



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE

CARLA MARIELLY ROSA

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS PRÁTICOS E FORMATIVOS

Orientador: Prof^o Dr. Vanderlei Folmer
Coorientadora: Prof^a Dr^a. Jaqueline Copetti

Uruguaiana, RS, Brasil.

2019

Carla Marielly Rosa

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS PRÁTICOS E FORMATIVOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

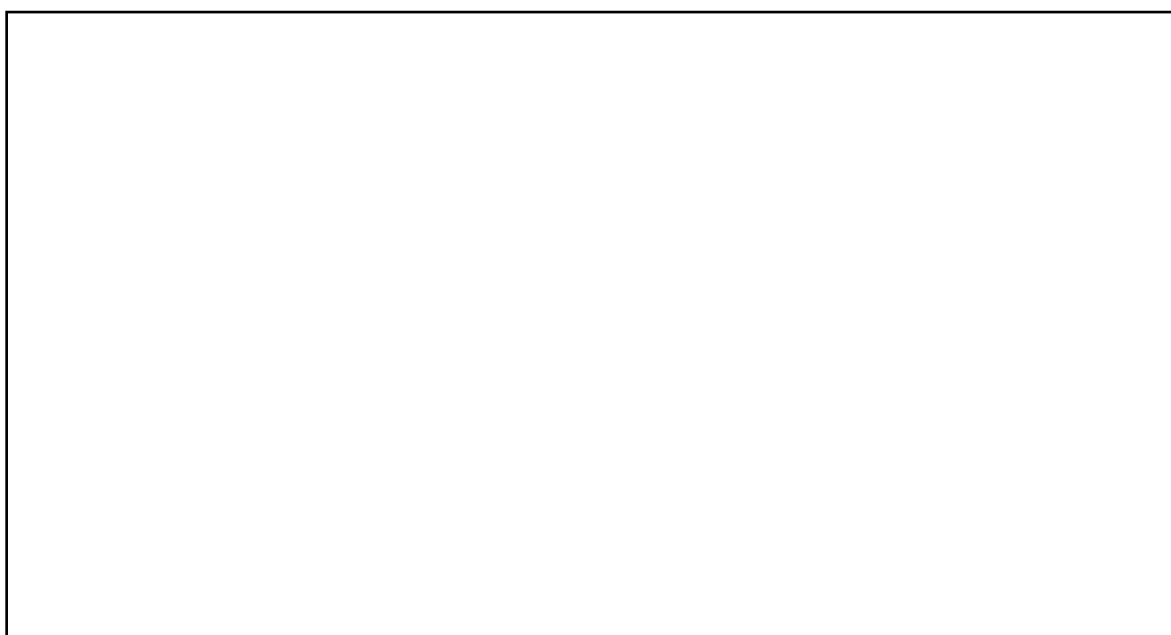
Orientador: Prof^o Dr. Vanderlei Folmer

Coorientadora: Prof^a Dr^a. Jaqueline Copetti

Uruguaiiana

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .



CARLA MARIELLY ROSA

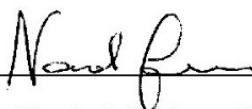
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS PRÁTICOS E FORMATIVOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

Área de concentração: Educação

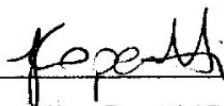
Dissertação defendida e aprovada em: 10 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA:



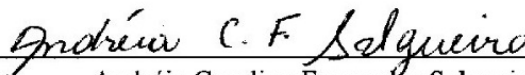
Vanderlei Folmer (Presidente/Orientador)

Universidade Federal do Pampa – Uruguaiiana



Jaqueline Copetti (Coorientadora)

Universidade Federal do Pampa - Uruguaiiana



Andréia Caroline Fernandes Salgueiro

Universidade Federal do Pampa - Uruguaiiana



Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Uruguaiiana

2019

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus pelas oportunidades recebidas e pela força durante minha vida.

Agradeço aos responsáveis pela implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, por tornarem um sonho que já havia sido abandonado em realidade. Agradeço, com muito carinho, a todos os professores do nosso PPG que me acompanharam com paciência nesta jornada e, especialmente, ao meu querido “personal (des)orientador, quase membro da família”: Vanderlei Folmer, que aceitou o desafio de me orientar apesar de todo meu despreparo. A Professora Jaqueline Copetti, por ter me adotado carinhosamente, por ser exemplo e inspiração.

Aos meus queridos colegas, obrigada por todos os momentos de troca, alegria e partilha, teria um agradecimento especial para dedicar a cada um, mas neste momento agradeço a Amanda Teixeira por ter me apresentado ao programa, a Laura Fumagalli pela parceria incondicional na qualificação, a Cátia Viçosa por todos os socorros prestados e ao Maurício Ávila e a Karen Rocha, por terem trazido alegria nos momentos de desespero.

À minha família, em especial às minhas filhas que não tiveram a opção de aceitar ou não a minha ausência, mas que fizeram com que eu tivesse força para continuar, mesmo nos momentos em que eu pensei que não ia conseguir. Ao meu marido, por todas as vezes que eu fiz ele ler e reler minhas escritas, pela paciência de ser meu revisor. E em especial às minhas mães que muitas vezes me substituíram, ou tentaram, na minha ausência.

Aos alunos de Ciências da Natureza que com carinho (e algumas caras feias), tornaram esta pesquisa possível.

À minha banca de qualificação Jaqueline Copetti e Maria Chitolina e minha banca de defesa Andréia Salgueiro e Elizabeth Rossetto que com carinho e respeito qualificaram minha dissertação com suas significativas colaborações.

Finalizo, então, agradecendo a todas as pessoas que fizeram parte deste processo de alguma forma.

Minha carreira é fruto do meu encanto pela educação. Considero-a uma expressão de amor verdadeiro pelo outro, pois educar é empenhar-se por fazer o outro crescer, desenvolver-se, evoluir”.

MANTOAN, 2003

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Universidade Federal do Pampa

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS PRÁTICOS E FORMATIVOS

AUTORA: Carla Marielly Rosa

ORIENTADOR: Prof. Dr. Vanderlei Folmer

COORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Copetti

RESUMO:

O estudo sobre a inclusão nas diferentes esferas de ensino mostra-se como um desafio na definição de um corpo teórico específico e de estudos científicos. Revela-se como um campo de pesquisa rico em oportunidades e belezas a serem observadas. A presente dissertação tem como objetivo diagnosticar a realidade da inclusão no Ensino Superior avaliando as condições de acessibilidade e equidade a partir da percepção de discentes de licenciatura. Realizada em duas etapas, no primeiro momento objetivou o diagnóstico da realidade da inclusão avaliando as condições de acessibilidade e equidade a partir da percepção de discentes de licenciatura. Na segunda etapa, investigou o papel da formação docente na prática inclusiva. Com o objetivo de validar os resultados antes das etapas de coletas de dados foram realizadas atividades de contextualização com estudantes de licenciatura em Ciências da Natureza em uma turma que acompanha a realidade do processo inclusivo de um estudante com Deficiência Visual. O estudo foi realizado no ano de 2018 e para a análise dos resultados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva. De acordo com os resultados destaca-se que as dificuldades apresentadas no Ensino Superior não são distantes do Ensino Regular. Dentre elas a necessidade de ajustes, investimentos em recursos materiais e humanos, mas principalmente de formação docente. Com relação à formação, a distância entre a teoria e a prática ainda parece ser um dos maiores desafios para educação inclusiva. A partir destes resultados conclui-se que existe a necessidade emergente de mudanças estruturais e culturais com relação à inclusão, iniciando pelo currículo dos cursos de licenciatura. Porém, sempre é necessário destacar que a maior dificuldade ainda é de compreender o estudante com deficiência como um sujeito capaz de desenvolver habilidade e construir aprendizagens. Neste sentido, é possível afirmar que para que as mudanças estruturais, pedagógicas, formativas aconteçam é necessário que a mudança cultural preceda e se consolide.

PALAVRAS- CHAVE: Inclusão, Ensino Superior, Formação docente, Práticas inclusivas.

ABSTRACT

The study on inclusion in the different spheres of education appears to be a challenge in the definition of a specific theoretical framework and scientific studies. It reveals itself as a field of research rich in opportunities and beauties to be observed. The present dissertation aims to diagnose the reality of inclusion in Higher Education evaluating the conditions of accessibility and equity from the perception of undergraduate students. It was carried out in two stages at the first moment, aiming at the diagnosis of the reality of inclusion, evaluating the conditions of accessibility and equity from the perception of undergraduate students. In the second stage, he investigated the role of teacher education in inclusive practice. In order to validate the results before the data collection stages, contextualization activities were carried out with undergraduate students in Nature Sciences in a class that accompanies the reality of the inclusive process of a student with Visual Impairment. The study was carried out in the year 2018 and for the analysis of the results, the Discursive Textual Analysis was used. According to the results it is highlighted that the difficulties presented in Higher Education are not far from Regular Education. Among them the need for adjustments, investments in material and human resources, but mainly teacher formation. With regard to distance learning between theory and practice still seems to be one of the greatest challenges for inclusive education. From these results it is concluded that there is an emerging need for structural and cultural changes in relation to inclusion, starting with the curriculum of undergraduate courses. However, it is always necessary to point out that the greatest difficulty is still to understand the disabled student as a subject capable of developing skill and learning. In this sense, it is possible to affirm that for structural, pedagogical and formative changes to take place, cultural change must precede and consolidate.

KEY WORDS: Inclusion, Higher Education, Teacher Training, Inclusive Practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Linha Histórica de ações inclusivas anteriores a Constituição Federal de 1988	15
Tabela 2 – A construção de Políticas Públicas de acesso universal à educação.....	17
Tabela 3 – Determinações e objetivos do Programa Incluir.....	22
Tabela 4 – Etapas 1 situação da pesquisa.....	26
Tabela 5 – Etapas 2 situação da pesquisa	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

ONU – Organização das Nações Unidas

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

ATD – Análise Textual Discursiva

DV – Deficiência Visual

ES – Ensino Superior

EI – Educação Inclusiva

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema de Pesquisa.....	13
1.2 Justificativa.....	14
1.3 Objetivos.....	14
1.3.1 Objetivo Geral.....	14
1.3.2 Objetivos Específicos	14
2. REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 Inclusão: uma abordagem histórica	15
2.2 O impacto da inclusão na Educação.....	18
2.3 Ensino Superior e Educação Inclusiva: Uma relação dialética.....	19
2.3.1 O Programa Incluir e as ações voltadas para a inclusão	21
2.3.2 A inclusão e a formação docente	22
3. METODOLOGIA	24
3.1 Sujeitos que participaram da pesquisa	24
3.2 Coleta e Análise de dados	25
4. RESULTADOS	29
4.1 Manuscrito 1: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura	29
4.2 Manuscrito 2: Formação docente e práticas inclusivas: uma investigação com base na Metodologia da Problematização	49
5. DISCUSSÕES	66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
7. PERSPECTIVAS	74
8. REFERÊNCIAS	75
 APÊNDICES	 80
 ANEXOS	 84

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação está composta pela INTRODUÇÃO que realiza um debate sobre as questões pertinentes ao tema, apresenta o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos: geral e específicos. Na sequência a REVISÃO DE LITERATURA, aborda as principais discussões a respeito da Inclusão no Ensino Superior com o objetivo de contextualizar o problema desta pesquisa e construir diálogos pertinentes com a literatura disponível. A METODOLOGIA ilustra as etapas da pesquisa e os procedimentos realizados para a coleta de dados. Os RESULTADOS estão compostos por dois manuscritos elaborados com a finalidade de atender aos objetivos específicos desta pesquisa, seguido pelas DISCUSSÕES e CONSIDERAÇÕES FINAIS, que debatem os resultados por meio das reflexões deste estudo. Por fim, as PERSPECTIVAS trazem os planos de seguimento da pesquisa com o doutorado, e as REFERÊNCIAS forneceram o aporte teórico para as discussões aqui apresentadas.

1 INTRODUÇÃO

O sonho de uma escola para todos é discutido no mundo inteiro como um direito inalienável. De acordo com Claude (2005), na Declaração dos Direitos Humanos, a educação foi defendida como direito de múltiplas faces por abranger aspectos sociais, econômicos e culturais, gerando mudanças e construindo sentidos. Estes aspectos garantem aos cidadãos gozar de maneira consciente dos demais direitos garantidos, sendo esse o papel transformador da educação. Porém, apesar de decorridos mais de 30 anos da Constituição Federal (CF) de 1988, que garantiu no Brasil a educação para todos, é possível perceber no cotidiano das escolas, que o sistema educacional ainda não está preparado para garantir esse direito, especialmente quando se trata da inclusão de alunos com deficiência.

Na década de 90, conhecida como a década da educação, a inclusão chegou às escolas exigindo mudanças em sua estrutura e organização sem manual de instrução ou receita. Sua implantação nos sistemas de ensino trouxe, em caráter de urgência, a necessidade da construção de novos significados e sentidos para os conceitos de ensino e aprendizagem. De acordo com Rodrigues (2004), a discussão com relação ao processo de inclusão é necessária para que, a partir das problematizações, seja possível construir ações de política social e educativa. Assim, a construção dos significados não tem por objetivo questionar o direito à educação, mas agregar qualidade e equidade durante o processo.

Neste sentido, a legislação tem realizado esforços significativos para construir um entendimento sobre a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas ainda deixa dúvidas em seus aspectos procedimentais. Para Mello (2015), a escola como espaço de formação e informação deve garantir um ensino de qualidade para todos. Para isso, são necessárias ações práticas que viabilizem o exercício do dever e do direito de acessibilidade e inclusão. Entretanto, mesmo com a elaboração de políticas públicas específicas, o processo de inclusão ainda não atende aos direitos de acessibilidade e permanência garantidos em lei, porém foi a partir destas políticas, que alunos com deficiência estão chegando à universidade.

De acordo com Siems (2017), os índices de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior tiveram um crescimento de 518,66% no período de 2004-2014. Porém esses índices não garantem práticas que favoreçam a permanência, nem condições de equidade. De fato, segundo Vargas (2006), para que a inclusão aconteça é preciso que se tenha clareza dos fatores que estão envolvidos na relação aluno-instituição. Essa relação deve ser discutida a

fim de elaborar estratégias para que a inclusão aconteça, desde mudanças estruturais a mudanças pedagógicas.

Entretanto, de acordo com Sales, Moreira e Couto (2016) é possível observar que na maioria das vezes são os alunos com deficiência que se adaptam à universidade, enquanto que a instituição que deveria estar preparada a recebê-los e atender a demanda no seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a construção de um referencial que contemple as necessidades e possibilidades pedagógicas, que garantam a qualidade e equidade no processo de inclusão. Este deve discutir aspectos práticos e reflexivos com o objetivo de compartilhar experiências, apresentando novas perspectivas. Como afirmam Nozu, Bruno e Cabral (2018), se não houver mudanças culturais, econômicas, logísticas, pedagógicas e institucionais, não será possível obter sucesso na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Neste sentido, surge então a necessidade de compreender como as concepções e abordagens referentes à inclusão no Ensino Superior colaboram com a construção de práticas inclusivas coerentes. Uma vez que a inclusão culturalmente é vista e analisada com a ênfase nas dificuldades em detrimento das possibilidades, é necessário testar novas práticas e criar novas oportunidades. Como afirma Picollo, (2009), a diferença só adquire significado e sentido quando não é tratada com desigualdade, mas sim, como característica fundante de todo gênero humano, sendo uma oportunidade de crescimento e aprendizagem.

1.1 Problema da Pesquisa

- Como o Ensino Superior compreende e trata a inclusão a partir dos aspectos práticos e formativos?

Este problema parte da hipótese de que a inclusão tem encontrado dificuldades em seu processo em razão da fragilidade de seu corpo teórico e da falta de clareza dos aspectos procedimentais. Parte significativa da literatura sobre inclusão trata de aspectos diagnósticos em detrimento de ações práticas. Também a falta de clareza na compreensão ou a subjetividade da interpretação das políticas públicas a respeito do papel dos envolvidos no processo de inclusão estão presentes nas situações de inclusão. Neste sentido só será possível modificar esta realidade se forem criados espaços de discussão e formação capacitadoras.

1.2 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se pelos desafios apresentados para inclusão e a necessidade de compreender seu processo de maneira participativa e na totalidade. A necessidade da problematização das questões inclusivas na busca da construção de ações colaborativas ficou evidente no processo de elaboração do referencial teórico que não deu conta de responder aos questionamentos iniciais. A discussão sobre a pluralidade de sentidos na inclusão precisa fugir do caráter exploratório para a construção de uma experiência contextualizada e significativa, construindo uma relação entre os aspectos teóricos e práticos. Como afirma Mantoan (2003), é necessário correr riscos, tomar decisões, encontrar um caminho, mas antes de tudo, é necessário saber onde se quer chegar.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

- ✓ Diagnosticar a realidade da inclusão no Ensino Superior avaliando as condições de acessibilidade e equidade a partir da percepção de discentes de licenciatura;

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Desenvolver conceitos de práticas inclusivas e Tecnologias Assistivas para a contextualização dos critérios avaliativos;
- ✓ Investigar as percepções discentes quanto a realidade da inclusão no Ensino Superior.
- ✓ Investigar o papel da formação docente na prática inclusiva;
- ✓ Diagnosticar os fatores que influenciam nas condições de qualidade e equidade na educação inclusiva na rede regular de ensino.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Inclusão: Uma abordagem histórica

Considerando as datas das primeiras publicações de políticas públicas que tratam do ensino como um direito de todos, é possível afirmar que a concepção de inclusão no ensino é algo recente. De acordo com Siems (2017), é com a Constituição Federal de 1988, e com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que as matrículas de alunos com deficiência passam a ser realizadas preferencialmente nas classes regulares de ensino. Essa decisão traz consigo a necessidade emergente de mudanças estruturais e culturais na escola.

