna. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 2, 2010.

CAMBRUZZI, R. D. C. S. **Recursos Pedagógicos acessíveis ao aluno com surdo cegueira por síndrome de Usher: Um estudo de caso**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

2013.

CANTORANI, J. R. H. et al. A acessibilidade e a inclusão em uma instituição federal de ensino superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. Universidade Tecnológica do Paraná: análise a partir de relatórios do INEP e do olhar do gestor. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 57, p. 171-189, jul/set 2015.

CARVALHO, E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 176 p.

CASTRO, S. F. D.; ALMEIDA, A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Inclusão**, v. 20, n. 2, p. 179 - 194, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413 - 428, 2016.

CRUZ, R. A. S. D. **Ensino Médio no Estado de São Paulo: Desafios na Escolarização de alunos com deficiência**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 211. 2011.

CUNHA, I. D. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1ª. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, I. D.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. 2ª. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 95 p.

FELICIO, N. C. **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2017.

FERNANDES, C. M. B. F. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, T.; CARVALHO, M. L. M. C. **Docência na universidade**. 10ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 110.

FERREIRA, L.; ALMEIDA, J. G. D. A. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. Número Especial, p. 67 - 75, 2018.

FLICK, U. **Coleção Pesquisa qualitativa: qualidade na pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. São Paulo, SP: Artmed, 2009.

FREITAS, M. A. D. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2014.

JANNUZZI, G. D. M. **A educação do deficiente no brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Cortez Autores associados, 2006.

JUNGES, D. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, 33, jan/abr 2015. 285-317. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. Didática e o trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

LIMA, I. M. B. **Acessibilidade digital: tecnologias que favorecem o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no ensino superior**. Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém, Pará. 2019.

MAGALHÃES, R. D. C. B. P. Currículo e Inclusão de Alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no Ensino Superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFERN, 2013. p. 49-57.

MARCONDES, M. E. R. S. Estudantes com deficiência no ensino superior, trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 94-104, jul/dez 2017.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

MASETTO, M. T. **Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior**. São Paulo: Sarvier, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2013.

MEC. Resolução nº 2, de 11 de set de 2001. **Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica**, set 2001.

MEC. Resolução nº 1, de 18 de fev de 2002. **Conselho Nacional de Educação Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**, Brasília, DF, fev 2002.

MEC. Portaria nº 3284, de 07 de nov de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.**, nov 2003.

MEC. Grupo de trabalho para elaboração da Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. **Portaria nº 555/2007 e Portaria nº 948/2007**, 07 jan 2008.

MEC. Resolução nº 4, de 2 de out de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na educação básica, na modalidade especial**, Brasília, out 2009.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**, 2013. 21.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set/dez 2006.

MIRANDA, A. A. B. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com deficiência Mental**. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, p. 210 f. 2003.

MIRANDA, G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012. 496 p.

MORAN, M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, v. Coleção Papyrus Educação, 2000.

MOREIRA, C. J. D. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, jul / set 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005> >. Acesso em: 14 fev. 2018.

NOZI, G. S.; VITALIANO, R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 30, set/dez 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e educacional**, São Paulo, n. Número Especial, p. 105 - 113, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. D. Apresentações sociais na educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 643-656, 2017.

OLIVEIRA, A. C. S. **Acessibilidade Inclusiva no setor central do Gama DF**. Escola Nacional de Administração Pública. [S.l.]. 2019.

OLIVEIRA, W. D. D. O.; BENITE, M. Aulas de Ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e Professores de ciências. **Revista Ciências e Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457 - 472, 2015.

PASIAN, S.; MENDES, G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: Um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

PEREIRA, L. D. L. S.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Aula de química e Surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. **Revista Química Nova na Escola**, v. 33, n. 1, p. 46-56, 2011. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_1/07-AF4510.pdf?agreg=Aula%20de%20Qu%C3%ADmica%20e%20Surdez:%20sobre%20intera%C3%A7%C3%B5es%20pedag%C3%B3gicas%20mediadas%20pela%20vis%C3%A3o&agrep=jbcsc,qn,qnesc,qnint,rvq>. Acesso em: 22 junho 2019.