Por muito tempo, pessoas com deficiência foram mantidas segregadas da sociedade, escondidas dentro de suas casas sem a garantia de seus direitos. De acordo com Carvalho (2015), as pessoas com deficiência eram julgadas como incapazes de desenvolver autonomia e participar da vida em sociedade. Depois de saírem de suas casas, permanecerem subjugadas, internadas em clínicas, ou “escolas” especializadas na busca incansável pela cura ou reeducação. Porém, graças ao avanço das políticas públicas, surge a esperança de que é possível buscar a qualidade de vida e participação social a partir da educação.

Os primeiros movimentos de atenção ao atendimento e educação de pessoas com deficiência iniciaram na época do Império em 1854, ainda com caráter segregacionista, através de atendimentos especializados, considerado por Mendes (2010), como ato inusitado, de acordo com o contexto da época. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), relembra os principais momentos do processo de inclusão no Brasil. A tabela a seguir mostra em ordem cronológica estas ações:

Tabela 1: Linha histórica de ações inclusivas anteriores à CF de 88 de acordo com a PNEEPEI:

ANO	AÇÃO	Finalidade
1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constante IBC);	Ministrar instrução primária, secundária e ofícios fabris.
1857	Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação de Surdos- INES).	Oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos.
1926	Instituto Pestalozzi	Atendimento especializado a pessoas com deficiência mental.

1945	Sociedade Pestalozzi	Atendimento Educacional Especializado às pessoas com superdotação.
1954	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	Promover atenção Integral à pessoa com deficiência.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei nº4.024/61	Aponta o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei nº 5.692/71 altera a LLDBEN.	Define “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas, mentais, alunos com defasagem idade/série e superdotados.
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP	Responsável pela gerência da educação especial sob regime integracionista.

Fonte: Adaptado da PNEEPEI (Brasil, 2008).

No início do movimento pela inclusão, houve medidas e ações integracionistas que, como sugere seu sentido literal, atendiam ao direito da matrícula para o aluno com deficiência na escola, sem com isso garantir a possibilidade de acesso irrestrito. Estar na escola ainda não garantia aos alunos direitos de aprendizagem. Mantoan (2003), explica que a noção de integração foi compreendida de diferentes maneiras, até mesmo como agrupamento de alunos com deficiência em escolas especiais, se tornando desta maneira uma forma de impedimento para a concretização do objetivo da inclusão. Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, seguimos analisando fatos histórico-políticos que abrangem a educação inclusiva, agora rumo às políticas atuais:

Tabela 2: A construção de políticas públicas de acesso universal à educação:

ANO	AÇÃO	FINALIDADE
1988	Constituição Federal.	Art. 205, define a Educação como um direito de todos.
		Art. 206, estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola
		Art. 208, garante o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90	Determina a obrigação da matrícula na rede regular de ensino.
1990	Declaração Mundial de Educação para todos.	Sugere a formulação de políticas públicas da educação inclusiva.
1994	Declaração de Salamanca	
1994	Política Nacional de Educação Especial	Orienta o processo de Integração institucional – acesso restrito àqueles que possuem condições de acompanhar.
1996	LDBEN – Lei nº 9.394/96	Art. 59, assegura currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades;
		Art. 59, terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão.
		Art. 59, aceleração de estudos aos superdotados.
		Art. 24, possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.
		Art. 37, oportunidades educacionais apropriadas às

		características do alunado.
1999	Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89	Define a educação especial como uma modalidade transversal de ensino, com atuação complementar ao ensino regular.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – CNE/CEB nº2/2001	Art. 2, matrícula obrigatória de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade.
2001	Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº10.172/2001	Estabelece objetivos e metas que favoreçam o atendimento às necessidades educacionais.
2001	Decreto nº 3.956/2001 – De acordo com a Convenção de Guatemala	Afirma que as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, exigindo uma reinterpretação da educação especial.
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP nº1/2002	Define que o Ensino Superior deve prever em sua organização curricular formação docente voltada para a diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02 – Língua Brasileira de Sinais	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e determina a inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia.
2002	Portaria nº 2.678/02	Diretriz e normas para o uso de Sistema Braille.
2003	Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade	Visa transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.
		Formação de gestores e educadores;
		Organização do atendimento educacional especializado;
		Promoção da acessibilidade.
2004	Ministério Público Federal – Documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	Disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.
2004	Programa Brasil mais acessível- Decreto nº 5.296/04 – Regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº10.098/00	Estabelece normas e critérios para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência.
2005	Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº10.436/2002	Organização do ensino bilíngue no ensino regular.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Visa assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, maximizando o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Fomentar no currículo da educação básica temáticas e ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
2007	Plano Nacional de Educação- PNE e Agenda Social de Inclusão de Pessoas com Deficiência	Acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares;
		Implantação das salas de recursos;
		Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado - AEE.
2007	Decreto nº 6.094/2007 – Compromisso Todos pela Educação	Garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Fonte: Adaptado da PNEEPEI (Brasil, 2008).

Avaliando o percurso político da inclusão, de acordo com Brasil (2008), é possível perceber que foi apenas em 2001, a partir da Convenção de Guatemala, que as pessoas com

deficiência foram consideradas com os mesmos direitos que as demais pessoas. Por esta razão, a inclusão demorou a ser compreendida como um valor atitudinal, prática pedagógica e responsabilidade institucional. Ainda de acordo com Mantoan (2003), mesmo que a ideia de integração e inclusão não sejam incompatíveis, sugerem posturas diferentes, enquanto uma institui de forma mais radical e a outra apenas coloca na “corrente principal”. Instituir a inclusão de forma radical sugere mudanças de caráter institucionais para que a escola se torne, desta maneira, um espaço inclusivo, superando a cultura excludente.

Esse paradoxo se torna ainda mais difícil de romper, quando se observa a dificuldade das escolas em quebrar o paradigma da escola homogeneizadora. Quando se constrói a ideia de que todos são iguais em condição e acesso, se naturaliza o fracasso e se nega a diferença como direito de aprendizagem. De acordo com Omote (2006), são as diferenças e singularidades que fazem das pessoas seres únicos, contradizendo a ideia de produção de conhecimento em massa que a escola homogeneizadora propõe. Para a mudança desta cultura, além da elaboração de políticas-públicas o investimento em formação docente e nas condições de trabalho são ações primordiais.

2.2 O impacto da inclusão na educação

A década de 90 foi compreendida como a década da educação, em que as principais mudanças, principalmente políticas, foram realizadas. De acordo com Masini e Bazon (2005) e Poker, Valentin e Garla (2018), a adoção da Declaração de Salamanca foi o marco inicial para a construção de diretrizes nacionais e decretos oficiais para a garantia da matrícula de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, na perspectiva da educação inclusiva. Porém como destaca Alexandrino (2017), essa construção histórica é repleta de desafios e contradições, visto que suas determinações nem sempre indicam uma direção a seguir ou ações procedimentais a realizar de modo a viabilizar a educação de pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

Um dos maiores impactos percebidos na aplicação das determinações legais da educação inclusiva foi o preparo do sistema de ensino para garantir condições de equidade e qualidade no processo da educação inclusiva. Além de recursos materiais e adaptações arquitetônicas, as questões pedagógicas até hoje geram insegurança e desconforto entre os docentes. Poker, Valentin e Garla (2018), em suas discussões, afirmam que esse fenômeno

está intimamente relacionado com o tipo de formação recebida, vista como insatisfatória quando se trata de questões relacionadas à educação inclusiva.

A educação inclusiva está intimamente ligada às questões culturais relacionadas à educação, vistas ainda hoje como processo homogêneo e classificatório. Mazini e Bazon (2005), destacam que as concepções, crenças e sentimentos sobre a pessoa com deficiência e as expectativas e exigências sobre o que ela realiza, influenciam na efetivação da inclusão. Para a ruptura do paradigma da exclusão é necessário, antes de tudo uma análise da postura do professor quanto ao processo de ensino-aprendizagem e seus valores quanto ao direito de aprendizagem.

Neste sentido, torna-se necessário revisitar os currículos de formação docente de forma a compreender a diversidade, durante a formação inicial e continuada. Para Duarte e Ferreira (2010), a formação inicial e continuada dos docentes deve estar articulada às medidas específicas de atenção à diversidade para que atendam aos princípios inclusivos. Pois, como ressalta Mazini e Bazon (2005), sem realizar estudos sobre as condições específicas, a matrícula indiscriminada de alunos com deficiência não propicia a inclusão. Esta atitude gera o fenômeno da pseudoinclusão, pois ao garantir a matrícula sem garantir a qualidade, se afirma, através de ações, que a educação ainda não é, de fato, um direito para todos.

A compreensão da inclusão como prática e direito, exige que os currículos de formação docente sejam revisitados. Para isso, é necessário equilibrar os conceitos de igualdade e diferença: na compreensão do direito como igualdade de condições e diferença na diversidade de formas de aprendizagem. Camargo (2012), lembra que uma didática inclusiva precisa superar práticas tradicionais, enfatizando o impacto de variáveis específicas na implantação de uma educação para todos.

Tais questões não beneficiam apenas alunos com deficiência, como destacam Silva e Mazzotta (2002), ao lembrar que professores bem formados são fundamentais. A dimensão social da ação docente deve ser entendida como prioridade nos processos de formação. Pereira, Pinho e Pinho (2014) afirmam que a dimensão social da formação docente (inicial e continuada), deve dar conta dos desafios cotidianos, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Nesta perspectiva, a formação provoca mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais na compreensão da educação como um direito universal.

2.3 Ensino Superior e Educação Inclusiva: uma relação dialética

O Ensino Superior incorpora a Educação inclusiva de dois modos: na perspectiva da formação inicial docente nos cursos de licenciatura e como sistema de ensino que deve cumprir com as determinações legais da Educação Inclusiva.

Enquanto instituição formadora, deve compreender a diversidade no processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Porém, como instituição de ensino, também tem encontrado dificuldade em concernir o processo de inclusão como objeto de ensino. O duplo aspecto tem provocado uma relação com ações e posicionamentos, por vezes, contraditórios.

Políticas de acessibilidade ao Ensino Superior atentas à diversidade são recentes. A construção da identidade de uma universidade para todos ainda encontra divergências com a cultura da excelência. De acordo com Poker, Valentin e Garla (2018), a dificuldade inicia na articulação entre um nível de ensino que exige um processo seletivo, e a garantia da qualidade de ensino, independente das condições de aprendizagem. Mais uma vez, o imperativo do ensino tradicional homogeneizante e seletivo, parece empatar os princípios da educação inclusiva.

Neste sentido, discussões sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, não estão distantes das discussões do Ensino Regular, e são possivelmente equivalentes. Logo, com a ascensão do número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior, pesquisadores foram voltando seu olhar para os problemas que surgiram com a implementação das políticas públicas de inclusão, demandando assim novas pesquisas e novas temáticas. Assim como os professores, as instituições não estavam preparadas para atender à nova demanda com suas peculiaridades. De acordo com Alexandrino (2017), das 2.378 universidades que atendiam alunos com deficiência em 2010, apenas 1.948 contavam com estrutura de acessibilidade. Pereira (2016) alerta ainda para a necessidade das instituições assegurarem infraestrutura e serviços educacionais condizentes, associados à formação docente de modo a garantir métodos e estilos apropriados de ensino.

Para atender a essa nova demanda, o Programa Incluir (Brasil 2013), veio através do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, implantar núcleos de acessibilidade e inclusão, com o objetivo de garantir condições de qualidade e permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior. Os núcleos têm por responsabilidade fomentar ações institucionais para eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Essa iniciativa, atende às expectativas de Mendes e Bastos (2016), que falam

dos desafios da inclusão em condições de acessibilidade física, metodológica e de garantia da qualidade.

2.3.1 O Programa Incluir e as ações voltadas para a inclusão

A garantia do direito ao Ensino Superior trouxe a necessidade de mudanças estruturais e atitudinais. Para a garantia destas mudanças, o Governo Federal, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), lançou a Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, através do Programa Incluir. O Programa Incluir (BRASIL, 2013), tem por objetivo garantir a acessibilidade na educação superior por meio da criação e consolidação de núcleos de acessibilidade implementados nos IFES. Estes núcleos são responsáveis por garantir a inclusão de pessoas com deficiência, eliminando quaisquer tipos de barreiras, sejam elas pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação.

Para analisar o documento do Programa Incluir, a tabela a seguir destaca as principais determinações, objetivos e responsáveis, a fim de ilustrar algumas das questões procedimentais da inclusão no Ensino Superior:

Tabela 3: Determinações e objetivos do Programa Incluir

Leis e Decretos complementares:	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios de diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2016); • Decretos: nº186/2008, 6.949/2009, 5296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011
Público-alvo da Educação Especial:	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoas com deficiência; • Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); • Altas Habilidade e/ou superdotação.
Responsabilidades dos Núcleos de acessibilidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação.
A inclusão no ES deve:	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a instituição como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.
Acessibilidade arquitetônica:	<ul style="list-style-type: none"> • Deve ser garantido o direito de ir e vir com segurança e autonomia.
Recursos e serviços de acessibilidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Tradutor e intérprete de Libras, guia intérprete, equipamentos de Tecnologia Assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes.
Responsabilidade das Instituições:	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas.
Responsabilidade da gestão:	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pelas legislação em vigor; • Monitoramento das matrículas de estudantes com deficiência na instituição; • Provimento das condições de pleno acesso e permanência.

Financiamento das condições de acessibilidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão; • Deve constar no plano de desenvolvimento da instituição; • Planejamento e execução orçamentária; • Planejamento e composição do quadro de profissionais; • Projetos pedagógicos dos cursos; • Condições de infraestrutura arquitetônica; • Serviços de atendimento ao público; • Sítio eletrônico e demais publicações; • Acervo pedagógico e cultural; • Disponibilização de recursos pedagógicos e recursos acessíveis.
--	---

Fonte: Adaptado do Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013).

A partir desta tabela, pode-se afirmar que é de competência das instituições a elaboração das políticas internas de inclusão, de acordo com a legislação, prevendo o plano de ação para o processo de inclusão. Neste documento não fica claro se há exigência de formação para o profissional que atua como responsável pelo núcleo de acessibilidade. Outra questão que deixa dúvida é quanto à avaliação do aluno com deficiência para o planejamento das ações e recursos, pois esta responsabilidade fica a cargo da instituição, não do professor. Neste sentido, o Plano de Desenvolvimento da instituição, deve ser elaborado criteriosamente para atender às normas de acessibilidade.

2.3.2 Inclusão e formação docente

Ao analisar as considerações do Programa Incluir (2013), as responsabilidades dos docentes não ficam claras quanto ao processo de inclusão, citando o docente apenas duas vezes e quando trata de questões da formação. De acordo com o documento, as providências quanto aos recursos e ações pedagógicas para eliminar barreiras que interfiram no processo de ensino-aprendizagem, são de responsabilidades do núcleos de acessibilidades. Porém, quando o documento propõe que é necessário quebrar o paradigma das práticas pedagógicas homogeneizadoras, corresponsabiliza o docente pela garantia do direito de aprendizagem do aluno com deficiência.

Infelizmente, um número significativo de pesquisas apontam o professor como um dos principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso da inclusão, desconsiderando muitas vezes as condições de trabalho. Nos resultados desta pesquisa será possível confirmar essa tendência. Os docentes, por sua vez, argumentam que a formação não atende à demanda da inclusão, gerando desconforto e insegurança, como foi evidenciado nas discussões sobre as mazelas da inclusão.

Como lembra Mazzota (2002), a formação docente é fundamental pois é dela que partem as discussões sobre a prática pedagógica. No documento do Programa Incluir (Brasil, 2013) a formação docente aparece como espaço de discussão sobre a resistência com a inclusão, e também prevê a formação como uma das alternativas e estratégias de implantação do Programa. Marques e Gomes (2014) afirmam que o desafio da universidade frente aos docentes é formar novas atitudes frente à diversidade humana.

Frente a estas questões cabe a reflexão sobre a necessidade de a formação inicial promover a compreensão de que os modos de aprendizagem, o ritmo, o tempo, as metodologias são pessoais e diferentes. Esse conhecimento se dá no estudo da didática e da psicologia da educação. No ensino superior, essa dificuldade ainda merece maior reflexão, pois nem todos os professores têm formação docente, ou seja, nem todos compreendem o processo de ensino-aprendizagem, pois como especialistas em suas áreas de conhecimento, nunca estudaram como esse se constrói a partir das vivências e experiências escolares. Essa discussão reforça a importância não apenas da formação inicial, mas continuada dos professores, de modo a acompanhar a demanda.

3. METODOLOGIA

Tratar de forma científica questões pedagógicas, é, sem sombra de dúvida, um desafio ao docente que, impregnado de sua prática, se propõe a revelá-la com olhos de outrem em discussões teóricas muitas vezes divergentes. Neste sentido, esta pesquisa, após observar dificuldades procedimentais na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, teve por objetivo avaliar como o Ensino Superior compreende e trata a inclusão a partir dos aspectos práticos e formativos.

O presente estudo foi realizado em duas etapas durante o ano de 2018. A primeira etapa se propôs a diagnosticar a realidade da inclusão no Ensino Superior a partir das percepções discentes e na segunda etapa, investigar o papel da formação docente na prática inclusiva.

3.1 Sujeitos que participaram da pesquisa:

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante o primeiro e segundo trimestre de 2018. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do curso de licenciatura em Ciências da Natureza matriculados nas disciplinas de Leitura e Produção Textual e Didática I. O critério de escolha da amostra foram disciplinas cursadas por um aluno com Deficiência Visual, que na data da pesquisa cursava o 3º e 4º semestre do referido curso. O número de participantes está detalhado nos manuscritos de acordo com as etapas desenvolvidas na pesquisa.

Primeira Etapa: A prática inclusiva no Ensino Superior

Após uma conversa com o professor responsável pelo componente curricular de Leitura e Produção Textual, foi diagnosticada uma preocupação com as adaptações curriculares e metodológicas. A disciplina demanda leitura e produção de textos, tornando-se uma preocupação, pois a universidade não dispõe ainda da bibliografia básica em Braille ou PDF para o aluno.

Partindo do pressuposto que a audição é um sentido apurado nas pessoas com deficiência visual, se cogitou a hipótese do uso de áudios para a apresentação do conteúdo escrito da disciplina. A partir da hipótese, os alunos da disciplina foram desafiados a produzir textos sobre os conteúdos em forma de resumos e apresentar em formato de áudio, atendendo

às normas e exigências para a gravação de textos falados como recurso de Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência visual.

Estas etapas precedentes foram planejadas para que os alunos construíssem os conceitos de práticas inclusivas e Tecnologias Assistivas. Após as apresentações foi aplicado um questionário semiestruturado com perguntas dissertativas para avaliar as percepções dos alunos quanto ao processo de inclusão no ensino superior. A coleta de dados ocorreu na universidade, em horário de aula disponibilizado pelo professor da disciplina.

Segunda Etapa: A formação docente na perspectiva da educação inclusiva

A segunda etapa da pesquisa fundamentou-se nos resultados apresentados nas discussões sobre a validade da experiência na produção de audiotextos e das percepções sobre a inclusão no Ensino Superior. De acordo com as reflexões realizadas na primeira etapa da pesquisa sobre a prática inclusiva no Ensino superior, os alunos demonstraram preocupação quanto ao preparo docente para o ensino na perspectiva da educação inclusiva.

As discussões iniciais giraram em torno da formação docente. Neste sentido, novamente atendendo à necessidade da adaptação curricular, agora na disciplina de Didática I, foi proposto aos discentes uma entrevista com professores da rede regular de ensino sobre a temática de inclusão. A entrevista semiestruturada foi apresentada em forma de um roteiro de investigação flexível, construído de forma colaborativa em aula. Os resultados foram discutidos em grupos e apresentados em forma de banner. Para o registro e avaliação da atividade, os alunos escreveram um relato da experiência pontuando as questões mais significativas.

Ambas pesquisas fundamentaram-se na Análise Textual Discursiva (ATD), para analisar e compreender seus resultados, pois, como afirma Oliveira (2016), a ATD não tem por objetivo testar hipóteses, mas compreender e reconstruir o conhecimento através da interpretação de fenômenos.

3.2 Coleta e análise de dados

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos, a fim de atender todas as etapas desta pesquisa:

Na primeira etapa da pesquisa, os discentes responderam a um questionário estruturado para avaliar as percepções dos mesmos sobre o desenvolvimento do projeto e o processo de inclusão no Ensino Superior. De acordo com Oliveira (2016) os questionários são utilizados para obter informações sobre sentimentos, crenças e situações vivenciada. (APÊNCE1)

Para a coleta de dados sobre a realidade da prática inclusiva a partir do relato de docentes que se destacam pela proposta pedagógica de inclusão, a entrevista semiestruturada foi selecionada por estabelecer um roteiro de investigação. De acordo com Oliveira (2016), o roteiro da pesquisa é estruturado por meio de tópicos, utilizando-se o mesmo padrão (itens) para cada pessoa ou grupo que se pretende entrevistar. O roteiro da pesquisa encontra-se nos anexos dessa dissertação. (APÊNDICE 2)

Na sequência foram desenvolvidos Debates em aula a partir dos temas abordados nos resultados das análises das entrevistas. Por fim, foram realizadas entrevistas individuais, com o objetivo de refletir sobre a questão central dos debates: a formação e o planejamento como ferramenta de inclusão. De acordo com Thiollet, (2011), a entrevista individual é aplicada de modo mais aprofundado, proporcionando uma reflexão individual sobre o tema abordado. Para a interpretação dos dados e construção da aprendizagem, os resultados foram primeiramente organizados em categorias empíricas, que segundo Oliveira (2016, p.97), são categorias que emergem da pesquisa de campo. A partir destas categorias foram estabelecidas as unidades de análise, para a sistematização das respostas e assim analisados com base na análise textual discursiva que segundo Moraes e Galiazzi (2016), é a identificação e destaque de enunciados significativos, categorizados para o encaminhamento da escrita de metatextos, utilizado para apresentar os produtos de análises, chegando aos resultados e discussões que serão apresentados nos manuscritos 1 e 2.

O quadro abaixo sistematiza as etapas da pesquisa, objetivos e resultados:

Figura 4: Etapa 1 situação da pesquisa.

Metodologia:	Pesquisa qualitativa com base em questionários semiestruturados analisados de acordo com Análise Textual Discursiva.
Objetivos:	Resultados:
1. Conceituar e contextualizar as práticas inclusivas e Tecnologias Assistivas na componente curricular de LPT;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos consideraram o Audiotexto uma boa ferramenta de inclusão; ✓ Relataram que está de acordo com as necessidades do aluno; ✓ Identificaram o Audiotexto como uma ferramenta complementar aos estudos.
Resultados parciais:	✓ A construção de audiotextos possibilitou a compreensão de que as práticas inclusivas devem atender às necessidades individuais do

	estudante com deficiência, bem como do grupo.
2. Investigar as percepções discentes quanto a realidade da inclusão no Ensino Superior.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos avaliam a inclusão no Ensino Superior como um processo inicial, ainda com muitas melhorias a realizar; ✓ Percebem que a formação dos professores não contempla discussões sobre práticas inclusivas; ✓ Acreditam que esta realidade poderia melhorar com o apoio institucional através de recursos e formação continuada.
Resultados parciais:	✓ Os discentes avaliaram a inclusão no ensino superior como um processo que ainda necessita de ajustes. Acreditam que o investimento em recursos materiais e projetos de tutoria seriam algumas das medidas cabíveis. De acordo com os relatos, a formação docente não contempla discussões sobre a prática inclusiva, sendo esta, uma das principais dificuldades para a qualidade do processo inclusivo.
Perspectivas:	Com base nestes resultados surge a necessidade de compreender quais são as lacunas da formação docente e como elas interferem no processo inclusivo.
Resultado final:	Manuscrito1: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura
Situação:	Finalizado. Será submetido à revista Educação Especial. Qualis: A2 ISSN: 1984-686X

Fonte: Próprio autor.

Figura 5: Etapa 2 situação da pesquisa 1.

Metodologia:	Metodologia da problematização: análise qualitativa de relatos de experiência de acordo com Análise Textual Discursiva.
Objetivos:	Resultados:
Investigar o papel da formação docente na prática inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Insegurança pedagógica relatada pela maioria dos professores; ✓ Inconsistência da formação oferecida; ✓ Necessidade de rever os currículos dos cursos de licenciatura; ✓ Necessidade de ressignificar e redimensionar a prática docente; ✓ Formulação de um quadro conceitual que permita aos docentes compreender e avaliar as necessidades individuais dos estudantes com deficiência para a realização das mudanças necessárias; ✓ Distância entre a realidade e a formação; ✓ Preocupação com a garantia da aprendizagem a partir de um planejamento adequado envolvendo a adaptação dos conteúdos.
Resultados parciais:	✓ A partir destas discussões é possível avaliar que a formação docente tem deixado lacunas significativas quanto a compreensão das práticas inclusivas. O distanciamento entre a formação e a prática tem resultado na inconsistência da formação e na insegurança pedagógica.
Diagnosticar os fatores que influenciam nas condições de qualidade e equidade na educação inclusiva na rede regular de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Insegurança na hora de construir um planejamento de forma a atender as necessidades individuais do aluno; ✓ Crença de que a criança com deficiência não pode aprender; ✓ Suporte e infraestrutura; ✓ Gestão colaborativa; ✓ Valorização e reconhecimento do trabalho realizado.
Resultados parciais:	✓ A formação docente tem papel fundamental na compreensão da prática inclusiva, porém a garantia de qualidade e equidade não depende só do professor. De acordo com os relatos, questões de infraestrutura, recursos materiais e humanos, também são uma das queixas constantes dos professores. A gestão apareceu como parceria fundamental na luta pela garantia dos direitos bem como na manutenção das condições de trabalho, inclusive na motivação profissional através do reconhecimento do trabalho realizado.
Perspectivas:	Com os resultados desta pesquisa surge a necessidade de elaborar um

	projeto de pesquisa com interesse em discutir as práticas inclusivas e compartilhar experiência. Com os resultados deste projeto, é possível iniciar a escrita de materiais didáticos voltados para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Resultado final:	Manuscrito 2: Formação docente e práticas inclusivas: uma investigação com base na Metodologia da Problematização
Situação:	Finalizado. Será submetido à revista Educação Especial. Qualis: A2 ISSN: 1984-686X

Fonte: Próprio autor.

4 RESULTADOS

4.1 Manuscrito submetido à Revista Educação Especial de Santa Maria, Qualis A2, ISSN: 1984-686X.

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura

INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: an assessment based on the perceptions of undergraduate students

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: una evaluación basada en las percepciones de los estudiantes de pregrado

Carla Marielly Rosa
Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa
Jaqueline Copetti
Vanderlei Folmer

RESUMO

Compreender aspectos da Educação Inclusiva exige mais que conhecimento sobre deficiências e síndromes, legislações e tecnologias, exige reflexão, planejamento, ação e avaliação. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo avaliar a realidade da inclusão no Ensino Superior utilizando o Audiotexto como instrumento problematizador. Participaram desta pesquisa 21 estudantes do curso de licenciatura de Ciências da Natureza matriculados no componente curricular: Leitura e produção Textual. Com base em metodologia de pesquisa qualitativa, foi elaborado e desenvolvido um projeto onde, no primeiro momento, o objetivo era compreender o que são práticas inclusivas e Tecnologias Assistivas. Após a apropriação destes conceitos, foi realizada a contextualização com a disciplina e a construção de audiotextos selecionado como ferramenta de Tecnologia Assistiva pertinente. Finalizadas as etapas de conceituação e contextualização foi investigado as percepções discentes com relação a realidade da inclusão no Ensino Superior, objeto de pesquisa apresentado neste artigo. Dentre os resultados, a formação docente foi um dos aspectos apontados como ponto chave para a qualidade do processo inclusivo bem como condição de acessibilidade e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior. Neste sentido, esta pesquisa mostra a necessidade do Ensino Superior criar mais oportunidades de problematização e discussão a respeito da inclusão como espaço de ensino e de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Ensino Superior; Formação e prática docente.

ABSTRACT

Understanding aspects of Inclusive Education requires more than knowledge about deficiencies and syndromes, laws and technologies, requires reflection, planning, action and evaluation. In this sense, this research had as objective to evaluate the reality of inclusion in Higher Education using the Audiotext as a problematizing instrument. Twenty-one students participated in the undergraduate course in Natural Sciences enrolled in the curricular component: Reading and Textual production. Based on qualitative research methodology, a project was elaborated and developed, where in the first moment the objective was to understand what Assistive Technologies and inclusive practices are. After the appropriation of these concepts, the contextualization with the discipline and the construction of audiotexts was selected as a relevant Assistive Technology tool. After the conceptualization and contextualization stages, the students' perceptions regarding inclusion in Higher Education, object of research presented in this article, were investigated. Among the results, teacher education was one of the aspects identified as a key point for the quality of the inclusive process as well as the condition of accessibility and permanence of students with disabilities in Higher Education. In this sense, this research shows the need for higher education to create more opportunities for problematization and discussion regarding inclusion as a space for teaching and teacher formation.

KEYWORDS: Inclusion; Higher education; Teacher formation and practice.

RESUMEN

Comprender los aspectos de la Educación Inclusiva requiere más que conocimientos sobre deficiencias y síndromes, leyes y tecnologías, requiere reflexión, planificación, acción y evaluación. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo evaluar la realidad de la inclusión en la Educación Superior utilizando el Audiotexto como un instrumento de problematización. Veintiún estudiantes participaron en el curso de licenciatura en ciencias naturales inscrito en el componente curricular: Lectura y producción textual. Sobre la base de una metodología de investigación cualitativa, se elaboró y desarrolló un proyecto en el que, en un primer momento, el objetivo era comprender qué son las tecnologías de asistencia y las prácticas inclusivas. Luego de la apropiación de estos conceptos, se seleccionó la contextualización con la disciplina y la construcción de los audiotextos como una herramienta relevante de Tecnología de Asistencia. Después de las etapas de conceptualización y contextualización, se investigaron las percepciones de los estudiantes con respecto a la inclusión en la Educación Superior, objeto de la investigación presentada en este artículo. Entre los resultados, la educación docente fue uno de los aspectos identificados como un punto clave para la calidad del proceso inclusivo, así como la condición de accesibilidad y permanencia de los estudiantes con discapacidades en la Educación Superior. En este sentido, esta investigación muestra la necesidad de que la educación superior cree más oportunidades para la problematización y el debate sobre la inclusión como un espacio para la enseñanza y la capacitación docente.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; Enseñanza Superior; Formación y práctica docente.

INTRODUÇÃO

Os desafios da educação são inúmeros, dentre eles, hoje se discute muito a respeito da inclusão. Na educação, incluir é muito mais que fazer com que o estudante se torne parte da instituição, mas é, junto dele, construir saberes cognitivos e sociais. Estes saberes devem ser capazes de tornar o sujeito autônomo e crítico, dentro de um espaço de aprendizagem e convivência amplo e dinâmico. Na perspectiva da educação inclusiva, incluir é atender às necessidades individuais dentro da coletividade. De acordo com Sanches e Teodoro, (2006, p. 71) “[...] com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando”.

O objetivo que motivou esta pesquisa foi avaliar a realidade da inclusão no Ensino Superior. Para isso, estudantes do curso de Ciências da Natureza foram selecionados para esta pesquisa, pois estão acompanhando a inclusão de um aluno com Deficiência Visual matriculado no curso. O desafio era fazer os participantes compreenderem aspectos fundamentais da inclusão, para que baseados nestes conceitos pudessem avaliar o contexto inclusivo no ES. Então, para atender a essa necessidade, os estudantes foram desafiados a pensarem sobre a seguinte problemática: Como incluir um aluno com Deficiência Visual nas atividades da componente curricular de Leitura e Produção Textual, atendendo às necessidades individuais do estudante com DV e à demanda coletiva da turma, utilizando os recursos disponíveis? A partir desta problemática inicial, observou-se as capacidades potenciais do aluno e os recursos disponíveis na Universidade.

Dentre as habilidades desenvolvidas por pessoas com Deficiência Visual, para minimizar as dificuldades impostas pela deficiência, o tato e a audição tornam-se uns dos meios de comunicação do sujeito com o mundo externo. Sendo assim, surgiram duas possibilidades de construção de recursos: o Braille e o áudio. Porém, como proposta de inclusão, o Braille é um recurso muito específico e de difícil acesso. Assim, a criação de áudios mostrou-se como uma ferramenta coerente com a proposta: Uma ferramenta inclusiva que atendesse às necessidades individuais, bem como à demanda da turma.

Com base nestas questões, o projeto foi organizado em três momentos distintos:

1. Compreensão sobre o conceito, construção e função das Tecnologias Assistivas como instrumento de acessibilidade para alunos com deficiência;
2. Contextualização com a componente curricular e a construção de audiotextos selecionado como ferramenta de Tecnologia Assistiva pertinente, atendendo aos critérios inclusivos de atender às necessidades individuais bem como à demanda da turma;

3. Investigação das percepções discentes com relação a inclusão no Ensino Superior.

Para a compreensão dos resultados desta pesquisa, serão discutidos neste artigo questões sobre o papel social da leitura e da escrita, conteúdo da componente curricular Leitura e Produção Textual, a universidade como espaço inclusivo e o audiotexto como Tecnologia Assistiva. Tais questões irão dialogar com os discursos da educação inclusiva e o desafio de uma educação para todos. Pretende-se através deste diálogo construir falas e saberes mais compreensivos acerca da inclusão, sem, com isso, ignorar os fatores que interferem na qualidade do ensino oferecido.

O papel social da leitura e da escrita

A leitura e a escrita são, sem dúvidas, as habilidades acadêmicas mais importantes a serem desenvolvidas no processo de escolarização. Para compreender tal afirmativa, basta lembrar que a linha que separa o homem histórico do pré-histórico é o surgimento da escrita e com isso, a possibilidade de registro das memórias e conhecimentos construídos com o decorrer do tempo como afirma Silva (s/d): “[...] foi com o advento da linguagem escrita que inicia o fim desse período “pré” para o início da história propriamente dita”. Além de ser uma importante ferramenta de registro histórico, é também a possibilidade do sujeito compreender-se como agente transformador de sua própria história. Em resenha da obra de Paulo Freire, Sotelo (2012, p.1), destaca a importância destas habilidades para compreensão de mundo ao dizer que “aprender a ler, escrever, alfabetizar-se, é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Porém, superar a barreira da decodificação de símbolos e atingir a leitura compreensiva e participativa é um dos desafios mais resistentes na educação. Esta questão tem sido amplamente discutida e objetiva-se como meta, a formação de leitores proficientes. De acordo com Oliveira e Santos (2008, p.169), “a leitura proficiente envolve a flexibilidade no manejo de ideias do autor, interesse, atitude e motivação, sendo que a concentração, o ritmo e a velocidade empregados vão definir a maturidade do estudante enquanto leitor”. Sendo assim, pode-se afirmar que o leitor é considerado proficiente quando desenvolve a capacidade de argumentar com o texto lido e resgatar suas aprendizagens estabelecendo relações, ou seja, contextualizando a leitura que está realizando. Para Sotelo (2012, p. 159-160), “a importância do ato ler é na compreensão crítica deste ato”, bem como, “a percepção das relações entre o texto e o contexto”. É a partir desta contextualização que se legitima a

leitura e a escrita como ferramentas de inclusão e exclusão. Na compreensão dos contextos sociais e seus usos para a língua, falada ou escrita, como objeto de comunicação e participação, ou, manipulação e segregação, ignorar a importância do domínio destas habilidades é ignorar os fatos que fizeram com que a história e as ciências chegassem ao ponto que conhecemos.