PETRECHEN, E. D.. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2006.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de Estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 208. 2014.

PIMENTA, G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POKER, R. B.; VALENTIM, O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino Superior a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar**, São Paulo, v. Número Especial, p. 127 - 134, 2018.

RIBETTO, A.; RATTERO, C. Cenas para pensar a educação na diferença. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 361 - 372, maio / ago 2017.

RIZZO, L.; BORTOLINI, S.; REBEQUE, P. V. D. S. Ensino do sistema solar para alunos com e sem deficiência visual: proposta de um ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, 2014.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 47-426, jul-set 2018.

SALES, Z. N.; COUTO, S. O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 295 - 308, mai/ago 2016.

SANCHEZ, A. Educação Inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. **Inclusão, revista da educação especial**, p. 7 - 19, 2005.

SASSAKI, K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista Inclusão**, v. ano I, n. 1, p. 19-23, out 2005.

SILVA, A. M.; CYMROT, ; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, set/dez 2012.

SILVA, J. S. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 197 - 214, jan/mar 2018.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. D. O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 24, p. 1-20, 2019.

SILVA, V. D.; BEGO, A. M. Levantamento bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 343 - 358, jul / set 2018.

SOARES, S. R.; CUNHA, I. D. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira pós-graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 3, fev 2018.

UFVJM. CONSU, Resolução nº 19 de 04 de jul de 2008. **Criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**, 04 jul 2008.

UFVJM. CONSU, Resolução nº11 de abr de 2014. **Reestrutura o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI)**, 11 abr 2014.

UFVJM. NACI/SECADI. **Relatório apresentado ao MEC semestralmente pelo NACI.**, 2019/02.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação superior, de 09 de out de 1998. **Conferência Mundial sobre educação superior**, Paris, 9 out 1998.

UNESCO. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional em Direitos Humanos**, fev 2007. 76. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 2 maç 2018.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a Formação de Professores. In: MASETTO, T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, v. Coleção Práxis, 2009. p. 112.

ZABALZA, A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

ANEXO A

 comitê de ética em pesquisa	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI			
<small>Continuação do Parecer: 3.522.124</small>				
<p>responsabilidade do pesquisador responsável comunicá-la através de uma emenda ao CEP via Plataforma Brasil. Considera-se como antiética a pesquisa com modificações em seu protocolo inicial previamente aprovado sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou.</p>				
<p>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:</p> <p>O projeto atende aos preceitos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos preconizados na Resolução 466/12 CNS.</p>				
<p>Considerações Finais a critério do CEP:</p>				
<p>Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:</p>				
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1395131.pdf	25/07/2019 23:11:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessoresICTJanauba.pdf	25/07/2019 23:00:10	Gabriella Lely Cardoso Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessoresICTDiamantina.pdf	25/07/2019 22:59:57	Gabriella Lely Cardoso Martins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	InclusaonaPerspectProfUniversCiencEx atas.pdf	16/07/2019 16:33:56	Gabriella Lely Cardoso Martins	Aceito
Outros	QUESTIONARIOICTeICT.pdf	16/07/2019 16:30:41	Gabriella Lely Cardoso Martins	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaICTeICT.pdf	16/07/2019 16:26:49	Gabriella Lely Cardoso Martins	Aceito
Outros	ConcordanciaICTJanauba.PDF	16/07/2019 16:25:00	Gabriella Lely Cardoso Martins	Aceito
Outros	ConcordanciaICTDiamantina.PDF	16/07/2019 16:24:35	Gabriella Lely Cardoso Martins	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/07/2019 15:38:14	Bárbara Carvalho Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
 Bairro: Alto da Jacuba CEP: 39.100-000
 UF: MG Município: DIAMANTINA
 Telefone: (38)3532-1240 Fax: (38)3532-1200 E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br

Página 05 de 08