Ao conjunto das habilidades de ler decodificando e ler atribuindo significado a partir das experiências, denomina-se letramento. É neste sentido que os espaços de construção destas habilidades devem ser pensados de maneira a compreender e cercar estes contextos para produzir conhecimentos e significados. Compreendendo estas questões, a disciplina de Leitura e Produção Textual, tem por objetivo proporcionar espaços-tempos para o desenvolvimento do potencial formativo da escrita. Porém, não restrito ao uso convencional, mas aberto a explorar o potencial social estabelecido a partir das construções acadêmicas em consonância com o desenvolvimento tecnológico e as possibilidades de aprendizagens além dos espaços convencionais da educação, preocupando-se com, e sendo, ferramenta de inclusão.

O contexto da inclusão no Ensino Superior

A inclusão é um assunto atual e relevante, porém para compreender melhor o panorama da Educação Especial Inclusiva no Ensino Superior é relevante percorrer o caminho histórico constituído ao longo desta trajetória. De acordo com Oliveira e Siqueira (2015, p.1), “discussões que envolvam a temática de inclusão educacional ainda são delicadas e polêmicas”. A legislação brasileira trata preferencialmente da inclusão na Educação Básica, deixando o Ensino Superior carente de legislação e referencial para dar suporte às suas ações. Neste sentido, problematizar a inclusão no Ensino Superior é uma temática necessária e urgente que deve ser realizada, preferencialmente, através de situações práticas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), ainda na época do Império, foram criadas duas instituições com o objetivo de atender pessoas com deficiência: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES). Já no início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi em 1926 para o atendimento às pessoas com deficiência mental e, em 1945, foi criado o primeiro atendimento especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. Na metade do século, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Neste início de trajetória é possível

perceber que as pessoas com deficiência eram segregadas, sendo encaminhadas a instituições especializadas, ainda muito longe das escolas.

De acordo com PNEEPEI (Brasil, 2008), em 1961, foi criada a Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garantia o direito dos excepcionais à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino e, em 1971, com a Lei nº 5.692/71, é garantido a eles “tratamento especial”, reforçando o encaminhamento dos estudantes para classes especiais e escolas especiais. Em 1973, o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), mas é apenas em 1988, por meio da Constituição Federal, que a Educação passa a ser considerada um direito de todos, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) a Declaração Mundial de Educação para Todos - 1990, a Declaração de Salamanca - 1994, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais (UNESCO) - 1994, problematizam a Educação Especial Inclusiva e impulsionam a criação de políticas públicas e, em 1996, a LDBEN através da Lei nº 9.394/96, assegura aos estudantes de educação especial currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Tais documentos normatizam a educação especial ainda com caráter integracionista, enfatizando a atuação complementar do ensino regular. Mas foi o século XXI que trouxe, em suas normativas e decretos, aspectos relevantes acerca da Educação Especial Inclusiva, garantindo aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito de acesso e a garantia de qualidade em qualquer modalidade de ensino. De acordo com Mendes e Bastos (2016):

[...]o processo de inclusão de pessoas com deficiências no ensino comum é algo recente e vêm sendo apresentado como assunto de grandes debates em discussões educacionais, tanto em relação às políticas de atendimento às necessidades, como no diálogo de educadores em relação aos atendimentos às necessidades em sala de aula (MENDES E BASTOS, 2016, p.2).

Pode-se dizer que a educação especial inclusiva no Brasil encontra-se em adaptação e amadurecimento de suas políticas públicas, e que questões como currículo, métodos, recursos e organização, ainda estão sendo analisadas de acordo com as demandas. Na Educação Básica, o caminho percorrido é mais longo, porém no Ensino Superior tais questões estão sendo analisadas em caráter exploratório, uma vez que a maior parte da política pública constituída é voltada para a Educação Básica. O Censo Escolar de 2015, traz informações relevantes para análise da evolução histórica acerca da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Observa-se que existe aumento de 74,35% no número de matrículas de

estudantes com deficiência na Educação Básica no período de 2011 a 2015, devido à implementação de políticas públicas que garantiram o acesso e permanência destes discentes na escola. De acordo com Pereira et al. (2016):

[...]as transformações ocorridas no sistema educacional inclusivo a partir das décadas de 70, 80 e 90, modificaram o paradigma da concepção de escola para uma educação inclusiva, o qual consiste em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que promovam o direito dos cidadãos com deficiência de poderem compartilhar juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e/ ou constrangimento (PEREIRA et al.,2016, p.2).

Verificando o andamento histórico da Educação Inclusiva no Brasil, é possível perceber que o fenômeno da inclusão chegou ao Ensino Superior trazendo muitas dúvidas e novas ressignificações. De acordo com Sales, Moreira e Couto (2016, p.11), “Sabe-se que para fazer acontecer a inclusão não basta apenas cumprir os decretos e leis, é preciso esforço da comunidade acadêmica e sociedade de modo geral, para uma inclusão não “ideal”, mas “satisfatória”. Porém, a busca por uma educação de qualidade não é um compromisso apenas da Educação Básica, mas também do Ensino Superior, como afirmam Duarte e Ferreira (2010, p.2), “no mundo contemporâneo, a inclusão do estudante com deficiência representa um desafio, desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições públicas e privadas”.

De acordo com os dados do INEP (BRASIL, 2011-2015), o Censo Escolar demonstra de maneira quantitativa o crescimento de quase 60% das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior no período de 2011 a 2015. O meio acadêmico, através de reflexões acerca das dificuldades encontradas para efetivar a inclusão no Ensino Superior, tem realizado pesquisas quanto aos aspectos qualitativos da inclusão. Neste sentido, autores concordam que a carência de instrumentos que normatizem a inclusão no Ensino Superior é um dos aspectos que influenciam na qualidade do ensino ofertado. De acordo com Pansanato, Rodrigues e Silva (2016, p.2), “as instituições de Ensino Superior têm desenvolvido esforços para oferecer equipamentos, serviços, estratégias e práticas para atenuar as dificuldades encontradas pelos seus estudantes com deficiência e, assim, promover a inclusão educacional no ensino superior”.

Neste sentido, em uma breve análise da trajetória histórico-cultural da Educação Inclusiva no Brasil, é possível perceber que, apesar do tempo transcorrido e do aumento no número de matrículas, as políticas públicas não são suficientes para a garantia de uma educação de qualidade. Ainda em construção, estas buscam preencher as lacunas que vão

surgindo durante este processo, ainda em período de adaptação. Sendo assim, as lacunas mostram que uma necessidade emergente se estabelece: Um novo olhar dos pesquisadores e um programa de formação docente capaz de promover o ensino de qualidade.

O audiotexto como proposta de Tecnologia Assistiva

A inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica e para se efetivar necessita da quebra da estrutura do modelo tradicional de ensino com caráter segregacionista. Só assim as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino poderão ser enfrentadas, superando a lógica da exclusão. Para Oliveira e Siqueira (2015, p.2), “toda a instituição de ensino deve utilizar uma metodologia que garanta à pessoa com deficiência acesso, permanência com equidade e conclusão dos estudos escolhidos”. Neste sentido, o processo de ensino aprendizagem deve ser pensado de maneira a incluir todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, físicas e intelectuais. Isso implica em um planejamento estruturado que observe as necessidades específicas de cada discente em termos de metodologia (observando os estilos de aprendizagem) e recursos materiais (sejam materiais didáticos ou tecnologias assistivas) articulados com a proposta pedagógica comum.

Devemos destacar dentre as inúmeras afirmações acerca da educação inclusiva, o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, neste caso, a formação exerce forte influência nas ações planejadas pelo docente. Para Sales, Moreira e Couto (2016, p.11), “fazem-se necessários investimentos nas questões didático-pedagógicas para que o professor sinta-se instrumentalizado para atender às necessidades de todos os estudantes, independente das dificuldades e limitações apresentadas por cada um.” Sendo assim, a formação continuada se apresenta como alternativa para o preparo deste professor. Marques e Gomes (2014, p.9), ressaltam que “[...]esta preparação não deve se restringir aos métodos e recursos especializados, mas sim propiciar orientação que leve ao desenvolvimento de competências e habilidades [...]”.

Além da formação docente, os recursos tecnológicos assumem papel importante na inclusão, especialmente no Ensino Superior. Para estudantes com deficiência, essas tecnologias exercem a função de compensar/eliminar barreiras que possam impedir ou atrapalhar sua aprendizagem, colocando-os em situação de desvantagem com relação aos demais discentes. Segundo a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009, p.11):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 11).

O livro-falado é um exemplo de tecnologia assistiva utilizada para o trabalho com estudantes com Deficiência Visual. A Deficiência Visual é uma limitação sensorial. De acordo com a Fundação Dorina: A Deficiência Visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: cegueira e baixa visão ou visão subnormal. Conforme Alexandrino et al. (2016, p.2), “a deficiência visual é a limitação sensorial capaz de atingir uma gravidade a ponto de praticamente anular a capacidade de ver, abrangendo vários graus de acuidade visual”.

Desta forma, o livro falado é uma tecnologia que traz a leitura de textos e livros, proporcionando aos estudantes com deficiência visual o contato com diferentes literaturas. Com características adequadas para leitores cegos, o livro-falado é produzido através da leitura branca (leitura não interpretativa), livre de efeitos sonoros e com edição em faixas para facilitar a navegabilidade do leitor e a cuidadosa descrição de imagens, rigorosamente elaborado com o objetivo de não influenciar na interpretação do leitor. Segundo Menezes e Franklin (2008, p.63), a “leitura branca tem como objetivo principal representar o livro em tinta da forma mais fiel possível”.

Apesar de não existir na legislação diferenciação entre audiobook ou livro-falado, estes apresentam características diferentes de acordo com a sua finalidade. Ainda de acordo com Menezes e Franklin (2008, p. 62), o audiolivro “(audiobook), diferencia-se do livro-falado devido à transmissão de emoções facilitadas pelo recurso de multimídias apresentado; enquanto o livro-falado apresenta apenas uma leitura branca”. O audiobook pode ser apresentado de diferentes formas, envolvendo mais de um narrador, trilha sonora e interpretações que remetem às radionovelas. Já o livro-falado, como uma tecnologia assistiva, tem como objetivo incluir o deficiente visual no universo literário.

O livro-falado foi escolhido como instrumento, por ser uma ferramenta de baixo custo de produção e estar em consonância com as Tecnologias de Informação. Menezes e Franklin (2008, p. 58), consideram o “audiobook como um instrumento de inclusão social para a comunidade de deficientes visuais, o audiolivro, permite autonomia, agilidade, interatividade e participação ativa”. Neste sentido, o livro-falado apresenta-se como uma opção de

ferramenta de tecnologia assistiva na educação por ser uma mídia de fácil produção, uma vez que com o avanço da tecnologia, a maioria dos celulares e computadores apresentam aplicativos gratuitos com a finalidade de gravar áudios.

De acordo com Oliveira e Siqueira (2015, p.3) “[...] nem todos que têm uma DV (deficiência visual) chegam à universidade dominando as técnicas para a utilização de softwares leitores de telas”. A vantagem entre o livro-falado e o livro em Braille é que sua produção é mais econômica e seu formato mais acessível. Um livro editado em Braille gera vários volumes para uma mesma obra, já o livro-falado pode ser gravado em CD (compact disc) ou MP3 que permite compactar o arquivo ocupando um espaço 12 vezes menor que o arquivo original, tornando o material mais acessível, lembrando que nem todo Deficiente Visual é alfabetizado em Braille.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a realidade da inclusão no Ensino Superior. Para isso, no primeiro momento foi preciso construir com os participantes os conceitos de práticas inclusivas e Tecnologias Assistivas para que os estudantes ao avaliarem o contexto em questão compreendessem tais questões e os resultados fossem os mais legítimos possíveis. Após a apropriação destes conceitos, foi realizada a contextualização com a componente curricular: Leitura e Produção Textual, em que o audiotexto foi selecionado como ferramenta pertinente de Tecnologia Assistiva e prática inclusiva, atendendo aos critérios de acessibilidade individual e coletiva. Finalizadas as etapas de conceituação e contextualização, foi investigado as percepções discentes com relação a inclusão no Ensino Superior.

Caracterização dos participantes:

Participaram desta pesquisa 21 discentes do terceiro semestre da graduação em Ciências da Natureza, matriculados na componente curricular de Leitura e Produção Textual, na Universidade Federal de uma cidade da fronteira do Rio Grande do Sul. Na referida turma, tem matriculado um aluno com Deficiência Visual (Baixa Visão). A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2018.

Coleta e análise de dados:

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Para a coleta de dados foram utilizados questionários estruturados com 3 questões que tinham como objetivos específicos investigar:

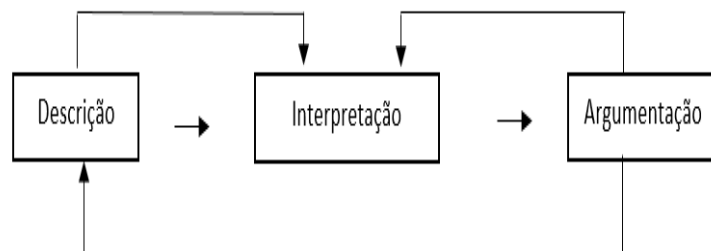
- 1) A relevância da pesquisa;
- 2) O preparo do ES para a garantia de acessibilidade e permanência do estudante com Deficiência;
- 3) O diagnóstico dos aspectos positivos e de que necessitam de melhoria quanto a inclusão de alunos com DV no curso de Ciências da Natureza.

As respostas dos discentes foram renomeadas de D1 à D21 para preservar o anonimato e para o tratamento e análise desses questionamentos foi utilizada a Análise Textual Discursiva. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016):

As pesquisas, especialmente no momento da produção escrita, necessitam motivar-se entre os objetivos teóricos e os suportes empíricos, e precisam combinar descrição com interpretação, desafiando-se a superar teorias existentes no sentido de atingir compreensões dos fenômenos sob investigação (MORAES E GALIAZZI, 2016, p. 125).

No caso desta pesquisa, a Análise Textual Discursiva foi selecionada como metodologia de análise devido à carência, ou seja, pouca produção de teorias acerca da inclusão no Ensino Superior e sob o uso de audiotextos como ferramenta de inclusão. As etapas de interpretação de dados seguiram os seguintes passos:

Figura 1 – componentes de uma produção escrita, implicando teorização



Fonte: Moraes e Galiazzi (2016, p. 119)

A proposta de construção do audiotexto foi desenvolvida em três etapas e objetivou a construção de um audiolivro. A primeira corresponde a uma produção escrita, esta deveria ter entre duas e cinco laudas abordando os temas trabalhados na disciplina de Leitura e Produção Textual, sua relevância, características gerais, aplicabilidade e descrição das ferramentas e aplicativos utilizados para a gravação dos áudios. A segunda etapa era a gravação em áudio dos textos produzidos utilizando as características do livro-falado: Leitura branca, não interpretativa, editado em faixas com no máximo 10 minutos. A terceira parte foi a

apresentação do trabalho. Na sequência os discentes responderam um questionário sobre as impressões acerca do projeto e da inclusão no Ensino Superior, o qual era composto pelas seguintes questões:

- Na sua opinião qual a relevância da pesquisa para a inclusão de alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior?
- O Ensino Superior está preparado para realizar a inclusão, garantindo os direitos de acessibilidade e permanência do aluno com deficiência?
- Quais aspectos da inclusão de pessoas com deficiência visual são atendidos e quais necessitam melhoria no curso de Ciência da Natureza?

Resultados e Discussões

Este estudo teve como resultado a produção de oito áudios elaborados a partir dos temas abordados pela componente curricular Leitura e Produção Textual. Dentre os alunos participantes, um deles é Deficiente Visual e colaborou na avaliação da qualidade dos áudios produzidos. De acordo com a proposta, cada grupo deveria eleger o aplicativo utilizado para a produção do áudio de acordo com os recursos disponíveis. Os grupos optaram pelos programas de gravação de voz do celular (*Easy Voice Recorder - iOS e Android*), e alguns grupos ainda realizaram a edição utilizando *Audacity*, por ser um programa gratuito e acessível.

Dentre as dificuldades encontradas para a gravação dos áudios, estavam a dificuldade em realizar a leitura branca (sem interpretação), eliminação dos ruídos externos e questões de articulação e fonética que interferiram na qualidade do áudio. Alguns grupos relataram que durante a gravação puderam perceber problemas de leitura e escrita, como pronúncia correta das palavras, estrutura frasal e pontuação, que jamais haviam notado. Sendo assim é possível observar que esta ferramenta além de colaborar com os estudantes com Deficiência Visual, colabora com o grupo, proporcionando aos discentes momentos de autoavaliação.

É possível perceber a partir da análise dos resultados os aspectos mais significativos, através da exemplificação dos benefícios individuais e coletivos produzidos por esta pesquisa. Para o aluno com deficiência visual, de acordo com seu relato, a proposta de trabalho veio a colaborar como uma estratégia de inclusão através da adaptação de recursos acessíveis e para os colegas, de acordo com os resultados dos questionários, como parte integrante de sua formação como futuros docentes. Ainda para a instituição, esta pesquisa colabora trazendo aspectos observados no cotidiano dos alunos, contribuindo na construção de suas ações pedagógicas. Para Alexandrino et al. (2017, p.5), “é interessante que as IES (Instituição de

Ensino Superior) invistam em uma política institucional de práticas inclusivas de Tecnologias Assistivas na promoção e equalização de oportunidades”.

1) Relevância da pesquisa

A primeira questão, teve por objetivo avaliar a relevância desta pesquisa enquanto proposta de inclusão. Dentre as respostas dos questionários, todos os discentes concordaram que esta pesquisa foi de grande relevância, destacando o aluno com deficiência como o beneficiado com este projeto. Porém, destacaram também, a contribuição para formação como futuros docentes:

“É excelente fazer com que futuros professores carreguem em suas futuras aulas a inclusão de uma minoria que acaba sendo tão prejudicada pela falta de preparo, ao trazer esses momentos desde o início da formação só ajudará na inclusão” (D1).

Os acadêmicos perceberam este projeto como instrumento mediador da inclusão e ferramenta de ensino:

“É importante demais, além de incluir o aluno portador de deficiência visual, faz com que os demais alunos aprendam uma forma de apresentar trabalhos e também ter empatia. De fato, faz com que o curso e a universidade sejam capazes de atender isso” (D2).

De acordo com Marques e Gomes (2014):

Entendemos que o espaço universitário é propício para as discussões por possibilitar o debate, a implementação e o acompanhamento de novas práticas e ações, no entanto tais ações devem estar atreladas a uma compreensão efetiva e experienciada, e que não seja mais um espaço de fragmentação teórica e prática, ou de ações escolares marginalizadas e excludentes (MARQUES E GOMES, 2014, p.319).

Como o projeto teve como instrumento uma ferramenta de tecnologia assistiva, os alunos destacaram a importância da utilização deste tipo de recurso para a inclusão no Ensino Superior. Pereira et al. (2016, p. 152), concluíram em sua pesquisa que a tecnologia assistiva é uma importante ferramenta, “pois proporciona aos alunos várias formas de adaptação, permitindo-lhes ganhar acesso aos materiais de estudo e informações, diminuindo as barreiras acadêmicas”. Os discentes citaram a importância da adaptação de recursos de acordo com suas habilidades, como instrumento de ensino-aprendizagem:

“Esse projeto pode auxiliar os alunos com deficiência visual, pois é uma maneira mais prática de transcrever livros, textos e artigos e isso aumentaria a produtividade do aluno” (D3).

A utilização de tecnologias assistivas foi considerada uma forma de acessibilidade ao conteúdo, como também um meio para a permanência dos estudantes de forma a garantir a equidade no ensino, como destaca o aluno a seguir:

“Como o aluno com Deficiência Visual faz uso da audição para compreender tudo a sua volta, o projeto tem uma relevância maior para o Ensino Superior, pois ajudará o aluno a absorver o conhecimento proposto pelo professor” (D4).

Neste sentido, é possível avaliar este recurso de maneira positiva, ainda que necessite de ajustes quanto à qualidade de produção dos áudios. Propor aos discentes este tipo de experiência do Ensino Superior, provoca a reflexão acerca das dificuldades na inclusão e sobre as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência. Da mesma forma, também mostra que para ser eficaz, um instrumento de tecnologia assistiva não é necessário grandes investimentos financeiros.

2) Acessibilidade e permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior

É compreendido como deficiência toda e qualquer perda da funcionalidade física, intelectual e sensorial de caráter irreversível que impeça o indivíduo de ter acesso irrestrito às suas atividades diárias, de acordo com Amiralian et al.(1999), deficiência é “(...) a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente”. Neste sentido, a inclusão e a acessibilidade vêm colaborar na busca para eliminar toda e qualquer barreira física ou atitudinal. Quando uma atividade é elaborada para uma turma que tenha um estudante com deficiência matriculado, essas barreiras devem ser previstas e o planejamento deve contemplar as necessidades do aluno, permitindo que ele participe como os demais, neste sentido, Marques e Gomes (2014) destacam que:

[...] esta preparação não deve se restringir a métodos e recursos especializados, mas propiciar orientações que leve ao desenvolvimento de competências e habilidades, que permitam a exploração e o domínio cada vez mais amplo das práticas profissionais em suas diferentes esferas (pedagógicas e técnicas) (MARQUES; GOMES, 2014, p. 321).

Sendo assim, é possível compreender que a acessibilidade não permeia apenas questões arquitetônicas, mas atitudinais e pedagógicas. A preocupação com a inclusão deve transcender a ideia de integração que ainda persiste dentro dos sistemas de educação. Mais

importante ainda é destacar que os docentes não são de fato os únicos responsáveis por esse processo.

Para atender a esta demanda, o Programa Incluir (BRASIL, 2013), foi elaborado com o objetivo de criar núcleos de acessibilidade e inclusão. Esses núcleos são responsáveis por eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, projetos como esse devem ser fomentados e apoiados por esses núcleos. Então discutir a respeito da inclusão, segundo Masini e Bazon (2005, p.2), “é falar do educando que está contido na escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição”. A instituição é a principal responsável na personificação da inclusão. De acordo com os resultados desta pesquisa, é possível observar que mais de 70% dos discentes acreditam que o ensino superior não está preparado para a inclusão, como representa a fala a seguir:

“Ainda não. Caminhando com passos lentos a universidade se adapta a cada obstáculo para essas pessoas” (D5).

Mendes e Bastos (2016, p.193), ressaltam que “as Instituições de Ensino Superior, para garantir aos estudantes o direito à educação e aderir ao processo de inclusão, necessitam mobilizar-se para eliminar barreiras físicas, programáticas e atitudinais”. A inclusão não é apenas o acesso a um recurso especializado, mas o direito de pertencer a um espaço social. Alguns Núcleos de Acessibilidade e Inclusão de universidades no Rio Grande do Sul têm realizado projetos interessantes a partir da atividade de tutorias.

Esses projetos fornecem formação para discentes bolsistas-tutores, instrumentalizando-os a respeito de estratégias e ferramentas para aproximação entre tutor (aluno bolsista) e tutorado (aluno com deficiência), para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Nogueira e Anadon (2017, p.2), em um relato de experiência destacaram que “nestas experiências de tutoria pude sentir que, na maioria das vezes, estive “emprestando” meus olhos para o aluno tutorado, fazendo leituras e procurando títulos na biblioteca, segundo suas necessidades educacionais”.

Momentos como esses são de fato uma experiência muito significativa durante a formação inicial, sendo que uma das queixas mais pontuadas pelos docentes ao receber um aluno com deficiência em sua classe e que sua formação não lhes preparou para o exercício da inclusão. Este contraponto também foi avaliado pelos discentes, criticando tanto a formação quando a postura de alguns docentes. A inclusão é um direito garantido em lei, assim como a

formação continuada e as condições de trabalho. Neste sentido, surge outra necessidade: a apropriação das políticas públicas que tratam da inclusão. Só assim, será possível garantir, não apenas o acesso, mas a equidade para permanência e conclusão, também no Ensino Superior.

3) O curso de ciências da Natureza e a experiência da inclusão

Quando se trata do assunto inclusão, destacam-se normalmente três questões: as políticas públicas, o preparo institucional e a formação docente. Como relatado anteriormente, o Ensino Superior não está preparado para o processo de inclusão, mas tem realizado esforços para a garantia deste direito. De acordo com os relatos, é possível perceber que os discentes acreditam que o Ensino Superior realmente não está preparado para incluir estudantes com deficiência. Eles apontam professores e discentes como protagonistas desta ação. Em suas falas destacaram aspectos que interferem na qualidade da inclusão como: a formação docente, questões didáticas e metodológicas, recursos materiais e humanos, projetos que desenvolvam ações para apoiar a inclusão. Entre os entrevistados, 52% destacam os professores como parte fundamental do processo de inclusão no ensino superior e 28% ressaltam a importância de recursos para a garantia da qualidade:

“[...] a maioria dos docentes cria aulas não interativas, deixando, de certa forma, esses alunos de fora e quando faz nem sempre o instituto proporciona materiais” (D6).

De acordo com Carneiro (2012, p. 525), “são legítimas as dificuldades e angústias vividas pelos professores diante de situações como ter um aluno que não enxerga [...], com limitações nos modos de responder satisfatoriamente às atividades propostas”. Devemos destacar a importância do papel do professor como agente mediador da inclusão, uma vez que recursos materiais não garantem a aprendizagem: “depende tanto dos alunos [...], quanto a flexibilidade e boa vontade do professor” (D7).

Para Alexandrino et al. (2016, p.1):

“[...] pesquisas demonstram que professores e instituições universitárias não conseguiram se adequar a este cenário devido à falta de planejamento, formação acadêmica disciplinar, falta de capacitação continuada dos gestores e da falta de acompanhamento dos alunos ingressantes.

Os discentes consideram que a formação exerce um papel significativo no trabalho realizado pelo professor (45%), porém 72% dos estudantes ressaltam questões como metodologia, didática e empatia:

“[...] ainda tem muitos desafios que com o tempo vai se aprimorando e os professores estão empenhados em prestar um método de ensino e projetos para melhoramento do ensino” (D8).

Logo, percebe-se a necessidade emergente de se repensar, não apenas a prática docente, quanto a sua formação e destacam novamente os recursos didáticos, materiais e humanos como ferramentas de articulação da inclusão e aprendizagem. Para exemplificar esta questão, os discentes relatam que:

“O curso se mobilizou para atender o nosso colega, foi ativada uma sala para ser trabalhado com o Braille, professores buscaram se adequar a necessidade. O campus ainda necessita de sinalizações em Braille em portas e paredes. Falta pessoal especializado ou caso não seja possível isto, deve-se designar pessoas que tenham familiaridade com” (D9).

A Universidade não estava preparada para a inclusão de um aluno com deficiência visual, porém, existe um movimento em termos de adaptação. Nenhum professor pode compreender de forma absoluta todas as necessidades que se apresentarão em sua sala de aula, tampouco, a Universidade estará com sua estrutura adequada, mas ambos devem estar dispostos a realizar mudanças para a garantia de acesso e permanência do aluno, de maneira responsável a fim de garantir também o direito a um ensino de qualidade, como afirma Carneiro (2012):

Todo esse discurso em defesa da inclusão escolar dos alunos historicamente excluídos da escola vai sendo incorporado nos debates acadêmicos e embasa a atual legislação educacional brasileira, que prevê, dentre inúmeras ações de caráter inclusivo, algumas adequações necessárias nos sistemas de ensino [...] (CARNEIRO, 2012, p. 525).

Exemplos como este mostram que a articulação entre docentes e instituição podem favorecer a elaboração de pequenos e grandes projetos que visem a inclusão de estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados desta pesquisa podemos afirmar que a construção do audiotexto possibilitou a compreensão de que as práticas inclusivas devem atender às necessidades individuais do estudante com deficiência, bem como a demanda da turma. Neste sentido as Tecnologias Assistivas podem também ser consideradas como ferramentas pedagógicas pertinentes para espaços de aprendizagem significativa. De acordo com o relato dos alunos, o audiotexto é uma boa ferramenta de inclusão pois está de acordo com as

necessidades do aluno com deficiência e serve também como ferramenta complementar aos estudos.

Com relação à inclusão no Ensino Superior, os alunos avaliam como um processo inicial com melhorias a realizar. Uma das questões bastante discutidas foi a formação docente, que, de acordo com a percepção dos discentes, não contempla a compreensão das necessidades do aluno com deficiência. Para os alunos participantes da pesquisa, a realidade da inclusão no Ensino Superior pode melhorar com o apoio institucional bem como a formação continuada. Sendo assim, podemos concluir que os discentes avaliaram a inclusão no Ensino Superior como um processo que ainda necessita de ajustes e que acreditam que o investimento em recursos materiais e humanos poderiam ser algumas das medidas cabíveis. Neste sentido, esta pesquisa mostra a necessidade do Ensino Superior criar mais espaços de problematização e discussão a respeito da inclusão como espaço de ensino e de formação docente.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Eduardo Gauze. et al. .Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um relato de experiência. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde. Santa Cruz do Sul, n.1, jan 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8076>>. Acesso em: jul. de 2018.

AMIRALIAN, Maria L. T. et al. Conceituando Deficiência. Revista de Saúde Pública. São Paulo, n.1, fev. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf> Acesso em: maio 2019.

BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. DF, 2008.

BRASIL. Inep. Censo Escolar. Brasília. DF, 2015.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajuda Técnicas. Brasília. DF, 2009.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos na modalidade de Educação Especial na Educação Básica. Revista Educação Especial, Santa Maria, n.44, set. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>> Acesso em: jul. 2018.

DUARTE, Emerson Rodrigues; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora MG. Revista Educação Especial. Santa Maria, n.36, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>> Acesso em: jul. 2018.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br> Acesso em: maio 2018.

MARQUES, Lígia da Silva; GOMES, Claudia. Concordâncias/ discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. Revista Educação Especial, Santa Maria, n.49, maio 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>> Acesso em: jul. 2018.

MASINI, Elcie; BAZON, Fernanda. A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. 28ª Reunião Anual da ANPED. 2005, Caxambú, MG. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: maio 2018.

MENDES, Hernestina da Silva Faiux; BASTOS, Camen Célia Barradas Correia. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior no Paraná. Revista Educação Especial. Santa Maria, n.54, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>> Acesso em: jul. 2018.

MENEZES, Nelijane C.; FRANKLIN, Sérgio. Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais. Revista Ponto de Acesso. Salvador, n.3, dez 2008. Disponível em:<www.pontodeacesso.ici.ufba.br>. Acesso em: maio 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 3. ed. rev. E amp. Ijuí: Unijuí, 2016.

NOGUEIRRA, Carolina Gomes; ANADON, Susane Barreto. A tutoria como experiência na graduação. In. III CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. Pelotas, 2017. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/nail/files/2017/1/Carolina-CEG-final-NAI.pdf>>.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estudo de intervenção para compreensão em leitura na Universidade. Revista Integração em Psicologia. Curitiba, jul. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/9575/10246>>.

PANSANATO, Luciano Tadeu Esteves; RODRIGUES, Lucia; SILVA, Christiane Enéas. Inclusão de aluno cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de Ensino Superior: um estudo de caso. Revista de Educação Especial. Santa Maria, n. 55, maio 2016. Disponível em: <<http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>> Acesso em: jul. 2018.

PEREIRA, Rosamaria Reo. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. Revista de Educação Especial. Santa Maria, n. 54, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>> Acesso em: jul. 2018.

SALES, Zenilda Nogueira; MOREIRA, Ramon Missias; COUTO, Edvaldo Souza. O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Revista Educação Especial. Santa Maria, n.55, maio 2016. Disponível em: <<http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>> Acesso em: jul. 2018.

SANCHES, Isabel. TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, n.8, jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=51645-72502006000200005&cript=sci_arttext&tlng=es>.

SILVA, Alaine. O surgimento da escrita. Infoescola. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/comunicacao/o-surgimento-da-escrita/>>.

SOTELO, Daniel. A importância do ato de ler – Paulo Freire. Revista Científica FACMAIS. n.1, jul. 2012. Disponível em: <<http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/10/Resenha-2-A-importancia-do-ato-de-ler-Daniel-Sotelo.pdf>>.

THIOLLENT, Michel (2011): Metodologia da pesquisa-ação. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Modalidade do artigo: **Relato de pesquisa** () Revisão de Literatura ()

4.2 Manuscrito que será submetido, após considerações da banca, à Revista Educação Especial de Santa Maria, Qualis A2, ISSN: 1984-686X.

Formação docente e práticas inclusivas: uma investigação com base na Metodologia da Problematização

Teacher formation and inclusive practices: an investigation based on the Methodology of Problematization

Formación docente y prácticas inclusivas: una investigación basada en la Metodología de la Problematización

Carla Marielly Rosa

Jaqueline Copetti

Vanderlei Folmer

RESUMO:

A formação e a prática docente sustentam-se a partir do diálogo entre teoria e prática. Na condução deste diálogo a Metodologia da Problematização tem sido especialmente utilizada e analisada por diferentes autores. A Metodologia da Problematização potencializa o diagnóstico da realidade através da observação reflexiva e também agrega valor às ações construídas uma vez que busca na teoria suas hipóteses de solução. Neste sentido, esta pesquisa contou com a participação de vinte e seis discentes de licenciatura do curso de Ciências da Natureza e vinte e seis professores da rede regular de ensino. O objetivo foi avaliar os fatores que interferem nas ações inclusivas. Através de uma entrevista semiestruturada, os discentes investigaram nas falas docentes o papel da formação e os fatores que influenciam de forma qualitativa na prática da educação inclusiva. Dentre um dos principais resultados, destacam-se a necessidade da formação docente debater e compreender as questões da inclusão na perspectiva da prática docente, buscando na realidade espaços de ensino-aprendizagem significativos. Porém além dos aspectos formativos da prática docente, destacaram-se também questões como condições de trabalho, gestão colaborativa e valorização profissional. De acordo com o relato dos alunos, estes aspectos influenciam de forma significativa na ação inclusiva. Neste sentido, a problematização mostrou-se uma ferramenta pertinente na avaliação da realidade da educação inclusiva, cabendo aos espaços formativos o planejamento de ações coerentes a este diagnóstico, iniciando pela reformulação dos currículos de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Problematização, Formação e Práticas inclusivas.

ABSTRACT:

The formation and the teaching practice are based on the dialogue between theory and practice. In conducting this dialogue, the Methodology of Problematization has been specially used and analyzed by different authors. The Problem-solving Methodology empowers the diagnosis of reality through reflexive observation and also adds value to the constructed actions once it seeks in theory its hypotheses of solution. In this sense, this research counted on the participation of twenty-six undergraduate students from the Natural Sciences course and twenty-six teachers from the regular network of education. The objective was to evaluate the factors that interfere with inclusive actions. Through a semistructured interview, the students investigated in the teachers' statements the role of formation and the factors that influence in a qualitative way in the practice of inclusive education. One of the main results highlights the need for teacher formation to discuss and understand the issues of inclusion in the perspective of teaching practice, seeking in reality spaces of meaningful teaching and learning. However, in addition to the formative aspects of teaching practice, issues such as working conditions, collaborative management and professional appreciation were also highlighted. According to the students' reports, these aspects have a significant influence on inclusive action. In this sense, problem-solving has proved to be a relevant tool in the evaluation of the reality of inclusive education, and it is up to the formative spaces to plan actions consistent with this diagnosis, starting with the reformulation of teacher education curricular.

KEY WORDS: Problematization, Training and Inclusive Practices.

RESUMEN:

La formación y la práctica docente se basan en el diálogo entre teoría y práctica. Al llevar a cabo este diálogo, la Metodología de la problematización ha sido especialmente utilizada y analizada por diferentes autores. La Metodología de resolución de problemas faculta el diagnóstico de la realidad a través de la observación reflexiva y también agrega valor a las acciones construidas una vez que busca en teoría sus hipótesis de solución. En este sentido, esta investigación contó con la participación de veintiséis estudiantes de pregrado del curso de Ciencias Naturales y veintiséis maestros de la red regular de educación. El objetivo fue evaluar los factores que interfieren con las acciones inclusivas. A través de una entrevista semiestructurada, los estudiantes investigaron en las declaraciones de los docentes el papel de la capacitación y los factores que influyen de manera cualitativa en la práctica de la educación inclusiva. Uno de los principales resultados destaca la necesidad de capacitación de maestros para discutir y comprender los temas de inclusión en la perspectiva de la práctica docente, buscando en la realidad espacios de enseñanza y aprendizaje significativos. Sin embargo, además de los aspectos formativos de la práctica docente, también se destacaron temas como las condiciones de trabajo, la gestión colaborativa y la apreciación profesional. Según los informes de los alumnos, estos aspectos tienen una influencia significativa en la acción inclusiva. En este sentido, la resolución de problemas ha demostrado ser una herramienta relevante en la evaluación de la realidad de la educación inclusiva, y depende de los espacios formativos planificar acciones coherentes con este diagnóstico, comenzando con la reformulación de los planes de estudio de la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Problematización, Capacitación y Prácticas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

A problematização da prática docente é um exercício realizado constantemente, seja por quem consome, seja por quem produz educação, isto é: estudantes, sociedade e formadores. Para Veiga (2011), partindo do pressuposto que os assuntos relacionados à educação são considerados como problemas, o ensino deve ser considerado como um processo de pesquisa. Sendo assim a problematização traz para a educação a proposta e objetivo o encontro de soluções pertinentes a realidade e a prática docente, e as universidades tem um papel significativo neste processo.

O trabalho das universidades vai além da formação de pessoas capacitadas a exercer uma profissão. Está intimamente relacionado ao compromisso com a produção do saber científico em prol do desenvolvimento da cidadania e da participação social responsável, em cursos de licenciatura ou bacharelado. De acordo com Gatti (2010), as licenciaturas de acordo com a legislação formam professores. Tais cursos, além de atender às demandas supracitadas, são também desafiados a “formar formadores”, ou seja, através de suas ações e currículos devem ser modelos de educação cidadã e emancipatória.

Com isso, os cursos de licenciatura são desafiados a prever em seus currículos, além dos conteúdos e conceitos básicos da área de formação, espaços para o exercício da reflexão e da construção do pensamento crítico sob a valorização da identidade pessoal. Nóvoa (1992) afirma que a formação não é um acúmulo de conhecimento, mas a partir do exercício da reflexão sobre a prática, é a construção de uma identidade. Neste sentido a formação reflexiva se tornou um desafio de ordem institucional e de políticas públicas, que tem ganhado papel de destaque nas discussões sobre educação e formação docente. Para Gatti (2016), mesmo com o avanço de programas, a formação docente tem sido um desafio também para as práticas formativas das instituições formadoras.

Dentro dos espaços de formação, vários aspectos relacionados à educação são debatidos no âmbito de realizar mudanças capazes de atender à demanda educacional. Um dos assuntos que tem sido debatido, gerando controvérsias e aversões, é a inclusão escolar. De acordo com Rossetto (2009), a inclusão não tem sido implementada de forma tranquila e bem estruturada. A inclusão tem desafiado a educação em níveis de políticas públicas, responsabilidades institucionais, atuação da gestão, como também, de forma mais incisiva, na formação e atuação docente.

Baptista (2004) afirma que as mudanças necessárias são sobre a discussão ética das possibilidades e os limites do ato de ensinar/aprender. As possibilidades e limites do ato de

aprender são uns dos temas abordados no currículo de didática. Em um ensino tradicional e homogêneo não existe espaço para a inclusão, que tem como pressuposto a aceitação e a valorização das diferenças e características individuais de aprendizagem. Magalhães e Soares (2016) afirmam que a inclusão questiona a tradição dos currículos fechados, pois estes não atendem à diversidade que adentra as escolas. Como destaca Gatti (2010), embora sustentados no discurso científico, os currículos exigem constante mudança em conhecimentos, áreas de saber e formas de conhecer, trazendo aos currículos escolares e a formação dos docentes um grande desafio.

Sendo assim, a formação docente deve também repensar seus moldes. Para Nóvoa (1992), é necessário que o docente perceba que sua prática não é apenas pedagógica, mas também um espaço de construção de conceitos e saberes. Para que estas demandas sejam compreendidas é necessário que a formação docente seja planejada sob a perspectiva da criação de vínculos e (co)responsabilidades junto às escolas, pois a universidade tem um papel significativo na construção e contestação dos saberes socialmente construídos.

Para que estas ações atinjam seus objetivos, é de fundamental importância que as diferenças associadas à educação de pessoas com deficiência, sejam vistas como possibilidades e não limites. Magalhães e Soares (2016) afirmam que a importância do respeito às diferenças e a garantia dos direitos fazem parte das discussões sobre a inclusão escolar. Porém, é necessário destacar que a garantia legal não é afirmativa de que o respeito às diferenças estão sendo atendidos.

É por esta razão que é necessário que o professor em sua formação compreenda que a aprendizagem, enquanto processo, está além das percepções potenciais evidenciadas. Rossetto (2009) diz que quanto mais conscientes e desarmados estivermos, maior a possibilidade de enxergar o potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Em outras palavras, para que o processo inclusivo ocorra de maneira satisfatória, é necessário a quebra do paradigma de que a deficiência está associada e determinada à incapacidade de aprender.

Nesta perspectiva, é necessário que a formação docente questione também estes paradigmas. Como afirma Baptista (2004), para que o professor consiga trabalhar em classes heterogêneas é necessário que ele seja capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização. Com base nesta afirmativa, o currículo deve ser pensado, não mais como algo rígido e determinante, mas como ponto de partida para a construção de novas possibilidades. De acordo com Magalhães e Soares (2016), para que ocorra a inclusão é necessário construir propostas curriculares menos rígidas e atenta às demandas de todos os estudantes.

Com base nesta discussão, como destaca Gatti (2016), é necessário refletir sobre os currículos escolares e de formação docente quais questões didáticas devem mudar ou se intensificar. Surge assim a necessidade de a formação docente criar espaços para a reflexão de suas práticas. Como lembram Magalhães e Soares (2016), é grande o desafio de promover, acompanhar e intervir junto às práticas educativas construídas na educação básica com o objetivo de formar uma rede de apoio aos docentes e demais sujeitos da escola na tarefa de refletir criticamente e (re)organizar as práticas inclusivas.

Tais mudanças só serão possíveis se a universidade assumir o compromisso e a responsabilidade de formar estudantes capazes de refletir de forma crítica sobre seu trabalho. Como afirma Nóvoa (1992), a formação crítico-reflexiva, fornece aos professores os meios do pensamento autônomo que facilita as dinâmicas de autoformação participada. Para isso, criar espaços onde os discentes em formação possam observar a realidade e exercitar a reflexão-crítica sobre os problemas da educação é proporcionar uma formação de acordo com as necessidades evidenciadas para a formação docente.

METODOLOGIA

Caracterização dos participantes:

Participaram desta pesquisa 26 discentes do curso de Ciências da Natureza e 26 professores da rede regular de ensino, que foram entrevistados por atenderem ao requisito de apresentarem boas práticas inclusivas. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas elaboradas pelos estudantes em aula de acordo com os aspectos e eles as acharam relevantes, comparando com a realidade que eles observam na universidade.

Etapas e Métodos:

Esta pesquisa de cunho qualitativo se desafiou a observar modelos didáticos (professores atuantes com experiência na educação inclusiva que se destacam por sua prática), utilizando a entrevista semiestruturada como ferramenta de coleta de dados. A problematização foi escolhida como base metodológica, por atender o desenvolvimento das atividades. De acordo com Colombo e Berbel (2007), a Metodologia da Problematização contribui com a educação, pois permite a sua aplicação à realidade com o objetivo de transformação, colaborando com a formação de profissionais críticos e participantes. A

Metodologia da Problematização parte da observação da realidade e tem como objetivo a construção de hipóteses de soluções para a transformação da realidade.

Para a análise dos resultados, foi utilizada a construção de nuvens de palavras com o auxílio do aplicativo WordArt, disponível na página <https://wordart.com>. Após a leitura dos relatos, as falas significativas foram agrupadas formando as categorias: formação docente, planejamento e gestão. Na construção das nuvens, estas falas são lançadas no aplicativo que realiza a contagem de palavras repetidas. Para a formatação da nuvem, são selecionadas palavras significativas relacionadas ao tema. Após a construção das nuvens, os resultados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016). As respostas dos discentes foram renomeados de D1 a D26 para preservar o anonimato.

Contexto da Pesquisa:

Vários pesquisadores têm observado e questionado a formação e a prática docente sob diferentes pontos de vista. Neste cenário a prática reflexiva tem sido amplamente discutida como ferramenta avaliativa e emancipatória. Como destaca Schmitt (2011), o professor crítico-reflexivo constrói uma teoria própria, capaz de explicar sua prática e ainda contribui para a sistematização de novos conhecimentos. Ferreira e Oliveira (2015), afirmam que é a partir da reflexão que o professor é capaz de observar o que precisa melhorar e se torna mais receptivo às críticas e às sugestões. Por essa razão, esta pesquisa teve por objetivo investigar o papel da formação na prática inclusiva com base na problematização.

A partir da observação da fragilidade dos aspectos da inclusão no Ensino Superior, que surgiu a necessidade de compreender este processo sob a óptica docente. Sendo assim, esta pesquisa foi elaborada e desenvolvida com o apoio de 26 discentes da componente curricular de Didática I e 26 professores da rede regular de ensino, por compreender que esta componente curricular é de fundamental importância para a construção da concepção da prática docente.

No primeiro instante, a compreensão sobre a prática docente, a partir dos conteúdos do plano de ensino da componente curricular de Didática I, possibilitou compreender a importância do professor observar as necessidades individuais dos estudantes para a construção da aprendizagem significativa. A partir deste momento, constatou-se a fragilidade dos professores do Ensino Superior em atender essa demanda, devido muitas vezes a sua formação, que nem sempre é em licenciatura. A partir desta constatação, a formação dos

professores começou a ser questionada, pois nem todos são formados em licenciatura, porém até mesmo os licenciados tem dificuldade em compreender e construir práticas inclusivas.

Surgiu então a hipótese de que os cursos de licenciatura não preparam de forma satisfatória os professores para atender à demanda da inclusão. Para testar esta hipótese, os discentes foram desafiados a entrevistar professores da rede regular de ensino e investigar questões sobre formação e inclusão. Diante dos resultados, os debates foram realizados a partir da temática: A formação e o planejamento como ferramenta de inclusão. Nas discussões, a formação ganhou papel de destaque por se compreender que esta dará aos professores os subsídios ou a fundamentação teórica sobre o ensino e a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Como afirma Veiga (2011), a didática por si só não forma um professor crítico.

Porém, não satisfeitos com os resultados, os discentes apontaram a necessidade de revisitar o currículo da formação docente, avaliando-o como inadequado à demanda dos aspectos inclusivos e de gestão na qualidade de ensino oferecida. Estes resultados serão discutidos com base em outras pesquisas direcionadas à formação docente, ao currículo do Ensino Superior e da Inclusão.

Resultados e Discussões

A formação docente e o processo de inclusão:

A inclusão, sem sombra de dúvida, é um assunto que gera polêmica e controvérsias, especialmente quando discutida por professores de classes regulares. Komkel, Andrade e Kosvoski (2015) afirmam que as discussões sobre as dificuldades no processo inclusivo, principalmente por parte dos professores tratam do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas e das inter-relações sociais.

Tal polêmica tem sua origem epistemológica na insegurança pedagógica experienciada pela maioria dos professores nas diferentes esferas de ensino. Para Duek, (2007), o desafio da inclusão está relacionado com a necessidade de o professor revisitar a sua prática. De acordo com os graduandos, 73,07% dos entrevistados colocam na formação a responsabilidade da qualidade do processo inclusivo. Tassa e Cruz (2016), destacam a necessidade da formação docente preparar o professor para que a sua prática seja capaz de atender às demandas específicas dos estudantes dentro dos complexos contextos da escola. Neste sentido, a formação docente pode ser entendida como o ponto de partida ou o entrave na inclusão de estudantes nos espaços regulares de ensino.

Nas discussões, os graduandos destacaram que grande parte dos professores não se sentem preparados para lidar com a inclusão e consideram que a formação deveria prepará-los para torná-los aptos para dar aula em qualquer condição, como relatam os discentes:

“No momento de entrevistar os professores, encontramos alguns dos principais fatores no qual afetam diretamente no processo de inclusão, o despreparo durante a sua formação docente”. D. 1

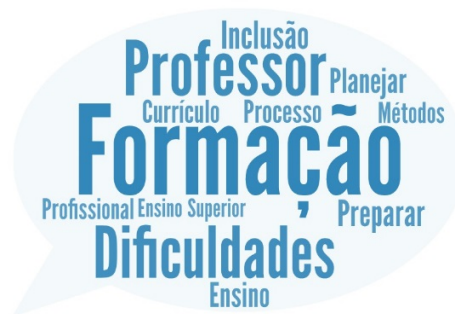
“Grande parte dos professores não foram preparados, nas suas formações, para lidar com a inclusão”. D. 9

“A formação é fundamental para estar apto a dar aula em qualquer condição”. D. 6

“O professor deveria receber aulas sobre o tema, isto sendo válido para todas as licenciaturas”. D.5

A figura a seguir é uma nuvem de palavras formada a partir dos relatos dos estudantes sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, evidenciando dificuldade em compreender as questões de planejamento, métodos, currículo. De acordo com as falas, isso se deve a qualidade da formação docente dos professores do Ensino Superior:

Figura 1: Nuvem de palavras formada a partir dos relatos sobre a formação docente:



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos.

A partir dos resultados destaca-se a necessidade emergente de se analisar diversos aspectos da formação docente. De acordo com Terra e Gomes (2013), Matos e Mendes (2014) e Tassa e Cruz (2016), afirmam que a formação docente é o elemento central nas discussões sobre o processo da inclusão escolar, pois os docentes reconhecem e afirmam que as dificuldades são oriundas da formação inicial. Ainda de acordo com os autores, a consistência da formação oferecida no ensino superior é insuficiente ou até inadequada.

“Diante da proposta da entrevista pude perceber que no contato com a realidade da educação, tanto na minha experiência quanto na dos

colegas, ficou evidente a existência de lacunas na formação dos professores referentes a inclusão”. D. 23

Neste sentido, fica evidente a necessidade de rever os currículos dos cursos de licenciatura. Estes devem ser planejados de acordo com a realidade da Educação Básica, para que os pressupostos teóricos se tornem coerentes com a realidade, sustentando e fortalecendo a prática dos professores. Como afirma Neto et al. (2013) a inclusão não é uma questão de aceitar ou não a matrícula do estudante na instituição, e sim torná-lo parte de todo o contexto, permitindo que ele desfrute de todos os aspectos envolvidos na ação do educar, contando com uma equipe preparada. Esta é a grande preocupação docente, a efetivação de qualidade da inclusão.

Neste sentido, Matos e Mendes (2014), relatam que existe uma necessidade de ressignificar e redimensionar a prática docente, a partir de um quadro conceitual que permita compreender as necessidades individuais e as mudanças necessárias. Sendo assim é necessário repensar sobre as questões teóricas da inclusão. Para Costa, (2015), a concepção teórica envolve as dimensões psíquicas, sociais, culturais, históricas e laborais, possibilitando a liberdade de pensamento fundamentando a prática docente.

Porém, de acordo com a fala do discente 24, a distância entre a realidade e a formação é apenas um dos impedimentos na garantia da qualidade na inclusão:

“(...) a formação do professor nem sempre condiz com a realidade das escolas e o planejamento é essencial para que se alcance os objetivos”.
D. 24

As mudanças curriculares da formação docente devem, antes de tudo, partir de dentro das escolas de acordo com as dúvidas e carências apresentadas, com base na realidade experimentada. Esta questão está relacionada à cultura de que, o docente, ao exercer sua prática, não constrói saber científico. Este fenômeno faz com que o embasamento teórico sobre a inclusão não atenda de maneira efetiva à prática, como afirmam Giroto, Sabella e Lima (2019) as propostas de formação docente estão sendo conduzidas distantes da realidade escolar e em muitas situações, até mesmo distantes do paradigma de inclusão.

Uma questão de planejamento

A educação inclusiva além de processo, é prática. Enquanto processo, trata de: questões burocráticas, da matrícula, da providência de recursos, da busca de apoio, do

encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado, da acessibilidade, enfim, das questões administrativas que tornam a inclusão uma prática possível. Enquanto prática, trata de questões formativas, pedagógicas, de adaptações curriculares e metodológicas. Ambas as situações encontram dificuldade em realizar ações que atendam a toda demanda na perspectiva da educação inclusiva.

Os aspectos práticos fazem parte das queixas sobre a inadequação da formação para o atendimento dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, bem como no ensino superior. Professores se sentem confusos e inseguros na hora de construir o planejamento de forma a atender as necessidades específicas dos estudantes:

“Muitas tentativas são realizadas para que os alunos com necessidades especiais pudessem, de alguma maneira, aprender os conteúdos que os demais alunos desenvolvem normalmente”. D. 4.

De acordo com os relatos, as principais temáticas que permeiam as discussões sobre a prática inclusiva são a garantia da aprendizagem a partir de um planejamento adequado que envolve a adaptação dos conteúdos:

Figura 2: Nuvem de palavras formada a partir dos relatos sobre a prática docente:



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos.

De acordo com Capelline e Mendes (2007), a prática inclusiva requer uma preocupação com a leitura do contexto no qual as ações pedagógicas são realizadas. De fato, pode-se perceber na figura 2 que a preocupação com a inclusão está rodeada pelas questões do planejamento, da preocupação com o conteúdo e em menor escala com o direito da aprendizagem. Com relação ao planejamento dos professores, novamente Capelline e Mendes (2007) colaboram ao dizer que quando se pensa na prática inclusiva, se considera as questões sobre as condições de trabalho e a tomada de decisão de forma a garantir a aprendizagem.

Porém, infelizmente é necessário lembrar que não existem manuais de instrução, tampouco receitas para a inclusão.

Questões sobre o planejamento fazem parte da(s) didáticas. De acordo com Moreira (1998) e Libâneo (2002), a didática como disciplina que prioriza o ensino como seu objeto de estudo, organiza suas ações (objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas) de modo a criar condições para garantir uma aprendizagem significativa. Desta maneira, só se pode planejar a aprendizagem, se houver a crença que ela existe. Parte do mito sobre a inclusão está atrelada à crença de que estudantes com deficiência não podem aprender. E por incrível que pareça, disciplinas sobre a aprendizagem e planejamento fazem parte dos conteúdos mínimos dos cursos de licenciatura. Sendo assim, além de se revisitar os currículos do ensino superior é necessário que docentes revisitem suas crenças, pois de acordo com as evidências, a singularidade ainda não é compreendida no processo de ensino-aprendizagem:

“Os professores ainda estão buscando um planejamento que contemple e maneira homogênea os alunos como um todo”. D.5.

Porém, além da formação docente, existem questões de caráter administrativo que quando não determinam, influenciam fortemente na qualidade do processo de inclusão:

“O planejamento não depende só do professor”. D. 5.

“Temos professores dedicados que fazem a diferença, mas apesar de todo o esforço feito, poucos tem o suporte necessário para trabalhar com a inclusão”. D.22.

Para que a prática pedagógica seja exercida de forma satisfatória, os recursos materiais e humanos devem estar disponíveis para o acesso e usufruto de seus benefícios. Neto, et al. (2018), lembram que, parte significativa das escolas não apresentam condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias implicando diretamente na ação docente. Com isso, além das questões sobre a formação docente, é necessário um espaço que discuta de maneira esclarecedora o papel da gestão na qualidade de ensino e do processo de inclusão.

Gestão trabalhando pela inclusão

Além da formação docente, outros aspectos fortemente discutidos sobre a inclusão são o papel da gestão e das políticas públicas como agentes responsáveis pela construção da cultura inclusiva na educação:

“(…) além da falta de incentivo dos órgãos responsáveis, os quais não cumprem as medidas obrigatórias”. D.2.

“(…) percebe-se a falta de investimento na educação”. D. 3.

Como afirma Piccolo (2009), a inclusão é um movimento de ideias e ações com base em um imperativo legal e ético. Essa movimentação acontece quando a escola abre espaço para uma gestão colaborativa, onde todos assumem corresponsabilidades com a qualidade do ensino. Matos e Mendes (2014) destacam que o desconhecimento das funções e responsabilidade por parte dos profissionais da escola são resultado da fragmentação da gestão e organização dos sistemas, pois como destaca o discente 5:

“O professor necessita de uma rede de apoio para lhe dar suporte e consequentemente o aluno se desenvolva”. D.5.

De acordo com as afirmativas dos graduandos a respeito das observações realizadas durante as entrevistas, o planejamento não depende só do professor, mas do suporte e da infraestrutura oferecida pela escola. De acordo com as discussões os aspectos que se destacaram sobre o papel da gestão no processo de inclusão:

Figura 2: Nuvem de palavras formada a partir dos relatos sobre a gestão:



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos.

Mesmo com a construção de práticas criativas, da busca constante por aperfeiçoamento, a qualificação não é um desafio apenas para o docente, pois o processo inclusivo transcende a sala de aula e depende intimamente do contexto de atuação. De acordo com Rodrigues (2017), as condições de trabalho estão muitas vezes distantes do idealizado. Para melhorar as condições de trabalho, é necessário um grupo coeso, e este objetivo é atingido por uma gestão ativa e efetiva como se refere Neto, et al. (2013), e para isso é necessário a qualificação da equipe de profissionais escolares e dos recursos pedagógicos.

Sabe-se também que outro gatilho funcional na qualidade de ensino é a valorização e reconhecimento do trabalho realizado. Rodrigues, et al. (2017), afirmam que o

reconhecimento do trabalho realizado se mostra uma ação urgente sob pena de evasão dos docentes e declínio da qualidade de ensino na educação especial. Neste sentido, o papel da gestão se coloca à disposição para: a qualificação do trabalho docente, a criação das condições e recursos necessários e também na valorização das ações positivas.

Sendo assim, a qualidade da formação docente somada à gestão participativa apresenta-se nesta pesquisa como alternativas efetivas e emergentes. Para que sejam desenvolvidas, é necessário que parcerias entre universidade e escola sejam firmadas sob aspecto colaborativo. A troca de experiência, a criação do espaço de reflexão e a atualização de conceitos e práticas devem ocorrer para a aproximação e coerência entre a teoria e prática, na busca da educação de qualidade. Será a partir destas ações que a escola se tornará um espaço inclusivo e atenderá ao princípio de ser um direito para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a inclusão são claras ao tratar da formação docente. A necessidade de preparar o professor a partir da realidade que ele vai encontrar é um dos caminhos que se pode seguir. Além disso, revisitar os currículos da formação docente parece ser uma necessidade emergente, não apenas no sentido de acrescentar as discussões sobre a inclusão, mas de tratar da aprendizagem como um processo individual e diversificado. Será a partir desta questão que os docentes poderão ressignificar a sua prática e atender à diversidade da inclusão, respeitando as necessidades individuais, sem com isso corromper as aprendizagens coletivas.

É nesse sentido que o planejamento deve ser revisto. A formação docente não apresenta dificuldade apenas em compreender a inclusão, mas a aprendizagem de forma multicultural, disciplinar e metodológica. Ou seja, o professor que não consegue perceber estas questões não consegue, hoje, proporcionar espaços de aprendizagens significativas. A flexibilidade dos currículos, dos objetivos e da metodologia abre espaço para a garantia da qualidade e equidade, uma vez que observa as necessidades individuais promovendo desafios coletivos.

Além das mudanças supracitadas, destaca-se também a importância da gestão participativa. Tais questões devem fazer parte do currículo e do projeto pedagógico da escola, para que as necessidades destes estudantes possam ser previstas e amparadas por uma rede de apoio. A previsão dos recursos materiais e dos recursos humanos é fundamental, porém a formação e integração entre os setores são primordiais, pois de nada vale ter recursos sem pessoal capacitado, nem pessoal se não há comprometimento.

Assim, propor aos discentes a interação com a realidade escolar proporcionou um espaço de reflexão sobre as necessidades impostas pela realidade e a aplicação dos pressupostos teóricos estudados, realizando a aproximação entre a teoria e a prática. Pode-se afirmar então, que esta pesquisa atendeu aos seus objetivos, pois, ao observar a realidade, os discentes perceberam a necessidade da reestruturação do currículo, bem como a necessidade de comprometimento da escola como um todo.

Neste sentido, práticas como esta podem ser a chave para melhorar o processo inclusivo. Além de preparar os discentes, pode incentivar os docentes já formados a construir novos saberes a partir da sua prática. Pois se a teoria não contempla as necessidades da prática, existe então a necessidade de problematizar a realidade, a fim de coletivamente novos saberes serem construídos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas – 12º Congresso Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento e Conhecimento Universal. Curitiba, agosto de 2004. (Anais em CD-rom). Disponível em: <<http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestraclaudio.pdf>> Acesso em: maio 2019.

CAPELLINE, Vera Lúcia Messias Fialho. MENDES, Erineia Gonçalves. Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere e Educare Revista de Educação**, v.2, n.4, jul. 2007, p. 113- 128. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>> Acesso em: maio de 2019.

COLOMBO, Andréa aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e humanas**, Londrina, v.28, n.2, p.121-146, jul/dez. 2007.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: Desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.28, n.52, p.405-416, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

DUEK, Viviane Preichardt. Professores diante da inclusão: superando desafios. **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, out. 2007. Disponível em: <

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/066.pdf>. Acesso em maio de 2019.

FERREIRA, Carlos Alberto. OLIVEIRA, Cristina. Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v.26, n.63, p. 806-836, set. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3592>>. Acesso em maio de 2019.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, v.13, n.113, out 2010. Centro de estudos Educação e Sociedade – Campinas. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: maio 2019.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. v.1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: maio 2019.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; SABELLA, Natália Morato Mesquita; LIMA, Jéssica Mariane Rodrigues de. Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.32,2019. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

KONKEL, Eliane Nilsen; ANDRADE, Cleudane. KOSVOSKI, Deise Maia Clair. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental. **ENDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná, outubro de 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19144_8387.pdf> Acesso em: maio de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O essencial da didática e o trabalho do professor em busca de novos caminhos. PUC Goiânia, 2001. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Libaneo_Jose_Carlos/publication/264841428_O_ESSENCIAL_DA_DIDATICA_E_O_TRABALHO_DE_PROFESSOR_-_EM_BUSCA_DE_NOVOS_CAMINHOS/links/55d73fe508ae9d65948d86e6/O-ESSENCIAL-DA-DIDATICA-E-O-TRABALHO-DE-PROFESSOR-EM-BUSCA-DE-NOVOS-CAMINHOS.pdf> Acesso em: maio de 2019.

MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva; SOARES, Marcio Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: Contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.162, p.1124-11147, out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742016000401124&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: maio 2019.

MATOS, Selma Norberta; MENDES, Ericeia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.27, n.48, p.27-40, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Didática e Currículo: questionando fronteiras. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.23, n.2, jul. 1998. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71328>>. Acesso em: maio de 2019.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira. NUNES, Andréia Karla; SANTOS, Vera Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.31, n.60, p.81-92, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758/>>. Acesso em: maio 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. Ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. **Revista Educação Especial**, v.22, n35, p. 363-374, set 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

RODRIGUES, Carlos Manoel Lopes; KOLARICK, Karen; BONFIN, Yasminne Cristina Alves; SILVA, Ana Carolina da. SILVA, Anne Caroline da; GUIMARÃES, Ana Luiza de Queiroz Cunha. Motivação e docência no ensino fundamental: Um estudo com professoras do Distrito Federal. **Revista Educação Especial**, v.30, n57, p. 27-50, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

ROSSETTO, Elizabeth: Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados. **Tese de Doutorado** (2009). Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>> Acesso em: maio 2019.

SCHMITT, Miguel Ângelo. Ação –Reflexão- Ação: A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo, maio de 2011. Disponível em: < <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/viewFile/157/194>> Acesso em: maio 2019.

TASSA, Khaled Omar Mahamad. Cruz, Gilmar de Carvalho. Formação docente e inclusão escolar em um curso de licenciatura em Educação Física. **Revista Educação Especial**. Santa Maira, v.29, n.54, p.121-132, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

TERRA, Ricardo Nogueira; Gomes, Claudia Gomes. Inclusão Escolar: Carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.45, p.109-124, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática uma retrospectiva histórica**. Disponível em: <www.professorrobson santos.com.br>. Acesso em: maio 2019.

5 DISCUSSÕES

A literatura sobre educação inclusiva parece seguir um padrão discursivo. Iniciando pelas mudanças das políticas públicas, debate sobre a estrutura das instituições, o despreparo dos docentes e a necessidade de adaptação curricular para os alunos. Sem dúvida tais questões realmente são pertinentes para situar o leitor na realidade inclusiva. Porém deixa muitas dúvidas, quando o que se procura são soluções para estas questões ou clareza sobre os aspectos procedimentais da inclusão, Cabral et al. (2016), afirmam que a inclusão desencadeou discussões sobre a formação docente, recursos materiais e humanos e infraestrutura.

Na construção do referencial teórico não foi possível fugir desta estrutura. Nas primeiras discussões apresentadas no processo de qualificação desta pesquisa, as principais temáticas sobre a inclusão no Ensino Superior foram nomeadas de: *Os quatro pilares da educação inclusiva*, sendo eles:

- ✓ A legislação e a garantia do direito;
- ✓ A instituição e as políticas internas de inclusão;
- ✓ O docente e a prática inclusiva;
- ✓ O aluno e suas vivências inclusivas.

Porém a inquietação de buscar quebrar com alguns paradigmas, mudaram o percurso da pesquisa. Neste sentido, observando a grande preocupação com a formação docente que, oportunamente, esta pesquisa se apropriou de situações de aprendizagem para debater e refletir sobre a temática. As discussões sobre adaptações curriculares e formação docente parecem ser fantasmas que assombram a educação inclusiva. Por esta razão que a Metodologia da Problematização foi selecionada para a aplicação desta pesquisa, pois teve como objetivo diagnosticar a realidade da inclusão no Ensino Superior avaliando as condições de acessibilidade e equidade a partir da percepção de discentes de licenciatura.

Durante a construção do referencial foi possível construir alguns conceitos pertinentes de acordo com os pilares supracitados. Com relação à legislação e à garantia do direito, as políticas públicas têm o papel de organizar, sistematizar, institucionalizar e regimentar a inclusão, conferindo às instituições uma padronização das ações, promovendo uma coerência e alinhamento entre as necessidades do aluno com deficiência e as providências que as instituições devem tomar. A elaboração destas políticas seguem acordos e metas internacionais que devem ser analisadas, contextualizadas para, logo, serem colocadas em prática.

De acordo com os resultados desta pesquisa, uma das dificuldades encontradas na inclusão é justamente a parte complementar do direito de matrícula do aluno com deficiência, que seria o acesso a uma rede complementar e multidisciplinar de apoio. De acordo com Matos e Mendes (2014), é do Estado a responsabilidade pelo oferecimento do ensino de qualidade e das condições adequadas pela inclusão, pois é dele o controle dos recursos e dos poderes públicos, atendendo a demanda da inclusão. Junto às políticas públicas, as políticas institucionais também exercem papel significativo na qualidade da inclusão. De acordo com as determinações do Programa Incluir (BRASIL 2013), cabem às Instituições Federais de Ensino Superior o planejamento das ações inclusivas, desde as questões arquitetônicas de acessibilidade à providência de recursos materiais e humanos, bem como oportunizar espaços formativos aos docentes e de toda a equipe institucional.

Estas ações devem estar previstas nos regimentos, normativas e planejamento financeiro das instituições a fim de assegurar os recursos necessários para a garantia do direito. O que se percebe durante as leituras e observações realizadas são algumas incoerências quanto à aplicabilidade de algumas determinações. São aprovados os decretos e leis, existe uma mobilização através de programas e projetos, mas, na prática, nem sempre são sustentáveis. Por essa razão que a falta de recursos, bem como a formação dos professores são apontados como principais dificuldades na garantia do ensino de qualidade. Mendes (2006) lembra que junto com a globalização dos ideais inclusivos, são renovadas as velhas controvérsias que questionam a escola como um espaço para todos.

Na discussão sobre concordâncias e discordâncias sobre a inclusão no Ensino Superior, Marques e Gomes (2014) discorrem sobre as condições estruturais, organizacionais e institucionais, para o redirecionamento das práticas e ações inclusivas. Para tanto, a qualidade desta ação é fundamentada na qualificação docente, pois além do apoio à prática, exerce incentivo a formação de qualidade. Neste sentido, é necessário que se construa uma prática coesa e sustentável, que atenda à demanda da educação inclusiva.

Porém, cabem aos docentes a execução das políticas públicas e institucionais. Estes na sua maioria, despreparados e desamparados, acabam assumindo quase que exclusivamente a responsabilidade pela qualidade ou fracasso do processo de inclusão. De acordo com Gatti (2010), é a partir da prática docente que é necessário agregar conhecimento científico para fundamentar as mediações didáticas.

Com os dados obtidos é possível afirmar que as dificuldades encontradas no Ensino Superior e Ensino Básico não são tão distantes. Os discentes avaliaram que é necessário e urgente a avaliação dos currículos de formação docente para que esta atenda às exigências da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com Mendes (2006), essas mudanças referem-se às questões da construção de uma política educacional mais democrática, que avalie os currículos, as formas de avaliação e a formação docente.

No primeiro instante os alunos debateram sobre a inclusão no Ensino Superior através da construção de uma ferramenta de Tecnologia Assistiva. De acordo com Siems (2017), as Tecnologias Assistivas fazem parte do planejamento da acessibilidade, garantindo assim condições de acesso social, ao currículo e aos ambientes. A partir da aplicação desta tecnologia os alunos discutiram sobre a relevância da construção de tecnologias assistivas enquanto proposta de inclusão. Eles concluíram que os Audiotextos, além de uma ferramenta acessível, é uma tecnologia que pode facilitar os estudos, beneficiando a todos com um recurso barato e de fácil produção. Também disseram que esta experiência colaborou com a formação deles, uma vez que eles experimentaram a construção e aplicação de uma TA.

Porém junto às discussões sobre a qualidade do instrumento os alunos debateram sobre a formação e a prática docente. Quanto à formação, relataram que observam que nem todos os professores estão preparados para atender à demanda da educação inclusiva e relacionaram ao fato de que nem todos os docentes do Ensino Superior são formados em licenciatura. Siems (2017), destaca que muitas vezes a formação que enfatiza conhecimentos específicos em detrimento da formação didático-pedagógica, prejudica a instrumentalização de processos educativos no contexto da diversidade.

Posteriormente, na segunda etapa da pesquisa, complementando os dados obtidos na primeira, os alunos foram instigados a investigarem a prática docente e relacionarem com as atividades desenvolvidas em aula. Não diferente da primeira pesquisa, novamente as questões sobre a formação docente foram fortemente debatidas. De acordo com os relatos, o Ensino Superior não prepara de maneira satisfatória os docentes para a inclusão. Os professores colocam que não sabem como lidar com os alunos, com as diferenças, e com as necessidades metodológicas. Muitos afirmaram que os conhecimentos obtidos foram construídos através de formações complementares e pesquisas na internet. Este resultado pode ser analisado sob duas perspectivas: a primeira sobre a necessidade do currículo do Ensino Superior aprofundar

conceitos e práticas inclusivas bem como fomentar nos discentes a necessidade da postura investigativa do professor através da pesquisa-ação crítico-reflexiva.

Assim, em relação aos debates sobre a inclusão e os resultados da pesquisa, é possível afirmar que experiências crítico-reflexivas, de problemas que atingem a educação, são positivas para a formação docente e a educação, pois mesmo que os resultados não sejam a solução dos problemas, já é ao menos uma aproximação com a realidade. Também surge a necessidade de a universidade buscar nas escolas práticas que colaborem com o processo de inclusão através de estudos colaborativos, em que o Ensino Regular colabora com a prática e o Ensino Superior com a condução da construção dos conhecimentos científicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato a inclusão é uma temática que gera muitas discussões e diferentes pontos de vista. Neste sentido, esta dissertação teve como objetivo avaliar como o Ensino Superior compreende e trata a inclusão a partir dos aspectos práticos e formativos. O debate sobre a inclusão no Ensino Superior, especialmente nas licenciaturas, tem como plano de fundo contribuir com a formação a partir da perspectiva crítico-reflexiva. Estes debates proporcionaram uma visão global da demanda inclusiva, pois ao mesmo tempo que discutem sobre a inclusão, avaliam a formação docente e a prática inclusiva.

Para atender ao objetivo de compreender como o Ensino Superior compreende os aspectos práticos da inclusão, foi necessário observar o contexto e espaços inclusivos na universidade. Nos bastidores era possível observar certa inquietude e desconforto em tratar da temática. Para isso, através de uma atividade prática de construção de Tecnologia Assistiva, foi possível conceituar e contextualizar a prática inclusiva dentro do parâmetro considerado ideal. Essa atividade de empatia ofereceu aos participantes da pesquisa subsídios facilitadores para a discussão da temática, pois de certa forma eles já haviam construídos conceitos individuais do que era o ideal ou adequado.

Ao gravarem os audiotextos, os discentes estavam compreendendo o que era uma Tecnologia Assistiva, como se realiza uma adaptação curricular e de que se trata a inclusão. Neste sentido, de acordo com as percepções dos discentes, o audiotexto foi considerado uma boa alternativa de ferramenta de TA, pois ao mesmo tempo que atende às necessidades individuais do estudante com deficiência, serve como ferramenta auxiliar para o grande grupo. Neste caso, podemos afirmar que o primeiro objetivo específico foi alcançado. De acordo com os resultados, a construção dos audiotextos possibilitou a compreensão de que as práticas inclusivas devem atender às necessidades individuais do estudante com deficiência, bem como do grupo.

A compreensão de que as adaptações de recursos e curriculares não precisam fugir do planejamento coletivo só será construída através de situações práticas. Porém, para que estas práticas se fundamentem, é necessário que a teoria esteja articulada para sustentar e justificar as ações pedagógicas. Neste sentido, quando os discentes avaliaram a prática inclusiva no Ensino Superior eles relataram que não percebem que o Ensino Superior esteja preparado para o processo inclusivo nem tampouco os professores.

Sendo assim, os discentes avaliaram a inclusão no Ensino Superior como um processo que ainda necessita de ajustes. Acreditam que o investimento em recursos materiais e humanos seriam algumas das medidas cabíveis, porém, a maior preocupação está relacionada com a formação docente. De acordo com as percepções discentes, a formação dos professores não contempla de forma satisfatória as discussões sobre as práticas inclusivas, sendo esta, segundo eles, uma das principais dificuldades para a qualidade do processo inclusivo.

A partir destes resultados, além da escrita do primeiro manuscrito intitulado: Inclusão no Ensino Superior: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura, surgiu a necessidade de compreender quais são as lacunas da formação docente e como elas interferem na processo inclusivo. Com base na Metodologia da Problematização, a segunda etapa da pesquisa teve por objetivo compreender como o Ensino Superior trata os aspectos formativos da inclusão.

Para compreender o papel formativo do Ensino Superior foi necessário que os participantes observassem o produto desta formação, ou seja, a ação docente. Para isso os discentes foram convidados a entrevistar professores da rede regular de ensino com experiência em práticas inclusivas. O roteiro de investigação, ou seja, a entrevista semiestruturada trazia questões relacionadas a formação docente e a prática inclusiva de forma contextualizada com os conteúdos do componente curricular de Didática. Mais uma vez a contextualização da pesquisa facilitou o processo avaliativo, pois de posse dos conceitos fica mais fácil eleger os critérios de julgamento, bem como a possibilidade de realizar relações entre teoria e prática.

Ao investigar o papel da formação docente na prática inclusiva, os discentes citaram:

- a) Insegurança pedagógica relatada pela maioria dos professores;
- b) Inconsistência da formação oferecida;
- c) A necessidade de rever os currículos dos cursos de licenciatura;
- d) A necessidade de ressignificar e redimensionar a prática docente;
- e) A formulação de um quadro conceitual que permita aos docentes compreender e avaliar as necessidades individuais dos estudantes com deficiência para a realização das adaptações necessárias;
- f) A distância entre a realidade e a formação;
- g) Preocupação com a garantia da aprendizagem a partir da de um planejamento adequando envolvendo a adaptação dos conteúdos.

De acordo com estas discussões, é possível constatar que a formação docente tem deixado lacunas significativas quanto a compreensão das práticas inclusivas. O

distanciamento entre a formação e a prática tem resultado na inconsistência e insegurança pedagógica. Sendo assim, é necessário restaurar a segurança na prática docente e proporcionar espaços de debates e partilha de experiências, com apoio a formação continuada. Neste sentido, o resgate da postura investigativa do professor por meio de reflexões e formações, torna-se necessário para a construção de saberes científicos mais próximos da realidade.

Porém, não é apenas a formação que influencia na qualidade do processo inclusivo. Com o objetivo de investigar os fatores que influenciam de forma qualitativa na prática da Educação Inclusiva. Dentre os resultados, a insegurança na hora de construir o planejamento de forma as necessidades individuais do aluno ocupa o mesmo espaço da queixa da falta de estrutura, de recursos materiais e humanos, da gestão colaborativa e incentivadora. Mas ainda a barreira mais difícil de superar é a crença de que o estudante com deficiência não pode aprender.

A formação docente tem papel fundamental na compreensão da prática inclusiva, porém a garantia de qualidade e equidade não depende só do professor. Questões de infraestrutura, recursos materiais e humanos, também são uma das queixas constantes dos professores e tratam-se de questões políticas e institucionais. A gestão apareceu como parceria fundamental na luta pela garantia dos direitos bem como na manutenção das condições de trabalho, inclusive na motivação profissional através do reconhecimento do trabalho realizado.

É necessário compreender que as discussões sobre os aspectos políticos da educação inclusiva são relevantes justamente para compreender a resistência às questões inclusivas, uma vez que, mesmo que a lei garanta o direito à educação, a escola ainda não é um espaço para todos. Estas questões são evidentes quando os planejamentos e avaliações não contemplam as diferenças e necessidades individuais, resistindo em pregar uma educação homogeneizante. Com relação aos alunos com deficiência, é necessário assumir o compromisso com o direito à diversidade em todas as suas formas. Em uma relação colaborativa, pode-se afirmar as políticas públicas e práticas pedagógicas sob a perspectiva da educação especial inclusiva.

As instituições também desempenham um papel importantíssimo neste processo. É a instituição que, através das políticas internas, vai garantir as condições de trabalho para o docente e de acessibilidade aos alunos com deficiência. Dentro dos regimentos, vai normatizar os processos inclusivos mantendo a identidade da instituição, como também irá

prever as formas de garantir a acessibilidade arquitetônica, ao currículo e os recursos materiais e humanos a fim de garantir equidade e qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo audacioso de provocar mudanças nas percepções e posturas com relação à inclusão de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino, esta pesquisa de dissertação espera ter colaborado, através de seus questionamentos e reflexões sobre as concepções das políticas públicas, do compromisso institucional e da formação docente. Como prosseguimento desta investigação, fica a necessidade de proporcionar aos docentes espaços de partilha de experiências em colaboração com a Universidade em busca da construção de saberes científicos e de identidades inclusivas. Sob a perspectiva do conhecimento científico, o estudo realizado nesta dissertação, deixa mais questionamentos que respostas, na compreensão de que as possibilidades e construções são infinitas, assim como as singularidades humanas.

7. PERSPECTIVAS

De acordo com os resultados desta pesquisa e com o objetivo de continuidade na formação acadêmica, pretende-se, através da pesquisa de Tese de Doutorado aprofundar as discussões a respeito da formação docente dentro da perspectiva da educação especial inclusiva. De acordo com os relatos, existem lacunas entre a formação oferecida e a realidade da prática exercida, neste sentido com base nas metodologias ativas, na proposta da Base Nacional Comum Curricular para a formação docente e no direito de garantia de qualidade e equidade no ensino, pretende-se investigar como o Design Thinking pode colaborar com a formação docente dentro destas perspectivas.

Para atender ao objetivo de pesquisa, inicialmente pretende-se diagnosticar a realidade e condições do exercício da inclusão nas escolas públicas da rede regular de ensino da cidade de Uruguaiana. Com base nestes dados, e de acordo com os relatos de experiência dos docentes que atendem alunos com deficiência, serão realizados encontros quinzenais para formação docente seguindo a proposta do Design Thinking. Para a avaliação dos resultados, pretende-se através de seminários e relatos de experiência compreender como a metodologia do Design Thinking interage com as questões da inclusão na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO, E. G. et al. Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um relato de experiência. **Revista CINERGIS**. Santa Cruz do Sul, v.18, n.1, 2016.
- BRASIL, MEC. Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior –SECADI/SESu. 2013.
- BRASIL. **Cosntituição Federal**. Brasilia. DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. 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
- CABRAL, J. F. R.; OLIVEIRA, R. A. R; PEREIRA, E.T. FERREIRA, E; F. formação inicial de professores de Educação Física com foco na inclusão: uma revisão da literatura. **Revista científica, FAGOC**, v. 1, n. Não consta.
- CAMARGO, E.P. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. Scielo Books. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 274 p. Disponível em:<<http://books.scielo.org>>. Acesso em: set. 2018.
- CARVALHO, C. L. C. de. Pessoas com deficiências no Ensino Superior: Percepções dos alunos. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo, 2015.
- CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. 2005, Ano 2, n.2. Disponível em: <<http://www.surjournal.org>>
- DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Revista Educação Especial**. V.23, n.36, p. 57-72, 2010.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, v.13, n.113, out 2010. Centro de estudos Educação e Sociedade – Campinas. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: maio 2019.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M.T.E. **Integração x Inclusão**. Universidade Estadual de Campinas. Disponível

em:<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm>. Acesso em: set 2018.

MARQUES, L. da S.; GOMES, C. concordâncias/ discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v.27, n.49, p.313-326, 2014.

MASINI, Elcie F. Salzano; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior. **Anais de Caxambu**, MG: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/424.pdf>> Acesso em: set.2018.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.27, n.48, p.27-40, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

MELLO, N. R. Livro digital acessível: possibilidades e limites do uso da tecnologia assistiva. **Revista Ambiente Educação**. Universidade de São Paulo. Vol.8. n.1. 2015.

MENDES, E. G. Na radicalização do debate sobre inclusão escolar no Braisl. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33, set 2006.

MENDES, H da S. F.; BASTOS, C.C.B.C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior no Paraná. **Revista Educação Especial**. V.29, n.54, p. 189-202, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2016.

NOZU, W.C.S.; BRUNO, M.M.G.; CABRAL, L.S.A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade de Grande Dourados. **Psicologia Escola e Educacional**. São Paulo. N. especial, p. 105-113. 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

OMOTE, S. Inclusão e a questões dos diferentes na educação. **Perspectiva**, Florianópolis v.24, n. especial, p. 251-272).

PEREIRA, F. A.; PINHO, M. de J.; PINHO, E. M. da C. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite a reflexão. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p104-11.

PEREIRA, R.R. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**. V.29, n. 54, p. 147-160, 2016.

PICCOLO, G. M. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. **Revista Educação Especial**, v.22, n35, p. 363-374, set 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: maio de 2019.

POKER, R.B.; VALENTIM, F.O.D.; GARLA, I.A. Inclusão no Ensino Superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, nº especial, p. 127-134, 2018.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Centro de Educação**. N.23, 2004.

SALES, Z. N.; MOREIRA, R. M.; COUTO, E. S. O convívio acadêmico: representações de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. V.29. n.55. p.295-308. 2016.

SIEMS, M. E. R. M. Estudantes com deficiência no Ensino Superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**. Brasília, v.11, n.1, p. 94-104, jul. 2017.

SILVA, A. C.; MAZZOTTA, M.J.; **Formação dos professores do ensino fundamental para a proposta de educação inclusiva**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do desenvolvimento. São Paulo, v.2, n.1, p. 13-27, 2002.

THIOLLENT, M. (2011): **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, G. M. dos S. de. A inclusão no Ensino Superior: a experiência da disciplina de Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. **Revista PONTO DE VISTA**, Florianópolis: n.8. p. 131-138, 2006.

APÊNDICES



Apêndice 1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Ciências da Natureza – Licenciatura



Leitura e Produção Textual

**O USO DE AUDIOBOOKS COMO FERRAMENTA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA/
ASSISTIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS PARA
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Curso: _____

1) Na sua opinião qual a relevância desse projeto para a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior?

2) O ensino superior está preparado para realizar a inclusão garantindo os direitos de acessibilidade e permanência do aluno com deficiência?

3) Quais aspectos da inclusão de pessoas com deficiência visual são atendidos e quais necessitam melhoria no curso de Ciência da Natureza?



Apêndice 2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA



Ciências da Natureza – Licenciatura

DIDÁTICA I

Nível de formação: _____

Tempo de atuação: _____

Carga horária semanal: _____

Em que nível do ensino fundamental atua? _____

Atua em outras escolas? _____

Quantas? _____

A tua formação inicial te oportunizou subsídios para a tua prática pedagógica nas realidades que encontrou? _____

Sabendo que:

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

DIDÁTICA E TRABALHO DOCENTE: A MEDIAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR NAS AULAS

José Carlos Libâneo

Como você caracteriza a sua didática, o seu fazer pedagógico?

Em que momentos você questiona a sua prática pedagógica?

Quais os limites da sua prática?

O que você agrega nesses limites, quais as possíveis causas?

ANEXOS

Comprovante de submissão

21/07/2019 Gmail - [REE] Agradecimento pela Submissão

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=3e84e97273&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1639695868858969829&simpl=msg-f%3A1639695...> 1/1

Carla Rosa cmr030587@gmail.com

[REE] Agradecimento pela Submissão

Clenio Perlin Berni <berni@smail.ufsm.br> 21 de julho de 2019 16:03

Para: CARLA MARIELLY ROSA <cmr030587@gmail.com>

CARLA MARIELLY ROSA,

Agradecemos a submissão do seu artigo "A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura" para Revista Educação Especial. Confira seu artigo on-line através do link abaixo:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Clenio Perlin Berni

Revista Educação Especial

Revista Educação Especial

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial>