

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO DOCENTE JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

ESTER DOS PASSOS

JOINVILLE – SC

2013

ESTER DOS PASSOS

**O TRABALHO DOCENTE JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Ribeiro.

JOINVILLE - SC

2013

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P289t Passos, Ester dos  
O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura / Ester Passos ; orientadora Dra Sonia Maria Ribeiro – Joinville: UNIVILLE, 2013.  
128 f. : il. ; 30 cm  
Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)  
1. Ensino superior - Acessibilidade. 2. Professores – Formação – Ensino superior. 3. Educação especial. 4. Ensino superior – Cursos de licenciatura. I. Ribeiro, Sonia Maria. (orient.). II. Título.

CDD 378

## Termo de Aprovação

**“O Trabalho Docente Junto a Alunos com Deficiência nos Cursos de Licenciatura”**

por

Ester dos Passos

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

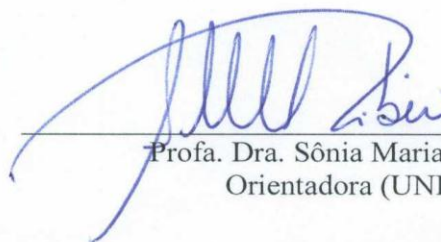


Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)

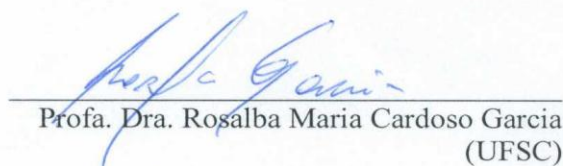


Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

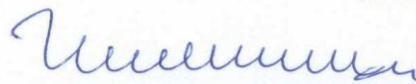
### Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia  
(UFSC)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold  
(UNIVILLE)

Joinville, 22 de março de 2013

*Dedico esta dissertação a minha querida mãe Argentina Maria Nogueira, pelo amor infinito, bênção de Deus; a meu amor Delcio Gabriel Carvalho Júnior por iniciar a conquista comigo e incentivar-me em todos os momentos; e a minha família e amigos por simplesmente me amar e entender meus momentos solitários de pesquisa. Minha história se torna perfeita ao lado de vocês!*

## AGRADECIMENTOS

À **DEUS** minha fonte de vida, agradeço pelo cuidado sem limite.

À minha amada **MÃE** agradeço por me amar e por sua preocupação em criar um ambiente especial para que eu desenvolvesse a pesquisa. Sinto-me protegida, que privilégio!

À meu amado **DELICIO JÚNIOR**. Nós vencemos juntos, amor.

À **FAMILIA**, pelo companheirismo, pela procura e por estar sempre perto.

À **ANILCE LITTKE**. Suas mãos encaminhadoras, tornaram meu sonho real. Pra você hoje, ofereço meu coração agradecido.

Aos **AMIGOS**, por compreender meu silêncio.

À querida Sônia Maria Ribeiro, **ORIENTADORA**, por dedicar-se a tarefa de orientar. Como é bom saber que seu conhecimento é compartilhado sem medida.

Às **PROFESSORAS DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO**, pelo tempo dedicado a leitura, análise, observações e contribuições. Que orgulho tê-las como parceiras nessa caminhada.

À **UNIVERSIDADE** e ao **PROGRAMA DO MESTRADO**, pela oportunidade de realização de um projeto de vida. Compartilho um sonho.

Aos **COORDENADORES DE CURSO**, por mediar a pesquisa.

Às **PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA**, suas respostas e seus questionamentos foram fundamentais para a realização desse trabalho. Muito obrigada!

Aos **PARCEIROS DE TRABALHO**, pelas palavras de ânimo e por compartilhar forças para eu prosseguir na dupla jornada.

*“Dizem que mais difícil  
do que adquirir novos conhecimentos  
é conseguir  
desprender-se dos velhos.  
Abandonar uma ideia  
supõe renunciar  
a uma parte  
de nosso pensamento – daquele que consideramos verdade  
durante muito  
tempo – e deixar-se  
fascinar pelo insólito.  
É nesta capacidade  
de fascinação que reside  
o gérmen do  
progresso.”*

*(ARAÚJO, apud Moreno et al., 1999)*

## RESUMO

O ingresso de alunos com deficiências no ensino superior tem gerado uma série de reflexões e de mobilizações que visam uma educação com qualidade para todos, independente das limitações que estes apresentam. Pesquisas envolvendo esta temática tornam-se relevantes à medida que revelam como este processo vem ocorrendo levando-se em consideração fatores que envolvam aspectos docentes, discentes, institucional, de acessibilidade, socialização, dentre outros desafios. Mediante tais considerações a presente pesquisa teve como principal objetivo investigar as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência, matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. A escolha pelos cursos de licenciatura deu-se em função do compromisso que estes possuem na formação de profissionais da educação que poderão receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), dentre eles, alunos com deficiências, nas salas de aula do ensino regular. Visando atingir os objetivos propostos participaram da pesquisa dezesseis docentes lotadas nos cursos de licenciatura da UNIVILLE, que trabalharam ou trabalham junto a alunos com deficiência nos anos de 2011 e 2012. Os dados coletados por meio de um questionário estruturado com 27 questões, sendo 14 fechadas e 13 questões abertas, foram analisados a partir de autores, como: Nóvoa (1997), Imbernón (2010), Tardif (2002), Stubbs (2008), Oliveira (2007), Garcia (2009), Perrenoud (2002), Saviani (2007), Castanho e Freitas (2005), Falcão (2008), entre outros. A pesquisa revelou, ao aproximar as docentes do Ensino Superior (ES) às reflexões relacionadas a educação especial, que estas muitas vezes sentem-se despreparadas para atuar junto à alunos com deficiência e revelam expectativas desfavoráveis em relação ao ingresso dos alunos no mercado de trabalho. A partir das ponderações das docentes, identifica-se a necessidade de reestruturação de ações que visem uma formação para a inclusão do aluno. A universidade como instituição educativa com finalidades voltadas ao desenvolvimento da produção do conhecimento, deve oportunizar uma formação a partir da realidade presente no campo de atuação e, neste caso, vivências relacionadas à educação de alunos com deficiências. Neste sentido, as vozes das professoras levantaram questões fundamentais para debates e análises e os resultados da pesquisa corroboraram para a compreensão do impacto das ações dos docentes, das propostas institucionais e das políticas públicas.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente, Formação Docente, Deficiência e Licenciatura.

## ABSTRACT

The admission of students with disabilities in Higher Education has generated a lot of reflections and demonstrations aimed at quality education for all, regardless of the limitations they present. Research involving this issue becomes relevant as we reveal how this process is occurring, taking into account factors which involve faculty, students, institutional, accessibility, and socialization, among other challenges. By these considerations the present study aimed to investigate the actions of professors in the process of inclusion of students with disabilities enrolled in undergraduate courses at the University of Joinville Region - UNIVILLE. The choice for undergraduate courses happened due to the commitment that they have for the training of education professionals who may receive pupils with Special Educational Needs (SEN), including, students with disabilities in the regular education classrooms. Aiming to achieve the proposed goals, sixteen professors from the Degree Courses of UNIVILLE who worked or work with students with disabilities in the years 2011 and 2012 participated in the survey. The data collected through a structured questionnaire with 27 questions, 14 closed and 13 open-ended ones, was analyzed from authors such as: Nóvoa (1997), Imbernon (2010), Tardif (2002), Stubbs (2008), Oliveira (2007), Garcia (2009), Perrenoud (2002), Saviani (2007), Brown and Freitas (2005) Falcon (2008), among others. As the faculty of the Higher Education (HE) was approached to the reflections related to Special Education, the survey revealed that they often feel unprepared to work with students with disabilities and they reveal unfavorable expectations regarding the admission of students into the labor market. From the considerations of the professors, one identifies the need for restructuring actions aimed at training for the inclusion of students. The university as an educational institution with activities directed to the development of knowledge production should create training opportunities from the reality on the playing field and in this case, experiences related to the education of students with disabilities. In this sense, the voices of the professors raised fundamental questions for discussion and analysis and the research results corroborated for understanding the impact of the actions of professors, the institutional proposals and the public policies.

**Key words:** Teaching, Teacher Training, Disability, Graduation.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ACAFE** – Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa

**CHB** – Centro de Ciências Humanas e Biológicas.

**CIDID** – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens.

**CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

**CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

**CNS** – Conselho Nacional de Saúde.

**dB** – Decibéis.

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.

**ES** – Ensino Superior

**FAEG** – Fundo de Apoio ao Ensino de Graduação.

**ForGRAD** – Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.

**Hz** – Hertz

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** – Ministério da Educação

**MS** – Ministério da Saúde

**PDI** – Proposta de Docência Intensiva

**PDC** – Proposta de Docência Continuada

**PNEE** – Política Nacional de Educação Especial

**PPD** – Programa de Profissionalização Docente

**PROINES** – Projeto de Apoio a Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**PUC-C** – Pontifícia Universidade Católica - Campinas

**PUC-G** – Pontifícia Universidade Católica - Goiás

**PUC-PR** – Pontifícia Universidade Católica - Paraná

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**SESU** – Secretaria de Educação Superior.

**SC** – Santa Catarina.

**ONU** – Organização das Nações Unidas.

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**UEM** – Universidade Estadual de Maringá.

**UFAL** – Universidade Federal de Alagoas.

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**UFM** – Universidade Federal do Maranhão

**UFPR** – Universidade Federal do Paraná.

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina.

**UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**UNISO** – Universidade de Sorocaba

**UNIVALI** – Universidade do Vale do Itajaí.

**UNIVILLE** – Universidade da Região de Joinville.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>QUADRO 1</b> – Dissertações envolvendo a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, produzidas por descritor (2005-2011) .....                     | 24 |
| <b>QUADRO 2</b> – Alunos com NEE matriculados nos cursos de Licenciaturas .....                                                                                   | 52 |
| <b>QUADRO 3</b> – Caracterização das professoras respondentes – 2012 .....                                                                                        | 64 |
| <b>QUADRO 4</b> – Análise do tempo de docência .....                                                                                                              | 68 |
| <b>QUADRO 5</b> – Caracterização dos alunos com deficiência .....                                                                                                 | 70 |
| <b>QUADRO 6</b> – Professores que receberam ou não informações referentes à educação especial .....                                                               | 72 |
| <b>QUADRO 7</b> – Opinião das professoras à respeito do ingresso de alunos com deficiência no ensino superior .....                                               | 73 |
| <b>QUADRO 8</b> – A UNIVILLE desenvolve ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação? .....                                        | 77 |
| <b>QUADRO 9</b> – Ações desenvolvidas pela UNIVILLE voltadas à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação .....                                   | 77 |
| <b>QUADRO 10</b> – As propostas oferecidas na formação continuada contemplam ou contemplaram conteúdos relacionados à educação especial? .....                    | 79 |
| <b>QUADRO 11</b> – Você foi consultado, alguma vez, sobre suas necessidades ou dificuldades na realização do seu trabalho junto aos alunos com deficiência? ..... | 80 |
| <b>QUADRO 12</b> – Quem consultou sobre suas necessidades ou dificuldades na realização do seu trabalho junto aos alunos com deficiência? .....                   | 80 |
| <b>QUADRO 13</b> – Diante de uma dificuldade no trabalho junto aos alunos com deficiência você recorre a alguém? .....                                            | 82 |
| <b>QUADRO 14</b> – A quem recorre diante de uma dificuldade no trabalho junto aos alunos com deficiência? .....                                                   | 82 |
| <b>QUADRO 15</b> – Participação em atualização didático pedagógico feita por meio do programa de profissionalização docente ofertado pela UNIVILLE .....          | 83 |
| <b>QUADRO 16</b> – Participação em cursos de formação continuada com a temática voltada para a inclusão de alunos com deficiência .....                           | 85 |
| <b>QUADRO 17</b> – Participação em eventos na área de educação ofertados por outras instituições .....                                                            | 86 |
| <b>QUADRO 18</b> – Dificuldades encontradas no processo de inclusão .....                                                                                         | 87 |

|                                                                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>QUADRO 19</b> – Em sua atuação, sentiu necessidade de mediar o processo de inclusão do aluno com deficiência junto aos demais alunos do grupo (sala de aula)? .....                 | 89 |
| <b>QUADRO 20</b> – Em sua opinião, a UNIVILLE está preparada para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior? .....                                                       | 90 |
| <b>QUADRO 21</b> – Estratégias utilizadas para atender as especificidades do aluno com deficiência .....                                                                               | 92 |
| <b>QUADRO 22</b> – Na construção das estratégias de ensino, o aluno com deficiência colaborou com informações capazes de atender melhor as suas especificidades? .....                 | 94 |
| <b>QUADRO 23</b> – Na UNIVILLE, você teve oportunidade de compartilhar com outros professores experiências relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior? ..... | 95 |
| <b>QUADRO 24</b> – Ações importantes para serem desenvolvidas pelo docente para que ocorra a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior .....                               | 97 |
| <b>QUADRO 25</b> – Você se sente motivado com o trabalho que vem desenvolvendo junto aos alunos com deficiência? .....                                                                 | 98 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>GRÁFICO 1</b> – Dissertações produzidas por instituição (2005 – 2011) ..... | 25 |
| <b>GRÁFICO 2</b> – Distribuição dos professores por formação acadêmica .....   | 35 |
| <b>GRÁFICO 3</b> – Censo de Educação Superior – Número de Matrículas .....     | 42 |

## LISTA DE ANEXOS

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ANEXO A:</b> Termo de Aprovação do Comitê de Ética .....                                                                    | 118 |
| <b>ANEXO B:</b> Carta enviada ao Presidente do Comitê de Ética em pesquisa .....                                               | 119 |
| <b>ANEXO C:</b> <i>E-mail</i> enviado aos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura .....                                       | 120 |
| <b>ANEXO D:</b> Carta de abertura com instruções quanto à entrega dos envelopes<br>contendo os questionários respondidos ..... | 121 |
| <b>ANEXO E:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....                                                        | 122 |
| <b>ANEXO F:</b> Questionário utilizado para a coleta de dados .....                                                            | 123 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                  | <b>16</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                                          | <b>29</b>  |
| 1.1 Procedimentos metodológicos .....                                                                                    | 31         |
| 1.1.1 O lócus da pesquisa e o campo de investigação .....                                                                | 31         |
| 1.1.2 Sujeitos da pesquisa .....                                                                                         | 33         |
| 1.1.3 Instrumento de pesquisa .....                                                                                      | 36         |
| 1.1.4 Análise de conteúdo nas narrativas dos professores que lecionaram<br>ou lecionam para alunos com deficiência ..... | 38         |
| <b>CAPÍTULO 2 - A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>                                                           | <b>40</b>  |
| 2.1 A universidade na perspectiva da Educação Especial .....                                                             | 40         |
| 2.2 Políticas de Educação Especial na UNIVILLE: percursos em construção<br>.....                                         | 49         |
| <b>CAPÍTULO 3 - TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS<br/>CURSOS DE LICENCIATURA .....</b>                            | <b>54</b>  |
| 3.1 Trabalho docente: desafios e perspectivas na formação do professor .....                                             | 54         |
| 3.2 A Educação Especial e a construção da identidade dos professores<br>.....                                            | 58         |
| 3.3 Reflexões sobre Educação Especial: conceitos e significados .....                                                    | 61         |
| <b>CAPÍTULO 4 - AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA VOZ DOS<br/>PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA .....</b>         | <b>64</b>  |
| 4.1 Caracterização dos professores participantes da pesquisa .....                                                       | 65         |
| 4.2 Desenvolvimento profissional e os desafios da práxis docente .....                                                   | 72         |
| 4.3 A universidade e a educação especial .....                                                                           | 77         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                        | <b>105</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                 | <b>109</b> |
| <b>ANEXO .....</b>                                                                                                       | <b>118</b> |

## INTRODUÇÃO

*“Na lembrança, o passado se torna presente  
e se transfigura, contaminado pelo aqui  
e agora. Esforço-me por recuperá-lo  
tal como realmente e objetivamente foi,(...) mas não posso separar o passado do presente,  
e o que encontro é sempre o meu pensamento  
atual sobre o passado,  
é o presente projetado sobre o passado”  
(Magda Soares, 2001, p. 37)*

Refletir sobre minha história, trajetória e experiências vividas produz uma ação reflexiva sobre quem sou, significando o que tenho vivido. Revisando o passado, redimensiono as ações, reinvento-as conforme os conceitos e contextos, desvelo assim, minha memória com o objetivo de evidenciar minha constituição pessoal e profissional.

Nasci em um lar cujos princípios e valores são importantes, e a ideia de que a educação escolar pode ser um diferencial em nossas vidas prevalece até hoje em minha família. Minha trajetória na Educação Básica<sup>1</sup> ocorreu em escolas públicas, sendo estas constituintes para conceber quem sou hoje – profissional e pesquisadora. Meu percurso escolar foi marcado por diversificadas metodologias: trabalhos em grupos, apresentações orais, aulas expositivas, tarefas sugeridas e orientadas por meus professores; realizadas como um privilégio seguido à risca tanto pelo incentivo de meus pais, quanto pelo prazer em estudar. Hoje, com o olhar reflexivo, percebo o quanto fiz e o quanto deixei de fazer por mim e por outros; mas principalmente, o quanto posso fazer pela Educação, por ser uma educadora, levando em consideração a cultura, as pessoas e as políticas educacionais que direcionam nossas ações.

De maneira lúdica, minha mãe desde cedo, sempre me proporcionou o contato com objetos educacionais, a maneira como contava histórias me encantava e fazia meus olhos encherem-se de orgulho e admiração. Suas conversas, sobre meu futuro e

---

<sup>1</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresentada no Cap. I, Art. 21º e Cap. II, Art. 22º, a Educação Básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A modalidade tem como finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

profissão me conduziram na escolha pela área educacional, tendo em vista minha admiração pelo ação de ensinar e aprender. Seu direcionamento faz diferença em minha prática diária e me motiva a um fazer considerando “o outro”. Assim, ao finalizar a educação básica, ingressei no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI<sup>2</sup>. A experiência e a ânsia em fazer o melhor e destacar-me não apenas no desempenho teórico, mas também no desenvolvimento da práxis<sup>3</sup>, esbarrava na realidade de que, diferente de meus colegas, eu não lecionava. A princípio acreditava que este fato prejudicaria minha trajetória.

Ao vivenciar a primeira experiência docente, pude perceber que a teoria muitas vezes não se efetiva na práxis por diversos contingentes estruturais, organizacionais, administrativos e contextos sociais, e que isso não é um fator para deixá-la de lado e sim para reescrevê-la. Com o passar do tempo percebi que não possuía sonhos quebrados, mas que havia a possibilidade de um avançar. A experiência obtida com o trabalho docente nos diferentes níveis e sistemas educacionais (público e privado), me auxiliaram na compreensão da efetivação do processo de ensino e aprendizagem<sup>4</sup> nos diversos contextos sociais.

Na graduação, motivada por uma política de incentivo à pesquisa promovida pela instituição de ensino, desenvolvi uma pesquisa intitulada “A avaliação formativa permeando o ensino e a aprendizagem”<sup>5</sup>. O objetivo da pesquisa foi o de conhecer conceitos, práticas e estratégias utilizadas na avaliação para então, analisar os pressupostos teóricos metodológicos desta ação educativa. A pesquisa foi aplicada a um grupo de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Balneário Piçarras – Santa Catarina (SC). Interessou-me investigar quais os fundamentos teóricos que sustentavam a atividade pedagógica avaliativa desses profissionais.

---

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI / Núcleo de Educação Superior – NES VIII.

<sup>3</sup> O conceito de práxis adotado neste trabalho tem como fundamento os estudos de Adolfo Sánchez Vázquez. Filósofo que preocupava-se em entender a práxis, que designa do grego “ação”, como um conceito filosófico da atividade prática, ou seja, como uma atividade humana que faz e refaz coisas – transmuta uma matéria ou uma situação. É atividade prática adequada a fins. Em sua acepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: trabalha a favor de um melhor porvir humano. A práxis revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas.

<sup>4</sup> O processo de ensino e aprendizagem neste momento é visto como um processo contínuo, considerando que o ato de ensinar e aprender envolve no mínimo dois sujeitos – considerando que estes são sujeitos sociais, históricos e culturais, portanto instrumentalizados pela linguagem. Assim, considera-se uma relação nesse processo de forma direta e indireta.

<sup>5</sup> A pesquisa norteou o trabalho monográfico apresentado para obtenção do título de Professor no nível Superior em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Naquele momento, a pesquisa veio como um despertar para a compreensão das ações realizadas pelo docente e suas proporções no desenvolvimento de aprendizagens. A partir de então, busquei realizar investigações voltadas as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, já que as abordagens dos estudos despertaram o olhar cauteloso sobre a práxis e o desenvolvimento integral dos educandos diante da singularidade e diversidade própria de cada um.

No curso de pós-graduação desenvolvi uma pesquisa intitulada “A leitura no processo ensino aprendizagem”<sup>6</sup> esta foi uma oportunidade de aprofundar o estudo iniciado anteriormente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem. A partir deste contexto, a busca por entender como se processa a aprendizagem se tornou parte de minha trajetória inicial em pesquisas.

Atuando na gestão escolar<sup>7</sup>, tenho a oportunidade de trabalhar diretamente com professores e tem sido uma experiência desafiadora e reflexiva. A oportunidade de viver intensa e diariamente a educação tem oportunizado a ressignificação da práxis docente e a me reencontrar como pesquisadora a fim de analisar, problematizar e articular o fazer cotidiano do professor. Em minha ação educacional acompanho o fazer docente, subsidiando a elaboração e execução de atividades e projetos que visam à construção de aprendizagens.

Visto que o trabalho, tanto docente quanto do gestor escolar, é pontuado por ações e que estas ações envolvem constantes reflexões essenciais no processo de formação do profissional, tenho percebido o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação institucional, capaz de consolidar a escola como um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências do que temos feito dentro da escola. Vale destacar também que este processo de formação docente<sup>8</sup>, que surge no âmago da própria escola, ganha contornos peculiares na escola em diferentes contextos.

Essa vivência na gestão, compartilhada há cinco anos com educadores, estudantes e familiares participantes do processo educativo, corroborou para a percepção de inquietações comuns relacionadas ao perfil do professor, à estrutura

---

<sup>6</sup> A pesquisa norteou o trabalho final de curso, apresentado à banca examinadora para a obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional.

<sup>7</sup> Coordenadora do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º e 3º) em uma instituição particular no município de Joinville – SC.

<sup>8</sup> Formação Docente aqui é considerado de acordo com Imbernón (2002) como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, com início na experiência escolar que prossegue continuamente.

escolar<sup>9</sup> frente a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão e transformações sociais. Soma-se à essas transformações, professores com características heterogêneas referentes à diversidade de interpretações que a análise das propostas educacionais suscita.

As manifestações dos professores relacionadas com as necessidades de conhecimentos, as reais dificuldades em sala de aula e o empenho em buscar caminhos que conduzam a melhoria do desenvolvimento profissional, remete a importância de discussões sobre o trabalho docente. Substancialmente, essas considerações direcionam portanto, a um olhar ao ensino superior, *lócus* “formador” de profissionais da educação, problematizando as configurações das instituições universitárias frente as exigências governamentais. Esse fator põe a formação e o exercício da docência em discussão considerando que o docente se depara com processos de sala de aula e programas de ensino formulado para determinar o tempo de ensino, objetivos, aprendizagens, avaliações, etc; que esbarram nas peculiaridades de cada grupo. Assim, o professor atua na educação, segmento este, que experimenta constantes mudanças, de acordo com suas experiências de forma segura ou insegura.

É nesse contexto, de experiências vividas na coordenação da educação básica cujas polêmicas e discussões educacionais em torno das mudanças nas políticas educacionais e sua efetivação/concretização, que o tema trabalho docente nos diferentes níveis emerge procurando buscar novas perspectivas para a compreensão desta ação.

Nesse sentido, meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, em 2011, permitiu-me ampliar o reconhecimento da importância da formação profissional, o que para Nóvoa (1997), é um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Tal formação passa pela experimentação, tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo. É nesse processo que o saber se constrói e a práxis deve motivar o docente a repensar os caminhos percorridos, traçar metas a serem atingidas e envolver os discentes em momentos de aprendizagens significativas.

Essa reflexão inicial sobre a formação profissional reforça a importância de uma compreensão do trabalho docente, como mobilizador de saberes e considerá-lo em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração de saberes. Nesse

---

<sup>9</sup> De acordo com Cândido (1974, p. 107) a estrutura escolar compreende não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.

sentido, a formação profissional pautada na realidade educacional é um dos desafios para o docente. E concomitantemente à capacidade de lidar com desafios diários o professor deve, segundo Fernandes (2001) ser capaz de motivar, estimular, acreditar em expectativas cada vez mais altas em relação ao ser humano, e considerar a transitoriedade das dificuldades e dilemas cotidianos que todos passamos.

Pautado em reflexões que anunciavam o interesse para a realização de futuras pesquisas que delineavam questionamentos envolvendo a prática e formação docente delimitou-se dessa forma, a escolha pela linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente.

Segundo Salgado (2006, p. 58-59), a formação do professor é um processo permanente, que “ocorre, antes, durante e após a formação acadêmica específica, sendo permeada por valores que são construídos ao longo da vida do sujeito e de acordo com o contexto de sua formação enquanto pessoa e profissional”. Neste sentido, a formação docente é objeto de pesquisas e discussões na maioria das reformas no âmbito escolar já que é considerado o precursor do desempenho acadêmico.

Conforme o avanço nas discussões promovidas nas aulas do mestrado, inúmeras inquietações surgiam quanto à formação do professor diante das reformas políticas e mudanças educacionais, cito aqui o despertar para o tema relacionado ao trabalho docente, que de acordo com Tardif (2011, p. 17) é *“uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”*. A reflexão perpassou momentos e experiências vivenciadas na prática escolar considerando os efeitos e limites que o processo educacional envolve. Destaco aqui, as políticas inclusivas inseridas na educação brasileira a partir da década de 1990 para os alunos com NEE que de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial CNE/2001, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam deficiência (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001).

As problematizações formuladas, evidenciadas e norteadoras deste estudo estão vinculadas à minha trajetória acadêmica e profissional, e não poderiam ser respondidas sem uma pesquisa aprofundada e uma reflexão a que o tema se propõe:

Como vem se desenvolvendo o trabalho dos docentes junto a alunos com deficiência<sup>10</sup> nos cursos de licenciatura da UNIVILLE?

As universidades, amparadas por legislações, tem como responsabilidade oferecer o acesso, garantir a permanência e propiciar condições para o aprendizado dando significado ao trabalho do professor em relação às transformações sociais, oferecendo formação continuada tendo em vista uma educação especial, realizando adaptações ou flexibilizações metodológicas visando atender as especificidades e aproximando os departamentos/coordenação com as problemáticas da sala de aula.

Postulada essa indagação, fica evidente o olhar prospectivo que se deve ter quanto ao trabalho docente e de maneira mais singular/específica ao trabalho docente junto aos alunos com deficiência, tendo em vista os desafios que os docentes se deparam com relação ao atendimento educacional compatível com as necessidades dos alunos.

De acordo com Moreira (2005), no Brasil há poucas pesquisas que abordam a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas universidades, bem como as ações que conduzam para uma educação com qualidade no ES.

No Brasil, até início dos anos 90 poucas pessoas com deficiência tinham acesso a educação no ensino superior, segundo Valdés (2011), tal fato está associado principalmente ao não-acesso desta população à educação básica e aos serviços de reabilitação indicando que havia neste período a exclusão destas pessoas aos direitos sociais básicos.

O ingresso de alunos com deficiências<sup>11</sup> no ES tem causado inquietude, bem como sentimentos ambíguos entre docentes assim como aos demais personagens que compõem o cenário da educação neste nível de ensino. Pode-se dizer que tais sentimentos refletem a dificuldade que permeia a educação especial, conforme afirma Falcão (2008, p. 212-213),

O conceito de uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiências, mas, sim, implica em uma nova visão da mesma, prevendo em seu projeto pedagógico – currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional

---

<sup>10</sup> Considerando a abrangência do termo NEE, neste estudo restringimos a abordagem ao grupo de pessoas que apresentam deficiência mental, visual, auditiva, física/motora.

<sup>11</sup> Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008. p. 9), pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

especializado, etc. –, ações que favoreçam, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade de seu aluno.

Entretanto, identifica-se uma carência de políticas públicas que orientam para uma renovação e modernização da educação do ES, pois os objetivos que permeiam a educação especial são desafiadores, e um dos maiores desafios recaem na pessoa do professor. Os professores universitários, assim como os que atuam em outros níveis de ensino, necessitam de capacitação e uma preparação que garanta uma ação segura junto aos alunos com deficiência.

No que se refere a temática, nacionalmente são elaboradas legislações, diretrizes, portarias e decretos, encontros acadêmicos, debates e conferências. Assim, a fim de verificar a repercussão do tema em pesquisas educacionais, as dimensões que os estudos vêm tomando e as contribuições no fortalecimento desse campo de investigação, além da análise da produção acadêmica nacional e sua confrontação com os desafios propostos, realizei inicialmente um Balanço das Produções. A ação abrangeu um levantamento dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos entre os anos 2005 e 2011, com temática centrada no trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura. O levantamento, contendo fontes documentais, foi realizado com base no “Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”. Esse banco de dados permite uma pesquisa diversificada e/ou alternativa por autor, assunto e instituição e oferece como filtros de busca o ano da defesa dos trabalhos e seu nível/modalidade (mestrado, doutorado ou profissionalizante). O mapeamento realizado abrangeu a análise de 2721 trabalhos catalogados, sendo 2117 dissertações e 604 teses de Programas de Pós-graduação em Educação de instituições públicas e privadas no Brasil.

O levantamento partiu da utilização de descritores nos campo referente ao assunto e posteriormente, para um desdobramento específico, optou-se pela seleção dos trabalhos voltados a prática docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciaturas<sup>12</sup>. A ferramenta “expressão exata”, contida no site da CAPES possibilitou a localização de forma precisa da expressão e dos termos indicados.

Utilizando o descritor “Necessidades Educacionais Especiais” foram encontrados 305 trabalhos catalogados, sendo 258 dissertações e 47 teses cobrindo o

---

<sup>12</sup> A escolha em pesquisar os cursos de licenciaturas deve-se por sua responsabilidade na formação de profissionais da educação, que, poderão receber alunos com deficiência nas salas de aula.

período entre os anos 2005 e 2011. Uma análise, utilizando o critério de seleção inclusão no ES, mais detalhada dos conteúdos do resumo apontou doze dissertações, não sendo listadas teses que abrangessem esse tema seguindo o descritor selecionado.

Com o descritor “Trabalho Docente” foram encontrados 776 dissertações e 217 teses, totalizando 993 trabalhos catalogados. Desses, duas dissertações investigaram o tema de interesse. Com o descritor “Licenciatura”, seis trabalhos foram selecionados na área de dissertação em um contexto e 1423 teses e dissertações.

O período analisado, que compreende sete anos de produções acadêmicas, abrange em termos de educação nacional, o período de efetivação das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008) e em termos internacionais a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da pessoa com deficiência ratificada pelo Brasil em 2008.

A classificação dos trabalhos foi realizada a partir da análise do conteúdo de seus resumos e visou, fundamentalmente, levantar os seus objetos de estudo e, assim, identificar a temática central de cada trabalho. Os dados coletados nos trabalhos foram: ano de publicação, autoria, título, tipo (tese ou dissertação), necessidade especial, região, universidade, campo de pesquisa, área de conhecimento e metodologia. As informações coletadas, nos resumos, em algumas situações, não deixava explícita informações como NEE pesquisada ou a área do ES de abrangência da pesquisa, sendo necessário uma análise mais detalhada do trabalho para a seleção.

O quadro 1 revela, a partir da seleção dos trabalhos, o período recente de abordagem do assunto a partir dos descritores “Necessidades Educacionais Especiais”, “Trabalho Docente” e “Licenciatura”.

Chama a atenção a quantidade de trabalhos encontrados e o fato de não haver teses desenvolvidas, neste período, com os descritores investigados. Uma possível justificativa para esse resultado pode estar relacionado a escolha das palavras-chave e a elaboração do resumo que compõem a análise. Portanto, o que se segue refere-se apenas às dissertações apresentadas entre os anos 2005 e 2011

Quadro 1 – DISSERTAÇÕES ENVOLVENDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, PRODUZIDAS POR DESCRITOR (2005 – 2011)

| DESCRITOR                             | FONTES DOCUMENTAIS |      |      |      |      |      |      | TOTAL |      |
|---------------------------------------|--------------------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
|                                       | Dissertações       |      |      |      |      |      |      |       |      |
|                                       | 2005               | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |       |      |
| - Necessidades Educacionais Especiais | 3                  | 3    | 3    | 0    | 0    | 2    | 1    | 12    | 60%  |
| - Trabalho Docente                    | 0                  | 0    | 1    | 0    | 0    | 1    | 0    | 02    | 10%  |
| - Licenciatura                        | 0                  | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 5    | 06    | 30%  |
| TOTAL                                 | 3                  | 3    | 4    | 0    | 0    | 4    | 6    | 20    | 100% |

Fonte: Brasil. MEC/Capes (disponível em: [www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses](http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses); acesso em: 05 nov. 2012). Dados sistematizados pelos autores.

O mapeamento das dissertações por meio dos descritores, apresentados no quadro 1, revela a importância/emergência de realizar pesquisas nesta área, refletido na quantidade das produções realizadas no período entre 2005 e 2011. A ampliação de pesquisas nessa área poderá impactar de modo positivo nas orientações das reformas educacionais nas instituições de ensino, no trabalho docente e na organização da instituição.

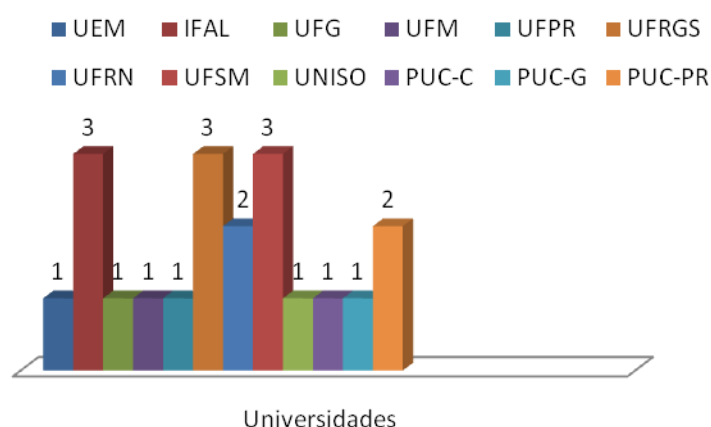
A análise detalhada dos trabalhos selecionados voltados ao atendimento do aluno com deficiência no ES, reflete a necessidade de crescimento das produções dessa temática que abrangeu três eixos, como: políticas nacionais e institucionais, acesso e permanência de alunos com NEE no ES, e trabalho e formação docente. A complexidade do tema, sua abrangência e a pequena porcentagem de alunos com deficiência que ingressa no ES, pode ser um indicador para esta situação.

Em relação à distribuição geográfica dos documentos, conforme aponta o gráfico 1 e considerando os vinte trabalhos selecionados, constata-se a forte predominância da região Sul, com dez trabalhos, ou seja, 50% das produções acadêmicas na área do trabalho docente junto a alunos com deficiência. Destaca-se também a produção da região Nordeste com seis trabalhos (30%). A região Sudeste e Centro Oeste que apresentam dois trabalhos (10%) cada.

Quanto ao *lôcus* de produção nesse campo de estudo, verificou-se uma quantidade considerável de dissertações desenvolvidas em instituições públicas, situação que reforça o fato de que as instituições públicas são responsáveis por um número significativo das pesquisas desenvolvida a nível de *stricto sensu*. Essas instituições aparecem com quinze trabalhos defendidos, sendo quatorze (70%) em instituições federais e uma (5%) em instituições estaduais, e as instituições privadas congregam cinco (25%) dissertações.

Verifica-se no Gráfico 1, que a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), reuniram um maior número de produções possuindo dos nove trabalhos investigados, três com o eixo temático “Acesso e Permanência”, o que corresponde a 15% da sua produção; quatro trabalhos no eixo “Trabalho e Formação Docente”, correspondendo a 20% das pesquisas realizadas, e dois trabalhos envolvendo “Políticas Nacionais e Institucionais”, o que equivale à 10%.

GRÁFICO 1 – DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS POR INSTITUIÇÃO (2005 – 2011)



Fonte: Brasil. MEC/Capes (disponível em: [www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses](http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses); acesso em: 05 nov. 2012). Dados sistematizados pela autora.

As dissertações com a temática contempladas neste estudo, em sua maioria, apresentam temáticas voltadas ao “Acesso e Permanência” dos alunos. Em nove trabalhos, o estudo considera: o processo de inclusão, o acesso ao conhecimento e aprendizagem, o atendimento e serviços de apoio, como base de análise. Em seguida, aparecem os eixos “Trabalho e Formação Docente” com seis trabalhos catalogados e “Políticas Nacionais e Institucionais”, com cinco produções.

A presente investigação permitiu mapear um balanço das produções nacionais recente sobre a inserção do aluno com deficiência no ES, o que auxiliará em uma aproximação à área.

A análise inicial mostrou que o conjunto das produções tem como traço característico um discurso significativamente homogêneo, não só pela afirmação de conceitos e determinados termos, mas pela recorrência em determinadas abordagens.

A análise dos resumos foi fundamental para reconhecer a ênfase das produções na temática envolvendo o acesso e permanência dos alunos no ES. Questões relacionadas ao acesso ao conhecimento, desenvolvimento de aprendizagens, investigação sobre o processo de inclusão e permanência, atendimento e serviços de apoio, são questões que permeiam as produções como preocupação não apenas no que se refere às políticas públicas mas do papel da universidade nesse processo.

Considerando que a universidade é um espaço essencial na construção, criação, aplicação e troca de conhecimentos capazes de promover a formação dos indivíduos, bem como promover avanços relacionados às áreas da saúde, humanas, biológicas e exatas; o ensino superior é um importante meio para a propagação dos avanços não apenas científicos, mas educacionais.

Esta pesquisa inicial apontou ser significativa a investigação da temática “Trabalho e Formação Docente”, de modo a subsidiar as considerações pertinentes no fazer pedagógico junto a alunos com deficiência. Nesse contexto, o trabalho e formação tem considerável significância já que o ES é um espaço social que além de produzir saberes, revela as diferenças e potencializa cada uma delas por meio das singularidades contextualizadas.

As perspectivas de investigação, que se ocupam prioritariamente da análise do cenário da inclusão do aluno com deficiência nas licenciaturas, com vistas a discutir o trabalho e formação docente são fundamentais para a construção de um campo crítico de debates.

No período consultado, há vinte registros de dissertações de um total de 2117 pesquisas com a temática do trabalho docente junto aos alunos com deficiência. Esse número repercute em 1% dos trabalhos produzidos o que reforça a preocupação com a pouca abordagem. No estado de Santa Catarina não há produções acadêmicas envolvendo trabalho e formação docente, acesso e permanência ou mesmo acerca das políticas nacionais e institucionais no ensino superior no que se refere a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de licenciaturas. Este fato demarca a carência de produções acadêmicas e, por conseguinte, um desconhecimento a respeito de como este processo vem se desenvolvendo no Estado de Santa Catarina, comprometendo a estruturação de ações capazes de auxiliar nas reformas educacionais voltadas a inclusão de alunos com deficiência no ES, bem como, no trabalho docente e as políticas voltadas à formação continuada do professor.

Neste contexto, pesquisas nessa área podem contribuir academicamente, uma vez que visam relacionar a formação do professor e o processo de formação acadêmica do aluno. Considera-se que para além dos docentes e discentes outros aspectos como política institucional, acessibilidade e socialização merecem atenção diante deste novo cenário que se configura na educação. Enquanto precursor de análises e discussões o estudo investigativo possibilita a compreensão de como vem ocorrendo as ações da educação especial nas universidades e contribui cientificamente na (re) construção e formação de novos saberes.

Assim, compreende-se que pesquisas em torno da inclusão de pessoas com deficiência no ES, propõe atender objetivos que visam contribuir para o trabalho docente, bem como a elaboração de estratégias e metodologias que contribuirão para um atendimento com qualidade destes alunos.

Tal pesquisa, precursora de análises e discussões, favorecerá a compreensão de como vem ocorrendo às práticas da educação especial na universidade contribuindo na (re) construção e formação de novos saberes<sup>13</sup>. Desta maneira, diante do quadro das produções apresentadas na pesquisa e enquanto precursor de análises e discussões, a proposta deste estudo tem como objetivo geral, investigar as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiências matriculados nos cursos de Licenciatura da UNIVILLE. Buscou-se, a partir deste, identificar as concepções dos docentes acerca da educação inclusiva no ES; conhecer as estratégias e metodologias utilizadas pelos docentes do curso de Licenciatura junto aos alunos com deficiência; realizar um levantamento das ações da universidade no que se refere ao acesso e permanência dos alunos com deficiências; bem como compreender o processo de preparação dos docentes para inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

A partir destes objetivos a organização desta dissertação se estrutura em quatro capítulos. Inicialmente é apresentada a organização do percurso metodológico, o perfil dos docentes a partir da análise dos questionários evidenciando as vozes dos docentes participantes da pesquisa.

---

<sup>13</sup> Tardif (2002) considera o saber transmitido sem nenhum valor em si, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor, e apresenta quatro saberes que constroem a profissão docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experimentais. Uma análise mais detalhada pode ser encontrada em sua obra Saberes docentes e formação profissional.

No segundo e terceiro capítulos<sup>14</sup>, apresento a revisão de literatura, versando sobre a universidade, com abordagem na perspectiva da educação especial e nas políticas públicas. Considero também, os desafios e contradições para a efetivação da aprendizagem e para a participação na educação especial; bem como o trabalho docente no ES considerando as perspectivas na formação do professor, os percursos históricos das políticas e a construção da identidade dos professores do ES. A discussão é desenvolvida a partir de autores como Nóvoa (1997), Imbernón (2010), Tardif (2002), Stubbs (2008), Oliveira (2007), Garcia (2009), Perrenoud (2002), Saviani (2007), Castanho e Freitas (2005), Falcão (2008), entre outros.

No quarto capítulo, como fechamento da investigação, analisa-se de maneira detalhada os dados coletados, caracterizando os professores, o desenvolvimento e os anseios que perpassam à prática, e os processos que envolvem a educação especial em desenvolvimento.

Finalizo com as considerações finais retomando os principais resultados da investigação, bem como os questionamentos que impulsionaram a pesquisa, destacando aspectos relevantes do estudo e apontando possíveis dimensões a serem exploradas no campo da educação especial no ES.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir no processo de reconstrução e formação de novos saberes que contribuirão na constituição da identidade tanto do docente, quanto dos discentes. Compreende-se que estudos da realidade a partir das práxis desenvolvidas nas universidades promovem o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias capazes de favorecer o processo de ensino e a aprendizagem.

Neste contexto, a pesquisa compreende a formação do professor e o processo de formação acadêmica do aluno como uma construção contínua. As experiências vividas e conhecimentos adquiridos repercutirão de modo favorável no processo de construção de formação da pesquisadora enquanto profissional que atua na área educacional.

---

<sup>14</sup> A inversão na sequência entre os capítulos de percurso metodológico e a revisão de literatura tem como objetivo facilitar a apresentação da estrutura da pesquisa permitindo a antecipação de dados relevantes ao leitor.

## 1. PERCURSO METODOLÓGICO

*“(...) O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode, é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social.”*  
(Paulo Freire, 2001, p. 98)

O objetivo inicial deste capítulo é apresentar uma descrição do percurso metodológico utilizado, perpassando pelo *lócus* da pesquisa, campo de investigação, sujeitos da pesquisa, instrumentos da pesquisa, e a análise de conteúdo nas narrativas de professores que lecionaram ou lecionam para alunos com deficiência.

A apresentação tem como intenção proporcionar, inicialmente, informações que auxiliem no conhecimento do contexto no qual se deu a investigação, e o trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de Licenciatura da UNIVILLE.

Quando compreendemos que a educação é um processo contínuo, que envolve vários sujeitos, torna-se do mesmo modo relevante valorizar as informações recebidas e modo como estas se deram. Além de reconhecer o componente emocional como elemento que permeia as relações interpessoais e que compõe os cenários onde as relações sociais e a construção do conhecimento ocorrem.

Partindo deste pressuposto, o professor é reconhecido como um mediador, assim como os alunos, os materiais didáticos, organização do ambiente, os recursos tecnológicos, também o são. Dentre as diferentes concepções de homem concebidas pela ciência, algumas buscaram um enfoque metodológico que reconhecem o homem em seu caráter de sujeito social, histórico e cultural, buscando romper com a supremacia posta pelas ciências naturais, às ciências humanas. Entre elas, podemos citar o materialismo histórico e dialético que, em contraposição ao sujeito racional, individual e natural, presente na concepção dominante da ciência da modernidade, entende o sujeito como ativo social e histórico (GONÇALVES, 2005).

No campo da educação, adotar tal visão de homem possibilita uma abordagem mais ampla e contextualizada do fenômeno que se propõe estudar. Levando-se em conta que, segundo Gatti (2002, p. 12) “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Esta mesma autora define ao contextualizar o termo educação, que esse é um fato, “porque se dá, e sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde, e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender” (GATTI, 2002, p. 14).

Diante da complexidade que envolve o trabalho do professor, das transformações sociais que afetam a educação e, por conseguinte os professores, alguns questionamentos específicos sobre o trabalho docente, foram sendo elaborados:

Como vem se desenvolvendo o trabalho dos docentes junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da UNIVILLE<sup>15</sup>?

A partir desta, outras questões emergem:

I - Qual a concepção de educação inclusiva nos cursos de licenciatura?

II - Como o professor conduz o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência?

III - São realizadas adaptações ou metodológicas visando atender as especificidades dos alunos com deficiência?

IV - Qual o nível de aproximação entre o departamento/coordenação no tocante as dúvidas na condução do atendimento aos alunos com deficiência?

V - Como o professor vislumbra a atuação do aluno com deficiência no campo profissional?

Ao compreender que o trabalho docente traz em sua essência a possibilidade de repensar a práxis e transformá-la, o professor constrói sua identidade considerando sua formação como fato fundamental para sua constituição. A partir de então, a análise das

---

<sup>15</sup> Inicialmente a dissertação tinha como título Educação Inclusiva no Ensino Superior: trabalho docente nos cursos de licenciatura. Após análise e sugestão da banca de qualificação delineou-se um título que abrangesse de maneira específica o objeto a ser estudo contempla-se assim o título: O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura.

necessidades do professor configura-se em instrumento possível para sua formação docente.

A partir das pontuações sobre o trabalho docente e das questões norteadoras, a pesquisa realizou-se destacando-se em cinco etapas:

I – Estudo teórico<sup>16</sup>, relacionado ao Trabalho Docente frente às políticas inclusivas;

II – Definição do tipo de pesquisa

III – Discussão e elaboração do Instrumento de Pesquisa;

IV – Realização da Pesquisa de Campo – Questionário;

V – Análise dos dados.

Este estudo justifica e possibilita a pormenorização do modo como os professores estabelecem relações com o processo ensino e aprendizagem em condições diversas, dentro de um contexto que são compartilhados distintos pontos de vistas, objetivos afins, experiências e interações. Dessa forma, nos debruçamos a investigar as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da UNIVILLE.

## **1.1 Procedimentos metodológicos**

### **1.1.1 O *locus* da pesquisa e o campo de investigação<sup>17</sup>**

Fundada em 09 de março de 1851, a cidade de Joinville – *locus* da pesquisa, cujo nome significa “Cidade Feliz” se transformou e assume atualmente a posição de a maior cidade do estado de Santa Catarina, sendo o município mais populoso, com aproximadamente 500 mil habitantes, e o mais industrializado do Estado. Joinville concentra grande parte da atividade econômica na indústria gerando um faturamento industrial de US\$ 14,8 bilhões por ano, com destaque para os setores metal mecânico,

---

<sup>16</sup> Parte do estudo teórico estudado, foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisada UNIVILLE obedecendo a resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996/CONEP/CNS/MS, sendo considerado apto para aplicação. Segue anexo A, o termo de aprovação emitido pelo Comitê de Ética.

<sup>17</sup> Texto elaborado com base na Tese de doutorado de Hobold, Márcia de Souza “A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamentos cursos de licenciatura”, PUC-SP 2008.

têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico, gerando um Produto Interno Bruto per capita em torno de US\$ 8.456/ano – um dos maiores do país.

A cidade destaca-se, como pólo industrial, na arte da dança, no cultivo de flores e nas belas e grandiosas construções históricas misturando as arquiteturas germânicas, norueguesa, imperial ou *art déco*, marco dos fundadores da cidade. Os sonhos e esperanças de maiores e melhores oportunidades trazidos pelos colonizadores perpetuam até hoje no modo como a população luta pela prosperidade pessoal e coletiva.

A localização geográfica de Joinville mostra de um lado o colorido das flores e o verde imperial da serra e do outro o azul do mar com a Baía da Babitonga. A localização da cidade privilegia o acesso a BR 101 e a implantação de mais de quinze universidades privadas e públicas, valorizando a cidade como um espaço cultural e educativo.

Com o principal objetivo de formar professores para atuarem nas escolas da rede privada e pública (municipal e estadual) a UNIVILLE, universidade comunitária<sup>18</sup>, constituiu-se, em Joinville, a priori como uma Fundação Educacional<sup>19</sup> no ano de 1967, por incentivo do Governo Federal e lei municipal.

Para o encaminhamento da solicitação de abertura da faculdade, professores que integravam uma Associação Docente incentivados pelo bispo da cidade, conduziram o processo para mais tarde surgir a “Faculdade de Filosofia Ciências e Letras”, composta pelas licenciaturas de Letras, História, Matemática e Geografia.

No decorrer dos anos a Fundação Educacional agregou e criou cursos e faculdades, como: Ciências Econômicas, em 1969; Educação Física<sup>20</sup>, em 1971; Faculdade de Ciências Administrativas com os cursos de Ciências Contábeis e Administração, em 1972.

Em 1975, a Fundação foi instalada em um terreno doado pela prefeitura e todos os cursos foram instalados em sede própria. A princípio o acesso a Fundação era difícil, já que a localização era distante do centro da cidade e as ruas não eram pavimentadas.

---

<sup>18</sup> Há várias décadas as instituições comunitárias prestam relevantes serviços de interesse público, com destaque para a educação. Criadas pela sociedade civil e pelo poder público local, universidades são reconhecidas pelas comunidades regionais como um importante fator de desenvolvimento. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, constituem autênticas instituições públicas não-estatais em favor da inclusão social e do desenvolvimento do País e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional. O envolvimento direto da comunidade acontece através dos conselhos e na própria gestão, que é democrática.

<sup>19</sup> Nomenclatura utilizada para designar a instituição.

<sup>20</sup> Chamada em 1971 de Escola Superior de Educação Física e Desporto.

De três mil acadêmicos na década de 1980 e início de 1990, a universidade passou para mais de onze mil matriculados. O atendimento aos acadêmicos abrange a oferta de mais de trinta cursos de graduação, dezesseis de especialização (*lato sensu*) e cinco cursos de Mestrado (*Stricto sensu*) reconhecidos pela CAPES, além da oferta da educação infantil, ensino fundamental e médio oferecidos pelo colégio da Universidade. Dois Centros Ambientais integram à instituição e quase uma centena de laboratórios que atendem os diversos cursos e, para o curso de educação física (bacharelado e licenciatura), há disponibilidade de piscina térmica, quadras abertas e cobertas e pista de atletismo para as aulas práticas.

Na busca pela identificação da realidade que envolve o trabalho docente junto ao aluno com deficiência, a pesquisa teve como campo de investigação os cursos de Licenciatura<sup>21</sup> da UNIVILLE, (campus Bom Retiro). Justifica-se que a escolha pela UNIVILLE, enquanto campo de investigação, deu-se pelo constante crescimento físico da universidade, decorrente de investimentos na capacitação docente, e visão da busca pelo reconhecimento nacionalmente como universidade comunitária, sustentável, inovadora, internacionalizada e de referência em ensino, pesquisa e extensão.

A escolha por delimitar o campo de investigação pelos cursos de Licenciatura, direcionou-se por serem cursos formadores de professores que certamente desenvolverão um trabalho pedagógico junto a alunos com deficiência.

### 1.1.2 Sujeitos da pesquisa

Definido o campo de investigação e o objeto de estudo, foi necessário selecionar, como ressalta Luna (1998), os participantes que detenham a informação que se quer investigar, e que sejam capazes de comunicá-la e principalmente se disponham a fazê-lo para o pesquisador.

O contato inicial para solicitar a autorização para o desenvolvimento da Pesquisa de Mestrado, foi mediado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, após envio do projeto para solicitação de aprovação (Anexo B). Esta ação, conduziu um contato com a Secretaria Geral dos cursos de Licenciatura, informando a respeito da pesquisa, bem como a autorização, junto à Pró-Reitoria de Ensino para a realização da mesma. Posteriormente, foi realizada consulta à Secretaria Acadêmica que informou, por meio

---

<sup>21</sup> Cursos de Licenciatura da UNIVILLE: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

do Relatório de alunos com Deficiência, as matrículas efetuadas em 2012 com o perfil de abrangência da pesquisa. Nos cursos de Licenciatura houve um total de 17 alunos que informaram no ato da matrícula apresentar NEE matriculados e um total de 91 docentes vinculados aos oito cursos de Licenciatura.

Na sequência, os chefes do departamento foram contactados e informados da pesquisa, bem como, da importância da participação dos professores. Neste contato, chegou-se a um total de 37 professores<sup>22</sup> que atendiam os pré-requisitos para participação da pesquisa. O critério de seleção dos 37 professores para responder ao questionário, ocorreu mediante um levantamento realizado na secretaria de cada curso, considerando os professores dos cursos de licenciatura que trabalharam no ano de 2011 e 2012 com alunos com deficiência física, intelectual, auditiva e visual<sup>23</sup>. Este critério de seleção, deve-se ao fato da pesquisa voltar-se para a análise do trabalho dos professores junto a alunos que possuam deficiência a fim de identificar concepções e conhecer estratégias metodológicas utilizadas. Ficaram excluídos da pesquisa os docentes que não atenderam aos critérios de seleção mencionados.

---

<sup>22</sup> Listagem fornecida junto ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas – CHB.

<sup>23</sup> A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência mantém a concepção de deficiência da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidade e Desvantagens (CIDID) ou conforme reformulação Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). No artigo 4º destaca as categorias da pessoa portadora de deficiência, conforme segue:

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

**II – Deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

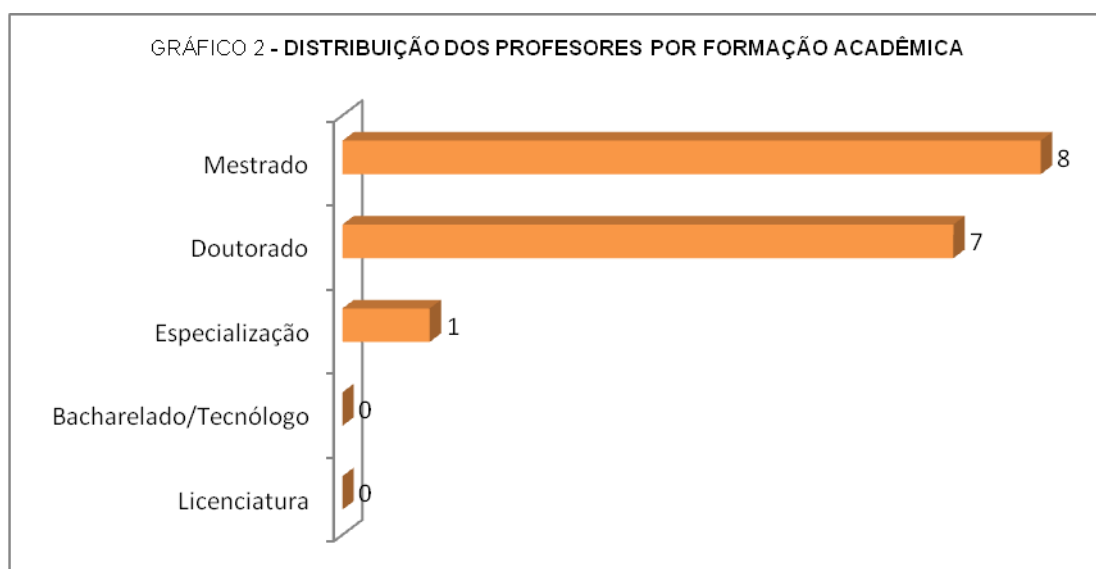
**III – Deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

**IV – Deficiência mental:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

Após aceite da pesquisa por parte da coordenação dos cursos e definição dos sujeitos, foram enviadas informações<sup>24</sup> a respeito da pesquisa, encaminhamento de um e-mail para os chefes de departamento, solicitando que enviassem o questionário para os professores que comporiam a amostra (Anexo C).

Ao analisar o quadro de professores que participaram da amostra, constatou-se que oito participantes estavam dispostos por formação de pós-graduação em nível de mestrado, sete em nível de doutorado e um em nível de especialização em Prática Social da Arte (Graf. 2).



**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012

A formação e o investimento da universidade em compor em seu programa o maior número de professores com formação mínima de mestrado, pode indicar um esforço por parte da instituição em manter a qualidade do ES, considerando o acordo com a LDB 9394/96 a universidade deve explicitar a preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior:

(...) a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996/LDB, art. 66).

<sup>24</sup> Neste contato foram enviadas informações a respeito do objetivo da pesquisa, abrangência e possíveis contribuições para o trabalho docente nos cursos de licenciatura da respectiva instituição pesquisa.

Com base nessa lei, a docência universitária é vista como um processo de preparação para o exercício do magistério superior, sendo este realizado prioritariamente em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato provoca, como vemos no gráfico 2 um aumento significativo de formação na área da educação. Uma discussão mais ampliada deste gráfico será apresentada no capítulo 4.

### 1.1.3 Instrumento de pesquisa<sup>25</sup>

A partir do levantamento das informações que subsidiariam a pesquisa e do contato com a chefia dos departamentos dos cursos de licenciatura, foi viabilizado o acesso ao escaninho de cada professor cujos questionários<sup>26</sup> foram acondicionados em envelopes, a serem preenchidos de maneira voluntária onde a participação se restringiu a fornecer respostas às indagações feitas no questionário.

Segundo May (2004, p 120-121) o questionário (auto-aplicável) oferece às pessoas/respondentes um meio para expressar anonimamente suas crenças. Ou seja, “(...) questionar as pessoas é parecido com tentar pescar um peixe especialmente arisco, jogando esperançosamente tipos de diferentes iscas em diferentes profundidades, sem conhecer o que existe abaixo da superfície!”.

Como abertura, foi anexada uma carta (Anexo D) à pesquisa explicando o propósito do questionário e a importância da colaboração voluntária das respostas para estudos que possibilitem um pensar do trabalho docente com alunos com deficiência no ES. Para a efetivação da aplicação do questionário, cada professor recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo E), onde reconheceu ter sido o suficientemente esclarecido sobre a pesquisa, permitindo que o questionário subsidiasse a análise. O professor teve a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionassem constrangimento de alguma natureza e também de desistir da pesquisa caso fosse o seu interesse.

O questionário utilizado, foi estruturado com 27 questões, sendo 14 fechadas e 13 questões abertas (Anexo F). Em questões do tipo fechado, a informação é suscetível

---

<sup>25</sup> O Instrumento de pesquisa contemplou o título da dissertação inicial. Sendo assim, termos relacionados nas questões como educação inclusiva, lê-se educação especial tendo em vista a abrangência do termo específico ao objeto de estudo.

<sup>26</sup> Para validação do questionário, foi aplicado um pré-teste com docentes com caracterizações próximas as do grupo de participantes da pesquisa. Após preenchimento, os pré-testes foram analisados considerando as respostas e contribuições no campo destinado a observações. A partir destas ações o questionário foi considerado válido.

de descrição e pode se relacionar com outras informações. Em questões abertas utilizou-se a possibilidade de conhecer o ponto de vista do docente a respeito do objeto de estudo e da sua ação docente.

O questionário utilizado, foi estruturado subdividindo-se em três seções, que corresponderam a:

- 1) *Perfil Docente* (questões 01 a 08): Nesta seção procurou-se caracterizar o professor em termos de gênero, formação escolar e profissional, incluindo nível de escolarização, tempo de docência, carga horária, campo de atuação;
- 2) *Desenvolvimento Profissional Docente* (questões 09 a 26): procurou-se conhecer as necessidades e dificuldades na prática docente, programa de profissionalização docente e cursos ofertados, atuação profissional, percepções a respeito do objeto de pesquisa.
- 3) *Produção Escrita*<sup>27</sup> (questão 27) sobre as ações institucionais no que se refere à educação especial no ES. Etapa esta, pós questionário, apenas para aqueles que desejassem continuar a discussão sobre o tema e realizada apenas se houvesse necessidade de complementar/subsidiar uma análise mais aprofundada.

O questionário preenchido foi acondicionado em um envelope, cedido pela pesquisadora, lacrado pelo respondente e depositado em uma “caixa coletora” que ficou na secretaria geral dos cursos de licenciatura. O tempo de aplicação compreendeu um período de 10 de março a 20 de abril de 2012. Ao término do prazo para a devolução dos questionários os mesmos foram recolhidos para início da análise dos dados contidos nos questionários, por parte da pesquisadora, o que possibilitou o aprofundamento de diversas questões respeitando, durante o processo de aplicação e análise, as diretrizes e normas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos, conforme Resolução nº 169 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/ Conselho Nacional de Saúde (CNS)/ Ministério da Saúde (MS).

Foram enviados 37 questionários conforme amostra, desses, 16 foram devolvidos e após análise sua totalidade foi considerada válida. Ressalta-se que o objetivo da aplicação do questionário como instrumento de coleta de dados nesta

---

<sup>27</sup> Oito professores se disponibilizaram a dar continuidade a pesquisa no entanto, para este trabalho, de acordo com a orientação recebida da banca de qualificação, não será necessário. Trabalhos posteriores poderão fazer uso dos dados coletados.

pesquisa, deveu-se à necessidade de se obter informações objetivas sobre o perfil e o desenvolvimento do Trabalho Docente diante do tema investigado.

#### **1.1.4 Análise de conteúdo nas narrativas dos professores que lecionaram ou lecionam para alunos com deficiência.**

Após aplicação do questionário, os dados obtidos foram submetidos a análise e considerados válidos para posterior tabulação, possibilitando a elaboração e o aprofundamento de diversas questões apoiadas em um estudo das leis e documentos da instituição que subsidiam o trabalho docente. A reflexão presente na dialética teoria/ação auxiliou na compreensão do modo como vem se desenvolvendo o Trabalho Docente junto a alunos com deficiência nos cursos de Licenciatura da UNIVILLE.

Inicialmente, foram tabuladas e analisadas questões fechadas, considerando a individualidade do informante: sexo, formação e ano de conclusão, tempo de docência no Ensino Superior e na UNIVILLE, instituições de ensino que trabalham, cursos em que atua como docente, carga horária, trabalho junto a aluno com deficiência, participação em atualizações didático-pedagógico, cursos de formação, eventos na área de educação. As respostas obtidas foram analisadas individualmente e de maneira ampla a fim de considerar o Trabalho Docente e a relação com a educação especial nos cursos de licenciaturas.

Considerando estas informações, a análise das questões abertas<sup>28</sup> possibilitou a categorização dos dados pela recorrência dos termos através da formulação de indicadores de acordo com cada questão; outras análises, por sua vez, foram consideradas pela diversidade de subjetividade, e a oportunidade de valorizar as concepções de cada docente.

Para a análise das questões abertas foi realizado o procedimento de análise de conteúdo que de acordo com Bardin (1977) aplica-se a discursos diversificados. Esse tipo de análise exige que o investigador faça uma análise de significados (análise temática) e dos significantes (análise lexical).

De acordo com Henry e Moscovici (1968, apud BARDIN, 1977), “Tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

---

<sup>28</sup> Nas questões abertas, os participantes foram identificados por letras do alfabeto (A, B, C, D,...) para análise a fim de preservar a identidade dos representantes da amostra e auxiliar na análise e estudo dos dados.

Segundo BARDIN (1977, p.44)

A análise de conteúdos procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (...) é a busca de outras realidades através das mensagens. Ela visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociologia, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruído a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Na análise dos dados foram considerados os objetivos da pesquisa e as orientações teóricas de maneira a classificar, construir categorias temáticas, conhecer a realidade, o sentido das palavras empregadas, explorar as informações pertinentes ao tema investigado para análise dos resultados e fundamentação da pesquisa.

## 2 A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“Aqueles que se enamoram somente da prática, sem cuidar da teoria, ou melhor dizendo, da ciência, são como piloto que embarca sem timão nem bússola. A prática deve alicerçar-se sobre uma boa teoria, à qual serve de guia a perspectiva; e em não entrando por essa porta, nunca se poderá fazer coisa perfeita nem na pintura, nem em nenhuma outra profissão”.*  
Leonardo Da Vinci

Neste capítulo, deter-me-ei na abordagem do percurso histórico que tem como espaço educacional as Instituições de Ensino Superior - IES. O foco do estudo não será apenas o ES, nem tão pouco a forma que esse ensino assume historicamente, mas privilegiarei a trajetória inicial da universidade, visando contextualizar as mudanças percorridas na educação. O referencial tem como objetivo apresentar os principais marcos históricos da educação especial, discutir os avanços significativos da universidade *lócus* da pesquisa e refletir sobre os desafios que envolvem a educação especial no ES.

### 2.1 A Universidade na perspectiva da Educação Especial

A expansão do ES, no Brasil, iniciou na década de 1930. Nesta época, a universidade objetivava atender a elite econômica e cultural afastando-se das transformações pelas quais passava a sociedade. A partir da década de 1950, o movimento de modernização econômico provocado em função da urbanização, industrialização e das necessidades frente a ascensão da população, provocou a ampliação do acesso ao ES e do número de vagas. Essa ação amplificadora desencadeou a então chamada “Reforma Universitária” em todos os níveis e modalidades com a emenda da Constituição de 1988<sup>29</sup> por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>30</sup>. A partir daí, Leis e Decretos foram baixados envolvendo os mais diversos aspectos educacionais.

Historicamente a universidade surge como necessidade às prerrogativas políticas e econômicas de uma classe social encarregada, ao longo dos anos de “alimentar o

---

<sup>29</sup> A universidade era definida como instituições onde o ensino, pesquisa e extensão desenvolviam-se de modo indissociado.

<sup>30</sup> A universidade foi detalhadamente caracterizada por sua produção e seu corpo docente podendo especializar-se por campo de saber.

sonho social da classe média” (CHAUI, 2000, p. 222), passando a assumir uma política de acesso aos candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e aprovados em processos seletivos.

A criação dos espaços reconhecidos como universidade tinha como, finalidade primordial, controlar e padronizar o ES em todo o país. Com o passar dos anos, as finalidades do ES foram reestruturadas e delimitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96 – BRASIL/1996) como um conjunto de ações que perpassam desde o incentivo ao espírito investigativo até a formação para o desenvolvimento da sociedade. Salienta-se:

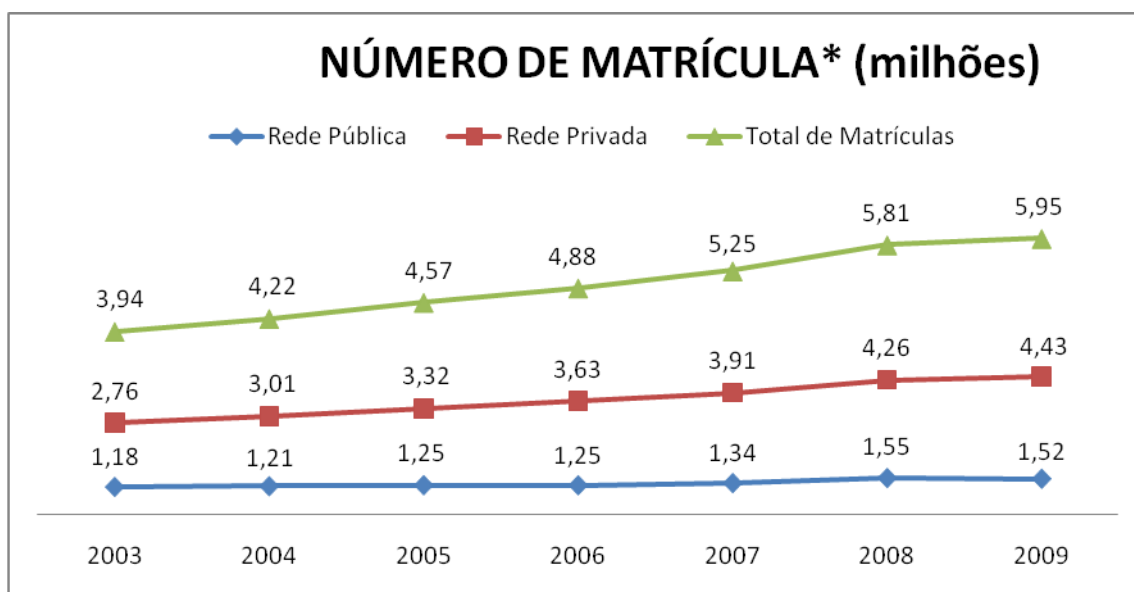
- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhe ainda formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos técnicos que constituem patrimônio da humanidade comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicações;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a conseqüente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
- prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

A reconstrução da finalidade do ES revela a ampliação e o desenvolvimento de uma nação frente as necessidades de um país. No Brasil, tem aumentado o número de matrículas anualmente no ES, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Este mesmo instituto de pesquisa registrou em 2010, um aumento de ingresso em cursos de licenciatura com um quinto

das matrículas totais da graduação, incluindo cursos presenciais e a distância, representando 21,1% do total das matrículas. No entanto, essa expansão das matrículas não acompanha o crescimento significativo da população brasileira indicando que o sistema de ES é um dos mais privatizados do mundo dando uma dimensão do caráter historicamente excludente do ES no Brasil.

O gráfico 3, revela o lento processo de crescimento de alunos matriculados nas instituições públicas e privadas entre os anos de 2003 a 2009.

**Gráfico 3** – Censo de Educação Superior – Número de matrículas



Fonte: Inep/MEC

\* Inclui modalidades presencial e à distância

\*\* Dados preliminares

Ressalta-se aqui, que o sistema nacional de ES ainda não é expansivo a amplas camadas populares no Brasil. O acesso à educação constitui-se um tema fundamental e em constante discussão, sobretudo se considerarmos os dados de oferta, atendimento, permanência, qualidade, modalidades e o processo de democratização da educação especial no Brasil. Nesse sentido, este estudo contempla a situação da educação superior brasileira, na perspectiva da educação especial, que teve início nos anos 90 e que deflagrou nos mais diferentes níveis de ensino, dentre eles o ES, a necessidade de se rever as ações que nortearam durante décadas a educação formal.

A resolução, da educação básica, CNE/CEB Nº 2/2001, no artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil/MEC/SEESP, 2001).

No que se refere ao ES, a portaria 3.284/2003 é o instrumento legal de exigibilidade uma vez que “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições estabelecendo o compromisso formal da instituição nesta ação” (Brasil/MEC/SEESP, 2003).

Diante da proposta da educação especial as IES, apoiadas por uma política de educação nacional, passaram a desenvolver ações visando contemplar alunos, que até meados nos anos 90, não eram reconhecidos como pertencentes a este nível de escolarização.

Nessa perspectiva, as instituições de ES assumem um papel significativo no avanço da educação especial, pois “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos verdadeiramente” (Brasil/MEC/SEESP, 1998).

Frente as especificidades que englobam o atendimento destes alunos, exigindo do professor estratégias e metodologias de ensino adequadas às necessidades destes, torna-se relevante investigar como este processo vem ocorrendo, uma vez que o ES, além de formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, socialmente é reconhecido como um modelo a ser seguido no decorrer do processo de formação destes profissionais.

O ingresso e permanência de alunos com deficiência no ES dependem de fatores políticos, administrativos e a preparação dos profissionais que atuam na área educacional. No que concerne aos docentes estes, por sua vez, participam da construção do ensino e aprendizagem e precisam estar preparados tanto teoricamente quanto na prática (metodologias e estratégias), bem como, estarem sensíveis as características e necessidades dos alunos para que o trabalho da educação especial se torne realidade frente às especificidades que o processo apresenta.

Com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, o plano nacional de educação especial (PNEE), em sua portaria nº 948/2007 (BRASIL/MEC/SEESP, 2007), orienta os sistemas de ensino, a garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Castanho e Freitas (2005, p.1) destacam que, “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados” e para que esta ação se efetive faz-se necessário um preparo que transcendam os conhecimentos acadêmicos e conduzam para uma formação continuada.

As ações pautadas na efetivação da educação inclusiva no ES fundamentam-se em orientações estabelecidas pelo governo federal, que visam atender as pessoas com necessidades educacionais especiais nos mais diferentes níveis de ensino. Além das orientações que partem do governo federal, há aquelas que são criadas visando promover aos avanços conforme as características e necessidades regionais como o Plano Nacional de Graduação, divulgado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das universidades brasileiras <sup>31</sup>(ForGRAD, 2003).

Entretanto, identifica-se uma carência de políticas públicas que orientem na renovação e modernização da educação no ES segundo a educação na e para as diferenças, pois os objetivos que permeiam a educação especial são desafiadores, e um dos maiores desafios recaem na pessoa do professor.

Até meados do século XX, ocorria, com maior intensidade, a exclusão das pessoas com deficiência, em todos os segmentos sociais, tanto na área da educação, como na saúde, trabalho, lazer e esporte, resultando em uma não valorização deste como indivíduo pertencente à sociedade, implicando em um não reconhecimento da sua cidadania e, conseqüentemente, dos seus direitos como tal.

Neste período, a visão de atendimento educacional para estas pessoas voltava-se a uma abordagem clínica, sendo que a oferta de uma educação voltada ao desenvolvimento das diversas áreas de formação da pessoa com deficiência ocorreu somente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. A partir deste

---

<sup>31</sup> Constituído por Pró-Reitores de Graduação ou ocupantes de cargos equivalentes das Universidades e Centros Universitários o ForGRAD, têm por objetivos formular políticas e diretrizes básicas que permitem o fortalecimento das ações comuns e inerentes às Pró-Reitorias, em nível nacional e regional e implementação de políticas públicas de Educação Superior que visem o pleno desenvolvimento do país, de forma articulada com órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade civil.

documentos outros foram elaborados visando garantir, nos países participantes, a qualidade no desenvolvimento das ações no plano prático.

Neste sentido, menciona-se a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, da qual muitos países participaram, refletindo sobre a escolarização para todas as crianças e jovens.

Outras conferências e eventos internacionais destacaram-se na busca por uma sociedade mais inclusiva, como: o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (1981), a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992), a Conferência Educação Para Todos realizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia (1990) e a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 1994) entre outras. (PELLEGRINI, 2006, p. 14).

Diante das propostas educacionais que visa à formação de uma sociedade democrática, a educação formal, mais especificamente as instituições de ensino regular, tornaram-se espaços reconhecidamente importantes pelo fato de compartilharem no seu interior os anseios, carências e características culturais da sociedade. A partir disto, torna-se possível fomentar, junto aos sujeitos envolvidos, alunos, professores, funcionários, gestores, e comunidade geral, atitudes favorecedoras ao acesso e permanência de aluno com deficiência no ES.

No Brasil, avanços efetivos rumo à educação especial tornaram-se evidente a partir do início dos anos 90, quando as escolas regulares passaram a ser frequentadas por um número cada vez maior de alunos com necessidades especiais.

A educação especial contempla uma política pública educacional nacional garantida pela legislação, quando confere, conforme inciso III do Art.208 da Constituição Brasileira, que o atendimento de pessoas com deficiência deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Sendo assim, os espaços escolares, torna-se um espaço rico pela pluralidade e diversidade, devido, basicamente, ao encaminhamento de alunos com NEE das instituições de ensino especial para as escolas regulares. Esta ação contribui para o fortalecimento da educação que inclui, nos mais diferentes níveis de ensino tanto público como privado, possibilitando, até mesmo, que estes alunos ao término do ensino médio, tenham o direito de ingressar no ES.

Embora o acesso e permanência de alunos com deficiência na educação básica aponte um crescimento significativo, podemos dizer que tal processo nas instituições de ensino superior encontra-se incipiente. Até início dos anos 90, poucas pessoas com

deficiência tinham acesso a educação no ES no Brasil. Segundo Valdés (2011), tal fato está associado principalmente ao acesso restrito desses alunos à educação básica e aos serviços de reabilitação indicando que havia neste período um distanciamento aos direitos sociais básicos.

O ingresso de alunos com deficiências sejam elas físicas, visuais, auditivas e intelectuais nos cursos de graduação tem causado inquietude, bem como sentimentos ambíguos entre docentes assim como nos demais personagens que compõem o cenário da educação especial no ES. Pode-se dizer que tais sentimentos refletem a dificuldade que permeia a educação no ES, conforme afirma Falcão (2008, p. 212-213),

O conceito de uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiências, mas, sim, implica em uma nova visão da mesma, prevendo em seu projeto pedagógico – currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc. –, ações que favoreçam, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade de seu aluno.

Vale mencionar que a inclusão não se caracteriza apenas pelas diferenças identificadas, para além disso, deve-se reconhecer que, as diferenças são construídas socialmente no decorrer do processo histórico cultural.

Ao realizar um estudo a respeito do estigma e como a sociedade os reconhece, Goffman, (1982, p. 11 e 12) identificou que,

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados.

A legislação tem sido uma ferramenta indispensável na efetivação da educação especial na educação básica, bem como no ES. A Portaria 3.284/2003 (BRASIL-MEC, 2011) é o instrumento legal de exigibilidade no ES, pois dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de “instituições” e prevê o compromisso formal da instituição de garantir a acessibilidade.

A partir do momento em que esta portaria entrou em vigência as IES deveriam se mobilizar no sentido de tornarem-se cada vez mais acessíveis às diferentes necessidades dos alunos com deficiência.

Oliveira e Manzini (2008, p. 220) destacam que,

Apesar de a acessibilidade estar sendo objeto de estudo pela maioria das IES, sua prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias pertinentes ainda necessita de adequação para atender esse segmento da população.

Ao comentar sobre a importância de parcerias entre universidade e sociedade na implementação de políticas especial, Glat (2004), reforça que diante dos desafios da sociedade contemporânea, repensar a instituição universitária e a docência torna-se uma necessidade.

Compreende-se que a universidade na função social de assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades aos indivíduos com deficiência, deverá realizar um esforço conjunto com metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo, e que o cumprimento destas estará na dependência de vários fatores, dentre eles a sensibilização da comunidade acadêmica como um todo.

Rocha e Miranda (2009. p.201), ao realizarem um estudo envolvendo o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ES, apresentaram alguns dados estatísticas divulgados pelo INEP, revelando que neste segmento o maior crescimento foi nas IES privadas.

Em 2000, as universidades públicas tinham 52,23% (1.135 alunos) do total de matriculados com necessidades especiais (incluindo os superdotados) e as privadas, 47,77% (1.038 estudantes). Já os números de 2005<sup>32</sup> mostram que 67% (4.247) dos alunos nessa categoria estudavam em entidades particulares.

Assim, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior - SESU, e da Secretaria de Educação Especial - SEESP, criou, em 2005, o Programa INCLUIR, que tem como um dos objetivos a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL-MEC, 2011). Vale mencionar que o texto deste documento é utilizado também como referência para as IES privadas.

O ingresso do aluno com deficiência no ES tem revelado a necessidade de intervenções que garantam o acesso e a permanência deste aluno, bem como a

---

<sup>32</sup> O senso aponta o crescimento das entidades particulares com relação ao crescimento na distribuição dos estudantes com necessidades especiais.

necessidade de capacitar os docentes, no que se refere a formação, informação e sensibilização, visando a diminuição, e até mesmo a eliminação, das barreiras atitudinais que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Perrenoud (2002, p.48), expõe a reflexão sobre a própria prática como um dos objetivos para o desenvolvimento da formação dos professores e apresenta dez motivos ligados às evoluções e às ambições recentes dos sistemas educativos que deve impulsionar a formação do professor reflexivo.

Podemos esperar que uma prática reflexiva:

- Compense a superficialidade da formação profissional;
- Favoreça a acumulação de saberes de experiência;
- Propicie uma evolução rumo à profissionalização;
- Prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- Permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- Ajude a vivenciar um ofício impossível;
- Ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- Estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- Aumente a cooperação entre colegas;
- Aumente as capacidades de inovação.

Nesse sentido, a práxis do professor estará embasada em ações conscientes que perpassam por momentos reflexivos de produção e ação. As necessidades educacionais tornam-se desafios a serem enfrentados com estratégias elaboradas e definidas de maneira consciente.

Dentro das necessidades de educação e formação do corpo docente pode-se mencionar a utilização de novas tecnologias assistivas, atenção à diversidade e, adaptações curriculares de acordo com as características das pessoas com deficiência que ingressam no ES (MORALES, 2011).

A educação tem impulsionado discussões e investigações acerca do trabalho docente junto ao aluno com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Pode-se dizer que se vivenciam as consequências de uma história marcada pelo distanciamento dos indivíduos com deficiência, e ao mesmo tempo, construindo uma nova história, cujo impacto desta, nas gerações futuras, dependerá dos avanços e conquistas produzidas a partir de intervenções nos ambientes sociais e educacionais.

## **2.2 Políticas da educação especial na UNIVILLE: percursos em construção**

A partir das transformações sociais e políticas que afetam diretamente a universidade, nos diversos níveis e modalidades, são formuladas novas filosofias a

serem seguidas pela instituição tendo em vista valores e princípios institucionais. A UNIVILLE tem em sua filosofia a Missão de promover formação humanística e profissional de referência para a sociedade atuando em ensino, pesquisa e extensão e contribuir para o desenvolvimento sustentável.

A UNIVILLE, se reconheceu num processo histórico cujas questões voltadas à educação especial se tornaram predominantes. Desde então, a instituição vem redimensionando suas atividades a fim de atender aos alunos com NEE. Para isto, algumas ações já foram realizadas pela instituição para contribuir com acesso, permanência e o trabalho do docente. Cita-se, o ingresso dos alunos com NEE, realizado por meio do processo seletivo. Este processo acontece duas vezes ao ano e os alunos podem ingressar por meio do seletivo especial de vagas complementares ou ingresso extravestibular (pelo histórico escolar do ensino médio), pelo processo seletivo/vestibular, e pela classificação de desempenho, Exame nacional do Ensino Médio (ENEM VAGA) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Os candidatos com NEE que necessitam de prova especial ou de tratamento diferenciado para realizar a prova devem requerer por escrito, comprovando sua necessidade com laudo à Comissão Técnica Vestibular Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Esta ação vale para o candidato que necessita de tempo maior para a realização da prova. O atendimento às condições do aluno, na realização da prova, fica sujeito à análise da legalidade, viabilidade e razoabilidade do pedido.

A UNIVILLE também conta com o Projeto de Ensino vinculado a Fundo de Apoio ao Ensino de Graduação (FAEG)<sup>33</sup> denominado Projeto de Apoio a Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PROINES)<sup>34</sup>, projeto este relevante por trabalhar diretamente na busca por uma educação com qualidade. O PROINES foi criado em 2008 pela Pró-Reitoria de Ensino e atua diretamente com os alunos com NEE matriculados na instituição, com os agentes administrativos e os professores que possuem em suas disciplinas alunos com NEE, ou seja, a comunidade acadêmica como um todo.

O objetivo do projeto é auxiliar professores, e alunos com NEE matriculados na UNIVILLE nas atividades de ensino que necessitam de uma abordagem inclusiva. Além disto, o projeto conta com abordagens de identificação junto aos alunos que possuem

---

<sup>33</sup> FAEG auxilia o desenvolvimento de projetos com recursos financeiros que devem ser planejados para execução em um período letivo, anual ou semestral.

<sup>34</sup> Acesso ao projeto no setor PROINES (2012)

deficiência, das necessidades ou dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem nas disciplinas que estão cursando. Assim, são conduzidas orientações ao corpo docente e discente da UNIVILLE sobre estratégias de ensino capazes de favorecer a inclusão, e torna-se possível diagnosticar as principais dificuldades encontradas pelos docentes no processo de ensino junto aos alunos com NEE e capacitar docentes e discentes no atendimento aos alunos com NEE.

Os estudantes atendidos são beneficiados, de acordo com o projeto, uma vez que receberão ao ingressar na UNIVILLE um atendimento diferenciado facilitando o seu processo de adaptação no campus, e terão auxílio no que concerne a relação aluno-professor no processo de aprendizagem na perspectiva de juntos construírem estratégias, além de colaborar na relação aluno-aluno. A partir da apresentação das ações desenvolvidas podemos dizer que o projeto estruturou seus objetivos de modo que todos os sujeitos sejam inseridos no processo de inclusão.

As metas do projeto estabelecidas junto aos departamentos foram elaboradas para conduzir o processo de permanência dos alunos com NEE, sendo elas:

- Minimizar as dificuldades nas atividades curriculares;
- Realizar reuniões com os docentes para discutir a participação dos alunos nas atividades;
- Formação e capacitação do grupo de tutores que auxiliarão os alunos em suas atividades acadêmicas.
- Elaborar uma cartilha de orientação à comunidade acadêmica sobre as condutas sociais em relação a pessoa com necessidades especiais;
- Adequação da estrutura física: adequação do mobiliário para alunos com deficiência física ou múltipla quando necessário, e estruturação de uma sala de atendimento especializado para alunos com deficiências como cegueira e surdez.

A partir destas ações o projeto vem dando suporte para a UNIVILLE que, além de atender as orientações legais, necessita se preparar para um ensino cada vez mais inclusivo.

**I – Mapeamento:** a partir da ficha de matrícula é realizado o mapeamento de maneira específica do curso em que o aluno está matriculado e a NEE apresentada. As informações são colhidas e enviadas aos departamentos dos cursos para confirmação e solicita-se quando necessário, que o departamento viabilize um aluno/tutor para

acompanhar o aluno tanto no horário de aula quanto extraclasse. Esses tutores pela instituição tornam-se bolsistas conforme carga horária dedicada a esta atividade.

**II – Cadastramento:** os alunos inscritos para serem alunos/tutores são selecionados para participarem de encontros de capacitação sobre as atividades que exercerão no atendimento ao aluno. Nesta etapa, são realizadas reuniões com os chefes/professores de departamentos para a identificação das necessidades educacionais dos alunos que serão atendidos pelos tutores.

**III – Tutoria:** junto aos alunos/tutores, são elaborados planos de atendimento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos com NEE e também são realizadas avaliações de desempenho dos alunos com NEE e relatórios.

**IV – Avaliação das Intervenções realizadas:** esta etapa é acompanhada de reuniões individuais, previamente agendadas, com professores e alunos com NEE para discussão de aspectos positivos e negativos das intervenções práticas realizadas pelos alunos/tutores.

Essas ações desenvolvidas pelo projeto visam atender alunos que declararam no ato da matrícula possuir NEE. Atualmente (2012) esse público envolve cerca de 19 alunos, desses 16 com deficiência (física, mental, visual, auditiva) matriculados nos cursos de licenciatura oferecidos pela instituição. Segue, o quadro de abrangência<sup>35</sup> da pesquisa de alunos/pessoas com NEE nos cursos de licenciatura.

---

<sup>35</sup> Informações cedidas pelo PROINES 2012.

Quadro 2 – Alunos com NEE matriculados nos cursos de Licenciaturas

| LICENCIATURA | QUADRO DE ABRANGÊNCIA DA PESQUISA |                                                                                                                                                                                                     |       |
|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|              | Licenciaturas                     | Deficiência                                                                                                                                                                                         | Série |
|              | <b>História</b>                   | - Condutas Típicas <sup>36</sup> ; não declarou qual necessidade                                                                                                                                    | 1     |
|              |                                   | - Mental: -                                                                                                                                                                                         | 4     |
|              |                                   | - Baixa visão: catarata congênita                                                                                                                                                                   | 3     |
|              |                                   | - Física: -                                                                                                                                                                                         | 4     |
|              |                                   | - Física: Deficiência adquirida no cotovelo esquerdo                                                                                                                                                | 3     |
|              |                                   | - Física: Apresentou atestado médico. Paralisia cerebral com sequelas de paraplegia e dificuldades motoras em membros superiores.                                                                   | 3     |
|              | <b>Sociologia</b>                 | - Física: -                                                                                                                                                                                         | 3     |
|              | <b>Letras</b>                     | - Baixa visão: 90% de perda de visão em ambos os olhos. Necessitará de uma ampliação correspondente ao tamanho de 16 ou 18 (fonte arial) para realizar as provas (com laudo)                        | 4     |
|              |                                   | - Asperger: Síndrome de Asperger (sem laudo)                                                                                                                                                        | 1     |
|              |                                   | - Cegueira: Nistagmo e retinose pigmentar (H55, H355), necessitará de uma pessoa para ler as provas. Cegueira noturna aprox. 3% de visão.                                                           | 3     |
|              |                                   | - Cegueira                                                                                                                                                                                          | 2     |
| LICENCIATURA | <b>Artes Visuais</b>              | - Surdez severa ou profunda: Deficiência auditiva – uso de aparelho auditivo pela meningite aos 9 meses. Ouvido direito – 65% de perda. Ouvido esquerdo – 90% de perda                              | 3     |
|              |                                   | - Surdez severa ou profunda: -                                                                                                                                                                      | 5     |
|              | <b>Ciências Biológicas</b>        | - Física: possui artrite reumatoide. Tem acompanhamento regular com reumatologista. Persiste com artralhas difusas e incapacitantes em mãos, cotovelos, joelhos, tornozelos, pés. Apresentou laudo. | 1     |
|              |                                   | - Baixa Visão: Vista monocular. Não necessita de provas ampliadas.                                                                                                                                  | 1     |
|              |                                   | - Baixa Visão: Vista monocular. Não necessita de provas ampliadas.                                                                                                                                  | 1     |
|              | <b>Ed. Física</b>                 | - Baixa visão: -                                                                                                                                                                                    | 4     |
|              |                                   | - Baixa visão: Deficiência em discernimento de letras e números de longas distâncias, e também letras minúsculas.                                                                                   | 1     |
|              |                                   | - Condutas típicas: -                                                                                                                                                                               | 1     |

Fonte: PROINES (2012)

A universidade, propulsora da construção de novos saberes e formadora de profissionais capacitados para atuar, precisa alicerçar-se em projetos que viabilizem a educação especial. Neste sentido, vale enfatizar o papel da UNIVILLE no processo de acesso e permanência de alunos com NEE, sendo esta uma instituição social, sujeita aos impactos provenientes das modificações no modo de organização político-econômico-social onde se insere.

<sup>36</sup> Condutas Típicas aparece na listagem dos alunos de inclusão, no entanto não faz parte do campo de investigação desta pesquisa.

### 3 TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

*“(...) o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.*  
(Saviani, 2007, p. 109)

Com a intenção de possibilitar a discussão de como os professores constroem a sua identidade docente, este capítulo nos remete a refletir sobre como vem ocorrendo o trabalho do professor formador ou professor universitário, tendo em vista que ele é uma referência para àquele que está se constituindo professor. Somando-se a este aspecto, vale mencionar as recentes transformações sociais que provocam um constante pensar/repensar do trabalho docente neste nível de ensino.

#### 3.1 Trabalho docente: desafios e perspectivas na formação<sup>37</sup> do professor.

Os cursos de formação docente, chamados de licenciaturas, são cursos que de acordo com a legislação, têm como objetivo a formação de professores para atuar na educação básica, o que compreende: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial. Tendo esse objetivo como base, destaca-se a importância da compreensão de como vem ocorrendo a formação de acadêmicos, futuros professores, que contribuirão para o desenvolvimento e formação estudantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC/CNE, 2002) no parágrafo 3º do artigo 6º, a formação de professores de educação básica deverá considerar o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores:

---

<sup>37</sup> Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, perpassando os momentos de formação continuada até momentos que abrangem questões de carreira, estrutura, relacionamento, salário, participação e decisão nas questões educativas. O objeto da Formação Docente é abordado por Garcia (1999, p. 26) como “processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

As diretrizes complementam a orientação de que a práxis deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (art. 12) além de enfatizar a flexibilidade, para a construção de projetos inovadores que aproximem a universidade da escola.

Nos cursos de Licenciatura a essência tem sua objetividade de contribuinte na formação, ou como afirma Pimenta (2012) na “atividade docente”<sup>38</sup>. Sobre esse ponto de vista Pimenta (2012, p. 18 e 19) comenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Neste contexto, a formação dos professores torna-se alvo de frequentes discussões e análises que configuram como campo de estudos nas produções científicas. Como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, a formação docente, vai

---

<sup>38</sup> A formação é considerada por Pimenta (2012, p.18) como atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Tardiff (2012, p.123) quanto a atividade docente, comenta que no processo de compreensão da natureza do trabalho, compará-lo com o trabalho industrial, permite evidenciar as características do ensino – um processo de trabalho constituído de diferentes componentes sendo eles: o objetivo do trabalho, o objetivo de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores e seu papel no processo de trabalho.

além dos momentos especiais de aperfeiçoamento abrangendo questões relativas a salários, carreira, clima de trabalho, participação do professor nas ações educativas.

O foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem que se dão tanto na formação inicial quanto na formação continuada<sup>39</sup>. Garcia (1999), define como “objeto de formação docente” o processo de formação inicial ou continuada que possibilita ao professor adquirir ou aperfeiçoar seu conhecimento, habilidade, disposição para exercer sua atividade de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Dando suporte a esta citação, Imbernóm (2010, p. 41-42) destaca que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Assim, o tema formação docente, é tema de discussão em diferentes períodos históricos da educação no ES. O que impulsiona tal discussão? A necessidade que se apresenta é movida por quais aspectos? Os questionamentos em torno do tema geram preocupações quanto ao preparo dos professores evidenciado em diferentes épocas e baseiam-se em considerações relacionadas ao ensino, aos professores, aos currículos e aos modelos de formação. No entanto, de acordo com Saviani (2009), as tentativas de adequações relacionadas à formação apresentam falhas reveladas em programas de estudos insuficientes e carência de preparo prático do aluno e do professor, revelando precariedade das políticas formativas.

Conforme apresenta Saviani (2007, p. 109), “as mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação em nosso país”, tendo em vista que a formação profissional dos professores implica em objetivos e competências específicas e definidas, de acordo com o padrão de exigência histórico social, o que requer estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento da função.

---

<sup>39</sup> De acordo com Imbernón (2010, p. 47), “Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo (...)”.

Neste contexto, a questão da formação de professores envolve não apenas conhecimentos prévios, a respeito de conteúdos e situações educacionais, mas também implica nas condições em que o professor efetiva sua práxis. A formação docente não é um ato isolado, e não é uma ação com um fim em si mesma. A formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional que vai além, dos momentos de aperfeiçoamento, e de acordo com Imbernón (2010, p. 50-51) abrange cinco grandes linhas ou eixos de atuação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Ignorar esses fatores é impedir que a identidade<sup>40</sup> do docente se efetive a partir do olhar crítico da realidade em que está inserido; é anular suas perspectivas de mudança e tornar o seu fazer um processo mecânico de repasse de informações. As diversas tentativas de superação do dilema da formação docente têm revelado que a articulação do currículo atrelada às condições de desenvolvimento do mesmo deve ser tema preponderante das políticas educacionais e que deve ser prioridade.

### **3.2 A Educação Especial e a construção da identidade dos professores.**

A ação docente traz em sua essência a possibilidade de repensar a práxis e transformá-la, neste sentido ela se apresenta de maneira diversificada e influenciada por fatores externos, colaborando na formação de uma parte da identidade docente. É nessa perspectiva que Garcia (2009), de maneira objetiva, destaca a formação da identidade

---

<sup>40</sup> Pimenta (2012, p.19) caracteriza-a: “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo da construção do sujeito historicamente situado”.

do professor como um processo contínuo formado ao longo da trajetória profissional, envolvendo não só o profissional em formação, mas o contexto em que o mesmo está inserido.

Segundo este autor, não se pode separar a identidade do docente e o seu desenvolvimento profissional pois ambos se constituem. Esse processo de constituição deve fazer, portanto, parte da proposta curricular

Pimenta (2012, p.20) descreve as possibilidades de construção da identidade, afirmando:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Garcia (2009) e Pimenta (2012), trazem a questão da formação da identidade como advinda de múltiplas e dinâmicas experiências vivenciadas e que esta possibilita a construção de valores e ações específicas envolvendo a prática pedagógica, concepções de ensino e as representações de seu papel social.

Nesse percurso da formação da identidade, ou seja, da constituição do professor, o mesmo se depara com desafios de ensino aprendizagem. Cordeiro e Antunes (2010), referindo-se a educação básica, destacam a complexidade de lidar de modo efetivo com a diversidade no contexto educacional e como o professor articula a proposta de educação especial em seu cotidiano de trabalho. No ES a complexidade tende a aumentar uma vez que os objetivos desta modalidade se fortalecem na ideia de uma formação. As ações pedagógicas precisam ser reestruturadas e repensadas a fim de reescrever a práxis para assim contribuir na formação da identidade docente no sentido amplo da palavra.

Por meio da Portaria Ministerial nº 1.793/94 (BRASIL, 2004, p. 286), considerou-se,

(...) a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades; e a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Artigo 1º. Recomendar a inclusão da disciplina: “Aspectos ético-político-educacionais da normatização e interação da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas;

Artigo 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração de pessoas com necessidades especiais” nos cursos do grupo de ciências da saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. (BRASIL, 2004)

A partir das políticas públicas e da efetivação desta na prática, a identidade do professor é constituída considerando sua formação inicial como fator de base fundamental para a constituição do professor. No entanto, ao analisarmos o desenvolvimento da educação especial, percebemos que as políticas educacionais que consideram o atendimento de todos os educandos em ambientes comuns de ensino precisam ser estudadas com cautela, já que todos precisam de um ensino e aprendizagens que considere suas condições e necessidades.

Bueno (2001) defende realisticamente que a educação especial em nosso país deve ser um processo gradativo, sistemático, contínuo e planejado. O autor também defende que o estabelecimento de diretrizes e ações políticas exige ousadia e coragem, mas também prudência e sensatez, de tal forma que se constitua efetivamente numa realidade de fato. Tal planejamento e ações políticas servirão de base para que o docente não se sinta o único responsável pelo processo de aprendizagem.

Além disto, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 188), os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual:

- a. promovam um aprendizado cognitivo profundo;
- b. sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua;
- c. aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres;
- d. trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos);
- e. desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar;
- f. construam, nas escolas, organizações de aprendizagem.

Ou seja, a educação especial requer envolvimento e participação de diversos sujeitos em condições de motivar a transformação, que impulse o enfrentamento das

dificuldades no cotidiano e os desafios que a envolve. Freitas e Moreira (2011, p. 70), consideram que,

[...] os cursos de formação inicial de professores necessitam estar sedimentados a partir de uma formação teórica sólida que supere arranjos simplificados e aligeirados que, sem dúvida, não contribuem para o processo educacional, seja do alunado com necessidades educacionais especiais ou não.

Ao considerar o espaço educacional como profícuo de transformações e de constituição de identidades tanto discente, quanto docente, lidamos com um processo educacional flexível que oportuniza a atuação sobre ele. Esse movimento, não se constrói por acumulação, mas por meio de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Outro fator a ser considerado na construção da identidade do professor relaciona-se às dificuldades que cercam as condições de trabalho. Tais dificuldades geradas por políticas públicas, fundamentadas em modelos definidos por um sistema educacional que gera uma relação de poder econômico e político, precariza a ação do professor, a construção da identidade e expressa na prática resultados negativos.

Nas condições desfavoráveis de estrutura prática em que se efetiva o trabalho escolar, as ações ganham conotações diversas, dependendo do profissional, dos gestores e do impacto das reformas educacionais. Com essas incertezas, convivem preocupações com a melhoria, com a qualidade do ensino e com a superação das falhas deixadas pela incerteza de como proceder diante de propostas, procedimentos e realidades tão distintas.

No espaço educacional, não cabem propostas de aprendizagens adaptadas conforme a “realidade” – sem condição para que a mesma se efetive –, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos tem direito à Educação e esta por sua vez deve ser direito de todos. No entanto, o que se vê, é o fracasso de alguns alunos sendo conduzido pela organização econômica e social que reflete no percurso estudantil.

O professor, frente às condições de trabalho e a necessidade de contribuir para a mudança da realidade que se apresenta, busca incessantemente por seu papel que segundo Arroyo (2000, p. 64) vai além de transmissor de conteúdos, já que:

[...] o grave problema das condições de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar – aprender a ser gente.

### 3.3 Reflexões sobre Educação Especial: conceitos e significados

Algumas expressões destacam-se na voz dos professores e em diferentes discursos nos últimos anos, Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Social, são expressões usadas em diferentes momentos para diferentes fins.

Neste momento, a abordagem terá o foco voltado para a Educação Especial – um processo que tem sido propulsor de debates que dão ênfase aos desafios da prática educativa. Este por sua vez é conceituado por Stubbs (2008, p. 8) como um “vasto leque de estratégias, actividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação”.

Essa mesma autora, destaca algumas ações que permeiam a prática da educação especial,

- Reconhece que a aprendizagem se inicia no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui aprender na sua casa, na sua comunidade, e em situações formais, informais e não-formais.
- É um processo dinâmico que está em constante evolução, consoante a cultura e o contexto.
- Procura permitir às comunidades, sistemas e estruturas para o combate à discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação e ultrapassar as barreiras da aprendizagem e participação para todos.
- Todas as diferenças de acordo com a idade, gênero, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida e outras formas de diferenciação são reconhecidas e respeitadas.
- Promover o desenvolvimento para a inclusão faz parte de uma estratégia mais abrangente, com o objectivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso de recursos sustentáveis e justiça social e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnem (...).

De maneira geral, a educação especial tem provocado reações diversas entre os participantes do processo educacional. De um lado temos educadores confiantes no processo e sua intenção, outros, a veem como uma realização que exige muitas mudanças o que torna utópico.

Oliveira (2007, p. 36 e 39) complementa, afirmando que:

[...] existem aqueles que pensam na inclusão como um “sonho possível”, uma utopia a ser buscada para a concretização de um mundo mais justo e humano, vista como um ideal a ser alcançado e uma luta política, e outros se referem à inclusão no âmbito dos direitos, ou seja, para que a pessoa com necessidades especiais possa exercer a sua cidadania.

[...] a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais tornou-se, para alguns educadores, um problema para a escola, que antes não era problema, porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos da escola. De invisível passaram a ser visíveis, de não problema passaram a ser problema, evidenciando a não inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização.

Esse posicionamento é reafirmado quando se lê que:

Alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização. Essa situação pode decorrer de dificuldades orgânicas associadas a déficits permanentes e, muitas vezes, degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves. [...]. Alguns programas, devido à expressividade das adaptações curriculares efetuadas, podem ser encarados como currículos especiais. Comumente, envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas. (BRASIL, 2006, p. 77)

É nesse contexto, diante dessas problematizações que se percebe a necessidade de um atendimento compatível com as condições e necessidades dos educandos. Quando essa necessidade se reflete na universidade faz-se necessário profundas transformações englobando preparação curricular, formativa, prática, estrutural e acadêmica. A partir dessa constatação se percebe a urgência da qualificação do docente do ES que em determinados momentos é surpreendido com alunos que além de dificuldades de aprendizagens apresentam NEE exigindo do docente preparação para tal atribuição.

A educação especial que torna democrático o ingresso do aluno com NEE na universidade apresenta avanços no que se refere ao ingresso, entretanto diante as especificidades, há muito que se construir e desconstruir para que a permanência, com base numa educação com qualidade seja uma realidade.

O papel do professor no contexto do ES é fundamental uma vez que este tem o contato direto com os educandos individualmente e coletivamente, viabilizando espaços onde o conhecimento possa ser construído de forma criativa e espontânea.

#### 4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA VOZ DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA.

*“A gente bota essas experiências fortes de lado, mas elas ficam acontecidas dentro da gente; e os fragmentos delas formam um novo desenho lá no fundo do nosso caleidoscópio. Um caleidoscópio que o tempo vai virando. Só que no nosso caleidoscópio as imagens viradas – mesmo parecendo que vão voltar, acabam aparecendo de novo – porque a gente não deixa de ser desenho que criou.”*  
(Lygia Bojunga)

Este capítulo visa apresentar reflexões sobre as concepções dos professores acerca do trabalho docente e do acesso e permanência de alunos com deficiência no ES, mais especificamente nos cursos de licenciatura. A intenção inicial é caracterizar os professores em termos de gênero, formação escolar e profissional, incluindo nível de escolarização, tempo de docência, carga horária e campo de atuação. Busca-se refletir sobre questões referentes ao tema a ser pesquisado, necessidades e dificuldades na práxis, programa de profissionalização docente, cursos ofertados, atuação profissional e percepções a respeito do objeto de pesquisa.

O instrumento de coleta de dados adotado para a obtenção das informações pertinentes à pesquisa foi o questionário. Dos 37 instrumentos<sup>41</sup> enviados, 16 questionário retornaram, seguindo os critérios de inclusão estabelecidos pela pesquisadora e, a partir deles a reflexão se justifica.

Na análise fez-se necessária, para a compreensão dos dados obtidos, uma leitura inicial flutuante que segundo Bardin (1977, p. 96) consiste “(...) em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (...).”

Após, foram tabuladas as questões fechadas a fim de caracterizar os sujeitos participantes. Identificada as características do grupo pesquisado passou-se ao agrupamento das questões por tema, tornando possível a identificação de indicadores.

---

<sup>41</sup> Nesta análise utilizaremos a quantidade exata e não trabalharemos com porcentagem levando em considerações o número singular de respondentes.

Um novo movimento de leitura flutuante, possibilitou apreender os significados das palavras inseridas nas respostas de modo a dar sentido às subjetividades da realidade docente.

A epígrafe de Lygia Bojunga destaca a constituição da realidade sócio-histórica dos sujeitos como “experiências fortes” que se fragmentam dentro de cada um e forma uma nova história com o passar do tempo. O autor dessa história!? Cada um de nós!

#### 4.1 Caracterização dos professores participantes da pesquisa

A análise da caracterização dos professores ocorreu a partir da validação de dezesseis questionários e a partir dessa etapa foram considerados os dados que contribuíram para a elaboração do perfil dos professores, constatando a prevalência de docentes do sexo feminino, com a participação de dezesseis (100%) mulheres. Oito professoras participantes da pesquisa possuem pós-graduação em nível de Mestrado, sete em nível de Doutorado e uma em nível de Especialização. Conforme indica o quadro 2, a pesquisa contou com oito professoras com mais de 21 anos de ES, sendo que quatorze professoras atuam apenas na UNIVILLE.

O quadro 3, propõe-se a apresentar dados gerais acerca da caracterização das professoras participantes da pesquisa:

| <b>QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS RESPONDENTES – 2012</b> |                                        |                                             |                                      |                                          |                                                                |                                       |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>RESPONDENTES<sup>42</sup></b>                                     | <b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>              | <b>TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b> | <b>UNIVILLE</b>                      |                                          | <b>QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE ATUAM</b> | <b>CURSO EM QUE ATUA COMO DOCENTE</b> |
|                                                                      |                                        |                                             | <b>TEMPO DE DOCÊNCIA NA UNIVILLE</b> | <b>CARGA HORÁRIA SEMANAL NA UNIVILLE</b> |                                                                |                                       |
| <b>A</b>                                                             | Doutorado em Engenharia da Produção    | Mais de 21 anos                             | Mais de 21 anos                      | Entre 31 e 40 h/a                        | Apenas na UNIVILLE                                             | Artes Visuais e Pedagogia             |
| <b>B</b>                                                             | Especialista em Prática Social da Arte | Mais de 21 anos                             | Mais de 21 anos                      | Até 10h/a                                | Apenas na UNIVILLE                                             | Artes Visuais                         |

<sup>42</sup> A opção por utilizar quadros indicando as respondentes identificadas por letras do alfabeto (A, B, C, D,...) e não por quantidade se deu levando em consideração uma análise não apenas da quantidade mais dos dados pesquisados individualmente.

|          |                                             |                 |                 |                  |                      |                                                                                                                |
|----------|---------------------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C</b> | Doutorado em Psicologia em Educação         | De 16 – 21 anos | De 11 – 16 anos | Entre 21 e 30h/a | Apenas na UNIVILLE   | Artes Visuais e Pedagogia                                                                                      |
| <b>D</b> | Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade | De 2 a 6 anos   | De 2 a 6 anos   | Entre 11 e 20h/a | Apenas na UNIVILLE   | Artes Visuais e Design                                                                                         |
| <b>E</b> | Doutorado em Educação                       | De 16 – 21 anos | De 11 – 16 anos | Entre 31 e 40h/a | Apenas na UNIVILLE   | Educação Física e Mestrado em Educação                                                                         |
| <b>F</b> | Mestrado em Educação Física                 | Mais de 21 anos | Mais de 21 anos | Entre 11 e 20h/a | Apenas na UNIVILLE   | Educação Física                                                                                                |
| <b>G</b> | Mestrado em História Cultural               | Mais de 21 anos | Mais de 21 anos | Entre 31 e 40h/a | Apenas na UNIVILLE   | História                                                                                                       |
| <b>H</b> | Doutorado em Teoria da Literatura           | Mais de 21 anos | Mais de 21 anos | Entre 31 e 40h/a | Apenas na UNIVILLE   | Letras                                                                                                         |
| <b>I</b> | Mestrado em Educação e Cultura              | Mais de 21 anos | Mais de 21 anos | Entre 11 e 20h/a | Apenas na UNIVILLE   | Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia                                                              |
| <b>J</b> | Doutorado em Educação                       | Mais de 21 anos | Mais de 21 anos | Entre 3 e 40h/a  | Apenas na UNIVILLE   | Letras                                                                                                         |
| <b>L</b> | Mestrado em Engenharia Química              | De 6 – 11 anos  | De 6 – 11 anos  | Entre 21 e 30h/a | Em duas instituições | Ciências Biológicas, Engenharias e Farmácia                                                                    |
| <b>M</b> | Mestrado em Linguística                     | De 16 – 21 anos | De 16 – 21 anos | Entre 11 e 20h/a | Apenas na UNIVILLE   | Letras                                                                                                         |
| <b>N</b> | Mestrado em Literatura Brasileira           | De 11 – 16 anos | De 11 – 16 anos | Até 10h/a        | Apenas na UNIVILLE   | Letras                                                                                                         |
| <b>O</b> | Doutorado em Linguística Aplicada           | Mais de 21 anos | Mais de 21 anos | Até 10h/a        | Apenas na UNIVILLE   | Letras, Pedagogia e Mestrado em Educação                                                                       |
| <b>P</b> | Doutorado em Educação                       | De 11 – 16 anos | Até dois anos   | De 31 – 40h/a    | Apenas na UNIVILLE   | História, Letras, Publicidade e Propaganda                                                                     |
| <b>Q</b> | Mestrado em Educação                        | De 16 – 21 anos | De 6 – 11 anos  | Até 10h/a        | Em duas instituições | Artes Visuais, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas, História, Letras, Pedagogia, Educação Física e NPI. |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

A identificação da prevalência de docentes do sexo feminino revela um retrato não apenas do ES mas presente, também, nos demais níveis de ensino.

Trevisan (2008, p. 56), destaca estudos realizados, como os de André (2000) que evidenciam razões para a predominância excessiva da mulher no magistério quando afirma:

Entre as razões temos: a caracterização da escola e da professora como extensão da casa e da maternidade, a própria profissão docente é vista como

complemento da renda familiar, a questão da afetividade entendida como atributo exclusivo da mulher, o peso do contexto que posiciona as condições de trabalho femininas abaixo das masculinas e, principalmente, a desvalorização do trabalho docente.

Vale destacar que o instrumento de coleta de dados foi distribuído a 37 professores, dentre estes seis masculinos e 31 femininos. No entanto, a obtenção de questionários respondidos foram de dezesseis sendo de professores do gênero feminino<sup>43</sup>.

Com relação à qualificação desses profissionais, sendo a universidade considerada um *lócus* para se desenvolver a compreensão do saber, da produção de discussões e da formação profissional destaca-se que a mesma deve ter em seu quadro, profissionais qualificados, para o exercício das funções. No entanto, Laboree (1999, p. 20) afirma que:

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilitações como consequência do aumento dos requisitos educativos a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos (...) e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores.

Laboree (1999), identifica uma série de desafios que perpassam a profissionalização do docente e apontam para um contexto histórico que traduz nas reformas educacionais e no poder da burocracia administrativa um percurso marcado por reivindicações.

Frente a tantas dificuldades para assumir a profissionalização docente vale destacar, que entre os ocupantes das funções docentes no ES, oito possuem formação em pós-graduação em nível de Mestrado predominando a área da Educação. De maneira significativa a formação em nível de Doutorado também ocupa destaque com sete formações também predominantemente na área da Educação. Das docentes participantes

---

<sup>43</sup> Tendo como base que os respondentes que participaram da entrega do questionário são do sexo feminino, a linguagem atribuída a partir deste momento valorizará o grupo de respondente utilizando o gênero feminino.

da pesquisa, apenas uma professora possui pós-graduação em nível de especialização em Prática Social da Arte, as demais possuem mestrado e doutorado.

Considerando a importância da qualificação profissional, os dados apresentados sugerem fatores constituintes para o aumento do nível de formação como, por exemplo, as políticas institucionais de admissão<sup>44</sup> atrelada ao nível de formação do candidato; exigência esta predominante nas universidades e subsidiadas pela legislação, o investimento pessoal frente às exigências do mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB exige um terço do corpo docente com a titulação de mestrado e/ou doutorado para atuar no ES afirmando no artigo 52:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

Inicialmente a UNIVILLE firmou parceria com a Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC na área da Engenharia de Produção, para aumentar a titulação dos professores. No entanto, essa parceria não proporcionou avanços para a estrutura de Mestrados na área da Educação. Atualmente a universidade tem se dedicado, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, e hoje contempla em seu programa cursos de mestrado em Saúde e Meio Ambiente, Engenharia de Processos, Patrimônio Cultural e Sociedade, Design e mestrado em Educação.

Tendo como premissa o tempo de docência das professoras nos cursos de Licenciatura e na UNIVILLE é necessário relacioná-los com a formação, aspecto este, que faz parte da experiência profissional do docente, constituindo-o como profissional. Esta relação permite inferir que independente do tempo de docência no ES os professores estão buscando titular-se.

Huberman (1995), com base no tempo de docência apresenta as seguintes fases<sup>45</sup> (Quadro 4):

<sup>44</sup> Na UNIVILLE, de acordo com o Estatuto e Regimento Geral, agosto/2012, a admissão de pessoal docente é realizado pela Reitoria à vista dos resultados obtidos nos processos de seleção externo, com titulação mínima de mestre e que atenda as exigências de acordo com o Estatuto do Magistério superior.

<sup>45</sup> As fases de Huberman apresentam ciclos de 1-3 / 4-6 / 7-25 / 25-35. Nesta análise considerou-se o tempo de 0-2 / 2-6 / 6-11 / 11-16 / 16-21 / mais de 21; no entanto, a mesma ideia apresentada pelo autor fundamentará teoricamente os dados.

| <b>Quadro 4: ANÁLISE DO TEMPO DE DOCÊNCIA</b> |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Anos de Carreira</b>                       | <b>Fases/Temas</b>                  | <b>Descrição da fase</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1 – 3                                         | Entrada na carreira ou hesitação    | (...) é uma fase de exploração de uma estrutura estável de vida. Os problemas de disciplina são os que mais preocupam os professores, devido à ausência de autoridade. Além disso, preocupa-os os domínios dos conteúdos. É também uma fase de socialização profissional.                                                                                                                                                                         |
| 4 – 6                                         | Estabilização                       | É uma fase da estabilidade no posto de trabalho para uns e a procura de um novo emprego para outros. Nesta fase, os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio do conteúdo.                                                                                                                                                                                                                                        |
| 7 – 25                                        | Diversificação                      | (...) encontram-se num período de grande capacidade física, e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. É uma fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e às vezes procuram a promoção.                                                                                                                                                   |
| 25 – 35                                       | Serenidade e distanciamento afetivo | É a fase em que os professores já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. Podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da escola, aqueles sobre quem recaem muitas das responsabilidades, e fazem-no porque acreditam que é o que devem fazer. Contudo, esta reação não é igual para todos. Alguns professores não se adaptam às mudanças e ficam amargurados, críticos e cínicos. |

Fonte: Huberman (1995)<sup>46</sup>

Com base nas fases apresentadas por Huberman (1995), e considerando o tempo de docência informado pelas participantes considera-se que 50% das professoras participantes encontra-se na fase da “diversificação”, o que indica uma estabilização e normalização, pois os professores tentam ser mais competentes levando em consideração a capacidade física, e intelectual que a fase pressupõe.

Analisando o tempo de docência de cada profissional no ES e traçando um paralelo com o tempo de docência na universidade, campus de investigação, pode-se identificar que oito das respondentes tem mais de 21 anos de tempo de docência no ES e na própria UNIVILLE. Considera-se apenas uma professora iniciante levando em conta o tempo de dois à seis anos de docência.

Os dados sugerem que a universidade proporciona incentivo à carreira profissional com a proposta de plano de carreira, o que pode resultar em um

<sup>46</sup> Esse quadro foi extraído da dissertação de Mestrado de Hobold, Márcia de Souza. A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional, UNIVALI, 2004. Para um estudo aprofundado sugere-se a leitura de Huberman Michaël. In: Nóvoa, Antônio (org). Vida de professores. 2. Ed. Portugal: Porto, 1995. P. 31 – 61.

conhecimento aprofundado das ações/propostas da universidade e uma possível interação nas atividades desenvolvidas.

No que se refere à quantidade de instituições de ES em que as respondentes trabalham, catorze professoras trabalham apenas na UNIVILLE, e duas professoras em duas instituições.

A quantidade significativa de professoras que trabalham apenas na instituição, campo de investigação, revela como cada docente vai construindo seu percurso na universidade de acordo com os cursos oferecidos e sua área de atuação na universidade, além de indicar que há um tempo maior de dedicação das docentes para com a universidade. Esta disponibilização permite uma maior interação com a instituição e suas características, bem como com a diversidade cultural e social daqueles que a frequentam, corpo administrativo, docentes e discentes. O processo educacional pede do professor uma apropriação da realidade da comunidade acadêmica onde ele atua, esta apropriação o permitirá compreender as tradições por ela incorporadas no decorrer de sua estruturação, bem como vislumbrar o que pode ser modificado, transformado, mediante as necessidades didático-pedagógicas que surgem.

Neste sentido, vale mencionar o movimento que o ingresso de alunos com deficiência tem provocado no ES, e em especial na UNVILE. A ampliação destes acessos e permanências estão na dependência da qualidade das relações, dos diálogos, estabelecidos entre as instâncias administrativas e pedagógicas.

A carga horária de trabalho das professoras investigadas oscila entre 10 e 40 horas-aula, assim distribuídas: seis das docentes trabalham entre 31 e 40 horas-aula, isto significa carga horária fechada e exclusividade de trabalho na UNIVILLE, duas professoras trabalham entre 21 e 30 horas-aula, quatro entre 11 e 20 horas-aula e quatro até 10 horas-aula. Vale mencionar que a quantidade de carga horária influencia no tempo de permanência da docente na instituição.

Mais de 50% das professoras trabalham menos de 20 horas na instituição. Essa predominância pode indicar a ausência de vagas para absorver o trabalho exclusivo dessas profissionais; a escolha por parte do profissional em disponibilizar determinada quantidade de carga horária à instituição; compromisso de trabalho com outras instituições, ou ainda a disciplina lecionada possui uma carga horária limitada na instituição. A partir destes dados destacamos o impacto da carga horária na qualidade da relação professo-aluno e professor-instituição.

Ao serem questionadas se lecionam ou lecionaram para alunos com deficiência e qual deficiência estes alunos apresentavam, identifica-se, conforme consta no quadro 5 que, houve uma predominância no ensino junto a aluno com deficiência visual abrangendo onze alunos, seguido da deficiência auditiva com nove, deficiência física com nove, e intelectual com oito alunos.

| <b>Quadro 5: CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b> |                       |              |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                  | <b>RESPONDENTES</b>   | <b>TOTAL</b> |
| <b>Visual</b>                                               | D,E,F,G,H,I,J,M,N,O,P | 11           |
| <b>Auditiva</b>                                             | A,B,C,D,E,F,G,P,Q     | 9            |
| <b>Física</b>                                               | D,E,F,G,H,I,J,N,Q     | 9            |
| <b>Intelectual</b>                                          | D,G,H,I,J,L,M,P       | 8            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Identifica-se que apenas uma professora (G) é mencionada em todas as opções de respostas pelo fato de ter lecionado no decorrer da sua docência para alunos com diferentes tipos de deficiência. Essa professora possui mais de 21 anos de tempo de docência no ES e na UNIVILLE .

Vale destacar que sete professoras lecionaram para alunos que possuíam três das quatro deficiências, seis professoras tiveram experiências em lecionar para alunos que se encaixavam em uma das quatro deficiências, e duas professoras lecionaram para alunos que possuíam duas das deficiências apresentadas no quadro.

Considerando que o ingresso de estudantes com deficiências no ES, na última década, tornou-se cada vez mais frequente, além de provocar um movimento inédito nos espaços das instituições de ensino superior, tem exigido dos docentes um olhar mais atento as diferenças, características e necessidades destes acadêmicos. Necessidades estas que não se restringem apenas as de ensino-aprendizagem, expandindo para as de ordem social e afetiva, pelo fato de ambas estarem diretamente relacionadas a este processo, podendo favorecer ou não a qualidade do ensino.

## 4.2 Desenvolvimento profissional e os desafios da práxis docente.

Considerando o ano de graduação das professores participantes da pesquisa e o momento histórico e social em que eles ocorreram, justifica-se o motivo pelo qual, na formação inicial, elas não receberam informações sobre a educação formal e o aluno com deficiência. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, resultante de todo um movimento educacional a favor de um grupo de pessoas que ficaram por muitos anos excluídas de ambientes escolares, foi instituída a modalidade de Educação Especial, enfatizando em seu artigo 58 que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na Rede Regular de Ensino como um dever constitucional do Estado tendo início na Educação Infantil, na idade que compreende de zero a seis anos.

No artigo 59 dessa lei, fica assegurado a tais educandos:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

A necessidade de abordagem do tema partiu da exigência da lei e interfere diretamente na construção do currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, estrutura física e outros aspectos pertinentes à educação. Acredita-se que neste processo, ao professor, cabe contribuir para sua auto formação, como discorre Gatti (2009, p.98):

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos interpares e com o contexto das redes de ensino. Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se a condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de

intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos.

O Quadro 6 revela que há um número considerável de quinze professoras que não receberam informações referentes à Educação Especial nos cursos de graduação, tendo em vista o ano de formação na graduação e as propostas curriculares que não abrangiam o tema.

| <b>Quadro 6: PROFESSORES QUE RECEBERAM OU NÃO INFORMAÇÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> |                               |              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                   | <b>RESPONDENTES</b>           | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                   | Q                             | 1            |
| <b>Não</b>                                                                                   | A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,L,M,N,O,P | 15           |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

O que se identifica é que apenas a professora (Q) recebeu informações na graduação referente à educação especial, o que não impede as demais professoras de trabalharem ou terem trabalhado, como indicam os dados da pesquisa, junto a alunos com deficiência. Desde 1994 a Portaria Ministerial - 1793 considera,

A necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e profissionais que interagem com portadores de necessidades; e a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Artigo 1º. Recomendar a inclusão da disciplina: “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e outras licenciaturas. (BRASIL, 2004, p. 286)

É fundamental pensar na mobilização do professor e da instituição na continuidade da formação com foco à educação especial. Visto que o professor é o mediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem e que o posicionamento impactará o processo de inclusão, é relevante refletir acerca da opinião deles a respeito do ingresso e permanência de alunos com deficiência no ES, visando identificar aspectos positivos e negativos que podem comprometer a qualidade da educação. Vale destacar que as professoras respondentes lecionaram ou lecionam para

alunos com deficiência nos cursos de licenciatura em uma instituição que é referência no norte do Estado, e instalada na maior cidade de Santa Catarina.

O que se destaca é o consenso entre os professores de que o ingresso de pessoas com deficiência no ES é um direito do cidadão e um processo natural na formação educacional, permitindo ampliar o aprendizado e interações sociais.

Completando essa ideia, há três documentos legais que exemplificam em sua essência o ingresso no ES como um direito e dispõe uma finalidade educativa imprescindível a todo cidadão. A Portaria 1679 de 03 de dezembro de 1999, determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ES; a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência na educação superior e reitera, as condições para credenciamento dessas instituições com critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC); e o Decreto Presidencial 5296, de 02 de dezembro de 2004, denominado Lei da Acessibilidade, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

Das dezesseis respostas apresentadas com relação à opinião a respeito do ingresso de pessoas com deficiência ES, alguns indicadores permitem inferir questões que ressaltam a necessidade da universidade oferecer condições para o acesso e permanência. Considera-se que o ingresso é visto como: um direito do cidadão, como um processo natural, como um avanço importante e democrático, além de uma conquista social (Quadro 7).

| <b>Quadro 7: OPINIÃO DAS PROFESSORAS A RESPEITO DO INGRESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b> |                     |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>INDICADORES</b>                                                                                            | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>A universidade precisa oferecer condições para o acesso e permanência</b>                                  | P,C,L,M             | 4            |
| <b>O ingresso do aluno faz parte de uma conquista social</b>                                                  | Q                   | 1            |
| <b>O ingresso do aluno é um direito do cidadão</b>                                                            | D,G                 | 2            |
| <b>O ingresso é visto como um avanço importante e democrático</b>                                             | B,H,I,N             | 4            |
| <b>O ingresso é considerado um processo natural</b>                                                           | E,F                 | 2            |
| <b>Há uma preocupação com a formação e atuação no mercado de trabalho</b>                                     | O                   | 1            |
| <b>* Não responderam</b>                                                                                      | A,J                 | 2            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Nesse sentido, alguns fatores na opinião das respondentes são preponderantes e relacionam-se as “condições que a universidade deve proporcionar”, envolvendo o ensino e aprendizagem, a preparação dos docentes, a oportunidade de socialização do aluno com deficiência com a turma, os recursos didáticos e a adequação da instituição no atendimento desta demanda, conforme enfatiza a professora (L):

*“Caso contrário (se não houver preparação) acho um esforço desnecessário pois os alunos deficientes sempre acabam desistindo do curso”.*

Identificam-se duas preocupações consideravelmente pertinentes para que a educação inclusiva ocorra de maneira a cumprir seu papel: preparação da universidade e a permanência do aluno. Daí a importância de resgatar a visão de Contreras (2002, p. 81) a respeito de como entende-se ou conceitua-se à educação, segundo o autor:

*(...) se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente.*

Destaca-se na opinião das professoras, a respeito do ingresso e permanência na universidade dos alunos com deficiência, uma preocupação com o fim da etapa da graduação e o processo de inserção do aluno no mercado de trabalho, destaca-se também que lidar com as dificuldades, limitações que emergem na sala de aula do ES devem ser sanadas tendo em vista que há um compromisso do curso e do docente na preparação do acadêmico para o mercado de trabalho. Tal fato, na visão das professoras, ganha uma dimensão maior quando trata-se de alunos com deficiências, como afirmam:

*“É uma questão que precisa ser vista com muita atenção. Penso considerar cada caso em separado como uma estratégia a mais. Há situações nas quais fica difícil conferir um diploma de médico, por exemplo, a um paraplégico, sendo que isto o autorizaria a atuar como médico, em qualquer área? Talvez seja necessário repensar a própria documentação”. (O)*

*“Todas as inclusões são bem vindas, desde que a antiga estrutura mude para incluir de fato. A matrícula, o ingresso é apenas uma das questões. A qualidade, permanência são as principais questões que devem permear o debate de inclusão”. (P)*

*“Preocupam-me principalmente as condições de aprendizado, pois há necessidade de outros recursos e nem sempre o aluno se convence da*

*necessidade. Também as condições de exercício da profissão após formado. Se leva um diploma de licenciado e professor, mas estará preparado para desempenhar essa função. É um direito que lhes permite aprendizados, interações, amizades. É uma dificuldade de adaptações para todos, pois ninguém ainda está preparado para a inclusão embora haja experiências positivas". (M)*

As respostas conduzem para as seguintes reflexões: o docente vê o ingresso e a permanência do aluno com deficiência como um fator contribuinte para a inserção deste no mercado de trabalho.

Valida-se a ênfase na importância da instituição em instigar os professores a se mobilizarem cada vez mais visando atender esta diversidade, pois com a vinda de acadêmicos com diferentes níveis de desenvolvimento e comprometimento, seja ele físico, sensorial ou intelectual, o docente necessita rever e ampliar a sua compreensão acerca de como o acadêmico/futuro profissional pode ser absorvido pelo mercado de trabalho. Avançar neste aspecto é tão relevante quanto rever o modo como os currículos<sup>47</sup> são elaborados, visando uma aproximação entre o que se ensina e como este conhecimento será apropriado pelo acadêmico e aplicado no mercado de trabalho.

A elaboração do currículo que atenda às necessidades educacionais e sociais, à formação e inserção do acadêmico no mercado de trabalho, são fatores que além de destacar a qualidade dos serviços educacionais oferecidas aos alunos, contribui para uma formação do aluno considerando suas necessidades educacionais.

Na opinião das professoras, o ingresso de alunos com deficiência no ES, revela direito adquirido do cidadão e uma preocupação em oferecer condições para que a educação se desenvolva abrangendo à todos.

#### **4.3 A universidade e a educação especial**

É inquestionável o fato de que a universidade tem papel fundamental na construção da sociedade e consequentemente no trabalho e inclusão educacional e social. Nessa construção social, Pimenta e Anastasiou (2011, p.164 e 165) destacam algumas contribuições que valorizam este nível de ensino:

---

<sup>47</sup> Roldão (2000, p. 12), de maneira objetiva define currículo e é nesta direção que o currículo é tratado neste trabalho. (...) currículo se define em função do tipo e da natureza das aprendizagens que se visam. O currículo não é, deste ponto de vista, aquilo que na cultura escolar e no senso comum se julga ser o currículo – um conjunto de disciplinas de unidades que define o currículo. É sim, aquilo que elas traduzem como aprendizagens que se julgam necessárias. Para maiores complementações sugere-se a leitura do livro “Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas de Mariangela Lima de Almeida e Ines de Oliveira Ramos (2012).

- propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- desenvolver a capacidade de reflexão;
- substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento;
- integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- criar e recriar situações de aprendizagem;
- valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

As atribuições do ensinar na universidade elencada acima, dão um vislumbre do quão amplo é o fazer do docente que se propõe a contemplar todos os alunos. No entanto, a IES tem responsabilidade e contribuições significativas neste processo.

De acordo com 13 respondentes a UNIVILLE desenvolve ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de Licenciatura (Quadro 8). De maneira geral, as professoras participantes elencaram seis ações desenvolvidas pela universidade (Quadro 9). Destacam-se:

- I - Orientações repassadas aos professores de como proceder.
- II - Projeto de Apoio a Inclusão de alunos com Necessidades Especiais – PROINES.
- III - Profissionais que acompanham os alunos com deficiência,
- IV - Apoio aos alunos e famílias;
- V - Bolsas concedidas aos alunos com deficiência;
- VI - Formações continuadas.

| <b>Quadro 8: A UNIVILLE DESENVOLVE AÇÕES VOLTADAS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO?</b> |                           |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                          | <b>RESPONDENTES</b>       | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                          | A,B,C,D,E,G,H,I,J,M,N,O,P | 13           |
| <b>Não</b>                                                                                                          | -                         | 0            |
| <b>Não tenho conhecimento</b>                                                                                       | F,L,Q                     | 3            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012

| <b>Quadro 9: AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA UNIVILLE VOLTADAS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.</b> |                     |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
|                                                                                                                           | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Profissionais que acompanham os alunos com deficiência</b>                                                             | H,N,O,M             | 4            |
| <b>Apoio aos alunos e famílias</b>                                                                                        | NC                  | 2            |
| <b>Projeto de Apoio a Inclusão de alunos com Necessidades Especiais – PROINES</b>                                         | D,E,G,N             | 4            |
| <b>Orientações repassadas aos professores de como proceder</b>                                                            | M                   | 1            |
| <b>Bolsa concedidas aos alunos com deficiência</b>                                                                        | N                   | 1            |
| <b>Formação continuada (Fevereiro e Julho)</b>                                                                            | Q                   | 1            |
| <b>* Não responderam</b>                                                                                                  | A,B,F,I,J,L,P       | 7            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

O fato de três docentes terem respondido que desconhecem tais ações, demonstra haver um desconhecimento do que tem sido desenvolvido pela instituição por parte dos docentes, bem como uma falta de diálogo destes com os seus pares, e com a chefia de departamento. Tal desconhecimento além de intensificar a situação de despreparo para lidar com este grupo de alunos, os impede de buscar auxílios capazes de facilitar seu trabalho docente.

Destaca-se que há a necessidade de haver um movimento do professor na busca por informações, orientações, sobre como agir neste processo, tendo em vista as particularidades que ele traz a mobilização deve partir tanto da instituição, do departamento como um todo, chefia e professor, bem como do aluno que possui uma deficiência.

Destacam-se ainda, algumas observações: ausência de articulação e contatos contínuos entre professores e a chefia. Enfatiza-se também a necessidade de aquisição de determinados equipamentos, como é o caso do *scanner* para digitalização e leitura. Para

as professoras o que se identifica são ações consideradas tímidas, limitadas ao diálogo e orientação das partes envolvidas.

No entanto, vale mencionar, com base em Imbernón (2010), que é por meio do diálogo e da construção de conhecimento profissional coletivo que se desenvolvem as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, compreendendo e refletindo sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Nesse sentido, Paulo Freire (1997, p. 104 e 105) acrescenta,

(...) é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor (...)

Assim, identifica-se a importância dos momentos reflexivos no ES que conduzam a elaboração de ações necessárias para a inclusão. Esse movimento de reflexão pode contribuir para ações efetivas, com resultados positivos no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Os dados relacionados às ações desenvolvidas pela UNIVILLE, podem inferir uma necessidade de interação entre universidade e professoras, uma vez que são realizadas ações que aparentemente são desconhecidas por parte das professoras que contemplam essas ações de investigação. Esse desconhecimento não se justifica, uma vez que a universidade deve conduzir suas ações perpassando pelo professor, da mesma forma que o professor deve conduzir suas ações em consonância com a universidade.

Nesse sentido, o processo de planejamento das ações que implica diretamente o professor deve considerar o envolvimento profissional do docente. Neste direcionamento Canário (2007, p. 160), discute a importância da valorização fundamentalmente expressa dos docentes, da experiência dos docentes para contribuir com a adequação das necessidades voltadas para a inclusão.

Quanto ao questionamento relacionado à oferta de propostas na formação continuada (Quadro 10), observou-se que para onze professoras, as propostas oferecidas na formação continuada contemplam conteúdos relacionados à educação inclusiva. No entanto, destaca-se que algumas professoras percebem a abordagem do tema apenas como uma sensibilização, outros informam que não escolhem a formação já que as oficinas oferecidas seguem critérios de identificação com as pesquisas desenvolvidas

pelos professores ou com os dias da semana em que a professora trabalha na instituição, e outros percebem a preocupação institucional em relação à educação de alunos com deficiência. Outras cinco professoras informaram não ter conhecimento dessa abordagem em formação continuada e uma professora destacou que nem sempre a formação continuada aborda o tema educação inclusiva. O que pressupõe que a formação apresenta em seu programa uma variedade de temas.

| <b>Quadro 10: AS PROPOSTAS OFERECIDAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA CONTEMPLAM OU CONTEMPLARAM CONTEÚDOS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO ESPECIAL?</b> |                       |              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                                              | <b>RESPONDENTES</b>   | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                                              | B,D,E,G,H,J,M,N,O,P,Q | 11           |
| <b>Não</b>                                                                                                                              | A,C,F,I,L             | 5            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

A maneira como a instituição trabalha a formação continuada, diz muito a respeito da importância da ação no desenvolvimento profissional no docente. Essa preocupação quanto à formação continuada dos professores é evidenciada em diferentes épocas, e baseava-se em considerações relacionadas ao ensino, aos professores, aos currículos e aos modelos de formação de outros países. No entanto, as tentativas do estabelecimento, implantações, organizações, substituições, adequações relacionados à formação apresentavam falhas reveladas em programas de estudos insuficientes e carência de preparo prático do aluno e do professor, revelando precariedade das políticas formativas.

Tal formação, denominada por Imbernón (2010, p.73) de “formação permanente” fundamenta-se, conforme descrição do autor citado, em alguns princípios:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade.
- Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto.
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.
- Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação.

A formação continuada deve contribuir para que haja uma avaliação constante das práticas, de maneira a impulsionar mudanças significativas frente, às dificuldades educativas encontradas no processo de aprendizagem. Esse pensar coletivamente, interativo e dialético produz trocas de experiências e parcerias entre os docentes e contribui para a formulação de estratégias na busca por soluções.

De acordo com as professoras participantes da pesquisa, oito afirmaram não terem sido consultadas sobre necessidades ou dificuldades no trabalho, e oito afirmaram que há esse contato e interesse pela prática da professora (Quadro 11). Ainda sete professoras destacam que foram consultadas, sobre suas necessidades ou dificuldades na realização do trabalho junto aos alunos com deficiência, por colegas de trabalho e oito pela chefia de departamento, uma professora afirma que foi consultada por especialista da instituição vinculados a Pró- reitoria de ensino- PROEN (Quadro 12).

A seguir apresentam-se dois quadros consecutivos, para posterior discussão, por julgar que as informações de ambos se complementam.

| <b>Quadro 11: VOCÊ FOI CONSULTADO, ALGUMA VEZ, SOBRE SUAS NECESSIDADES OU DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?</b> |                     |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                                                                 | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                                                                 | C,D,H,J,M,N,O,P     | 8            |
| <b>Não</b>                                                                                                                                                 | A,B,E,F,G,I,L,Q     | 8            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

| <b>Quadro 12: QUEM O CONSULTOU SOBRE SUAS NECESSIDADES OU DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?</b> |                     |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                                                 | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Chefia de departamento</b>                                                                                                              | C,D,H,J,M,N,O,P     | 8            |
| <b>Colegas de trabalho</b>                                                                                                                 | D,H,J,M,N,O,P       | 7            |
| <b>Outros</b>                                                                                                                              | M                   | 1            |
| <b>* Não responderam</b>                                                                                                                   | A,B,E,F,G,I,L,Q     | 8            |

---

**\*OUTROS:**

- Especialistas da instituição – professora Sirlei de Souza - PROEN

---

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Os professores, independente da área de ensino que atuam, têm como desafio a própria prática pedagógica. Em contrapartida os chefes de departamentos que dão suporte ao trabalho do professor têm como desafio o acompanhamento daqueles que compõem o quadro de profissionais do seu curso.

Um dado inicial dessa questão que chama a atenção é o acompanhamento feito junto ao professor com relação às necessidades na realização de seu trabalho. Cerca de 50% das professoras informaram ser consultadas sobre as necessidades e dificuldades e 50% não foram consultadas.

Garcia (1999) comenta da importância dos professores identificarem suas necessidades a fim de conduzir suas ações. Nessa mesma direção Ramalho, Nuñez e Gouthier (2004, p.26) em suas discussões defendem a teoria como essencial para uma prática mais produtiva afirmando que:

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Neste sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitudes de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

Tal afirmação nesse campo remete a ideia de que a partir das discussões do trabalho em sala de aula, das dificuldades encontradas, das metodologias e recursos utilizados novos saberes são construídos e socializados.

O contato dos colegas de trabalho e departamento, questionando sobre as necessidades e dificuldades na realização do trabalho junto a alunos com deficiência, indicam o interesse dos profissionais que atuam na área de educação em socializar as ações desenvolvidas (necessidade ou dificuldade).

Segundo Tardif (2002, p. 52),

[...] é através das relações com os pares e, portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Os conhecimentos produzidos pela troca de experiência contribuem não apenas para o desenvolvimento da prática mais para o desenvolvimento de aprendizagens

significativas e o crescimento profissional do grupo envolvido na produção de saberes. O que se identifica é que treze professoras recorrem a alguém diante de uma dificuldade no trabalho junto a alunos com deficiência (Quadro 13). Essa troca é realizada com maior frequência com os colegas de trabalho (12), com especialistas (8) e periódicos/livros (6). No entanto, a consulta se realiza em diversos meios, como: *internet*, nas instituições e em outros (programa de apoio, Chefia de departamento, alunos com deficiência, PROINES). Um número significativo de dez participantes não recorrem a alguém diante das dificuldades, como indica o quadro 14.

| <b>Quadro 13: DIANTE DE UMA DIFICULDADE NO TRABALHO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VOCÊ RECORRE A ALGUÉM?</b> |                           |              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                      | <b>RESPONDENTES</b>       | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                      | A,C,D,E,H,I,J,L,M,N,O,P,Q | 13           |
| <b>Não</b>                                                                                                      | B,F,G                     | 3            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

| <b>Quadro 14: A QUEM RECORRE DIANTE DE UMA DIFICULDADE NO TRABALHO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?</b> |                         |              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                               | <b>RESPONDENTES</b>     | <b>TOTAL</b> |
| <b>Colegas de Trabalho</b>                                                                               | A,C,E,H,I,J,L,M,N,O,P,Q | 12           |
| <b>Especialistas</b>                                                                                     | D,E,H,J,L,M,N,O,Q       | 8            |
| <b>Periódicos/livros</b>                                                                                 | D,E,G,H,N,P             | 6            |
| <b>Internet</b>                                                                                          | E,G,J,L                 | 4            |
| <b>Instituições</b>                                                                                      | L,Q                     | 2            |
| <b>Outros</b>                                                                                            | G,M                     | 5            |
| <b>* Não responderam</b>                                                                                 | B,F                     | 2            |

**\*OUTROS:**

- Bom senso, classe, o próprio aluno;
- Próprios alunos deficientes;

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Estes dados indicam duas ações quanto às atitudes dos professores diante de uma necessidade: aproximação e distanciamento. A aproximação pode indicar uma profissionalidade interativa, colaborativa, que de acordo com Oliveira-Formosino (2009, p.21),

[...] a profissionalidade é interativa [...] porque o homem é um ser social, o desenvolvimento do homem profissional é contextual. Essa cadeia de clarificações coloca a mudança e a inovação nesta sequência de interações e interfaces.

Nessa ação as professoras favorecem o processo de comunicação, compartilhando experiências e sentimentos a respeito de sua prática. Também pode inferir na necessidade de maior integração dos docentes para uma troca voltada para uma finalidade de interesse maior: o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência.

O fato de um número considerável de professoras não recorrerem à instituição e a seus departamentos pode indicar uma sobrecarga de atividades que vão além das atividades específicas de docência e até mesmo que o professor recorre a outros meios, como estratégias, para conduzir o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência.

A possibilidade das professoras recorrerem a colegas de trabalho diante de uma dificuldade junto aos alunos com deficiência reafirma relações de proximidade e confiança. Essa troca de experiências práticas, metodologias, a socialização dos sucessos e insucessos na prática produz uma reformulação do percurso, já que as dificuldades advindas do trabalho docente requerem uma reorganização do trabalho pedagógico tendo em vista a singularidade de cada necessidade.

Considerando a participação das professoras em encontros de Atualização Didático Pedagógico, quinze mencionaram participar e uma professora mencionou não participar. A oferta do curso aos professores, pela universidade, pode indicar a preocupação da instituição em “atualizar” o grupo de profissionais no que diz respeito a temas pertinentes e as necessidades da universidade; visando impulsionar atitudes de investigação considerando a teoria e a prática (Quadro 15).

| <b>Quadro 15: PARTICIPAÇÃO EM ATUALIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICO FEITA POR MEIO DO PROGRAMA DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE OFERTADO PELA UNIVILLE</b> |                               |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                                                        | <b>RESPONDENTES</b>           | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                                                        | A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,M,N,O,P,Q | 15           |
| <b>Não</b>                                                                                                                                        | L                             | 1            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Os dados relacionados indicam um envolvimento considerável de professores com o programa de Atualização Didático Pedagógico, o que pode indicar que a maior parte das professoras se sentem incluídas na proposta da instituição relacionada à formação docente. Esse envolvimento ativo das professoras constitui premissa fundamental para a obtenção, como afirma Imbernón (2001), de instrumentos intelectuais que poderão auxiliar o conhecimento e o desdobramento das dificuldades relacionadas à docência.

Este mesmo autor referindo-se a formação permanente destaca a contribuição do trabalho dos profissionais em grupo quando relata,

Mas a principal contribuição desse modelo é que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos. Com isso aumentam as expectativas que favorecem os estudantes, permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com seus colegas sobre os problemas que os afetam (IMBERNÓN, 2010, p.80).

Fundamentalmente esta ação de trabalhar junto, de aprender com o outro, favorece o professor em sua ação reflexiva e os alunos beneficiados, pelo repensar da práxis do professor. De maneira a conduzir esse processo de troca Fanfani (2005) traz a necessidade do desenvolvimento de programas na formação que favoreçam o trabalho coletivo, através da formação para o desenvolvimento de competências expressivas, comunicativas e argumentativas, além do incentivo ao diálogo, negociação, administração de conflitos, trabalho em equipe e outras.

A UNIVILLE apresenta aos professores, uma proposta de formação continuada com atualizações didático pedagógicas. Neste caminhar, o trabalho docente traz em sua essência a possibilidade de repensar a práxis e transformá-la. Assim, parte da identidade do docente é formada ao longo da trajetória profissional envolvendo não só o profissional em formação, mas o contexto em que o mesmo está inserido, ou seja, o desenvolvimento profissional e pessoal de um professor é um processo complexo e tecido conforme seu posicionamento em relação às múltiplas e, por vezes, contraditórias situações.

Com relação aos cursos de formação continuada oito das professoras responderam que não participaram de cursos com a temática voltada para a educação inclusiva. No contexto da inclusão de pessoas com deficiência no ES, muito do que se estruturou a respeito dos saberes para atuar neste nível de ensino precisa ser

reestruturado e (re)pensado sob outra ótica a fim de reescrever as práxis e assim contribuir para a formação da identidade docente no sentido amplo da palavra. Isto justifica a importância da participação dos docentes na formação continuada com a temática voltada para a educação de alunos com deficiências para que estes tenham contato com informações capazes de indicar caminhos que contribuirão para o trabalho docente.

Do grupo investigado oito professoras participantes da pesquisa consideram essa iniciativa e participam da proposta de formação continuada ofertada pela instituição. À universidade cabe investir nessa proposta e incentivar a participação de todos (Quadro 16).

| <b>Quadro 16: PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM A TEMÁTICA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> |                     |              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                      | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                      | B,D,E,G,H,J,M,Q     | 8            |
| <b>Não</b>                                                                                                      | A,C,F,I,L,N,O,P     | 8            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Os dados chamam a atenção levando em consideração o número de professores que não participam das formações propostas pela instituição com a temática uma vez que pode indicar a ausência de interesse pelo tema, o grau desafiador ou não da proposta (facilidade/dificuldade).

De acordo com a resolução nº09/09, há programas realizados voltados para a profissionalização docente, sendo estes: Programa de Profissionalização Docente (PPD) e a partir deste, Programa de Docência Continuada (PDC), Programa de Docência Intensiva (PDI), e projetos específicos.

Os professores, da instituição, participam anualmente cumprindo carga horária mínima equivalente às horas-aulas semanais que mantinha docência na graduação no ano letivo anterior. Dessa forma, o professor tem suas aulas validadas pelo Centro de Inovação Pedagógica (CIP). Os temas são sugeridos por docentes, indicação do CIP e pelo Grupo de Apoio Pedagógico (GAP). A divulgação da profissionalização é realizada quando o professor faz o *login* de acesso no *site* e por meio deste, o professor realiza sua inscrição.

O programa tem como objetivos promover atividades, propiciar o compartilhamento de concepções educacionais, metodologias de ensino e aprendizagem e recursos didático-pedagógico inovadores afim de oportunizar discussões, análise e reflexão sobre experiências no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Das 74 propostas temáticas <sup>48</sup>oferecidas no PDI nos anos de 2011 e 2012, de maneira incipiente, uma relacionavam-se ao tema inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

De acordo com o Quadro 17, nove professoras participaram ou participam de eventos na área da educação oferecidos por outras instituições, três participam raramente, três participam uma vez ao ano e uma professora, nunca participou ou participa desses eventos.

| <b>Quadro 17: PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO OFERTADOS POR OUTRAS INSTITUIÇÕES</b> |                     |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                      | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Uma vez ao ano</b>                                                                           | C,E,I               | 3            |
| <b>Mais de uma vez ao ano</b>                                                                   | A,B,D,G,J,N,O,P,Q   | 9            |
| <b>Raramente</b>                                                                                | F,L,M               | 3            |
| <b>Nunca</b>                                                                                    | H                   | 1            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Indicando a participação de mais de uma vez ao ano em cursos de nove professoras em eventos na área de educação (não especificado o tema) ofertados por outras instituições, esse dado pode revelar a iniciativa das professoras na busca por conhecimento na área educacional e também a necessidade em se destacar profissionalmente no campo de trabalho.

As reformas educacionais, as exigências profissionais e as políticas públicas que regem a educação, revelam que os avanços tecnológicos e as transformações sociais exigem profissionais capazes de atender as demandas do mercado de trabalho. Assim, o professor como formador traz consigo o desafio em atender tais exigências, o que pressupõe um aumento na quantidade de trabalho, tarefas, flexibilidades curriculares,

<sup>48</sup> Propostas temáticas oferecidas nos meses de dezembro, janeiro, fevereiro e julho envolvem: mesa redonda, palestras, oficinas e seminários. O tema da palestra envolvendo inclusão tinha como título: Diversidade no ensino superior e os desafios na prática docente.

metodologias acessíveis, cursos de formação e outras ações que contemplem o novo perfil do professor de ES.

Neste contexto, algumas professoras, além dos cursos de formação que participam na instituição, buscam capacitações nas áreas afins de modo a suprir as necessidades formativas que o campo educacional exige. A constante busca pela formação e capacitação docente revela o quanto o trabalho docente não é um trabalho linear, com um fim em si mesmo, mas um trabalho com percursos inconstantes que visam a participação ativa, reflexiva e crítica no processo de inovação e mudança.

Castanho e Freitas (2005), destacam que o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma ação segura por parte dos docentes faz-se necessário mediante capacitação e preparo. Tais fatores fortalecem as ações docentes, conduzem a resultados significativos e minimizam as dificuldades do trabalho com alunos de inclusão.

No que tange as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho docente junto aos alunos com deficiência na UNIVILLE, quatro dificuldades são levantadas como indicadores: preparação docente/universidade (discussão, estratégias de ensino, material didático, preconceito, comunicação), preparação discente – NEE (isolamento), relacionamento (turma, colegas de profissão), atraso da turma (Quadro 18).

| <b>Quadro 18: DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO</b>                                                     |                         |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|
| <b>INDICADORES</b>                                                                                                     | <b>RESPONDENTES</b>     | <b>TOTAL</b> |
| <b>Preparação docente/Universidade (discussão, estratégias de ensino, material didático, preconceito, comunicação)</b> | E,F,G,H,I,J,M,N,O,I,P,Q | 11           |
| <b>Preparação discente - NEE (isolamento)</b>                                                                          | E,L                     | 2            |
| <b>Relacionamento (turma, colegas de profissão)</b>                                                                    | D,E                     | 2            |
| <b>Atraso da Turma</b>                                                                                                 | L                       | 1            |
| <b>* Não responderam</b>                                                                                               | A,B,C                   | 3            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

O trabalho com alunos que possuem deficiência requer uma reestruturação, tanto formativa quanto arquitetônica, um esforço por parte de toda a equipe de maneira que as dificuldades encontradas possam ser socializadas, discutidas e analisadas no coletivo.

O indicador Preparação Discente foi destacado por duas professoras (E,L), e envolve a dificuldade no trabalho com alunos deficientes, considerando que estes não estariam preparados para ingressar no ES. Além das dificuldades que o trabalho envolve, destaca-se a importância da preparação do aluno em todos os níveis de ensino.

Segundo Mittler (2003, p. 25),

[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Neste sentido, no que se refere a preparação do aluno para ingressar no ensino superior, a professora participante da pesquisa ressalta a necessidade de:

*“Os alunos estarem preparados para atender as atividades que englobam a educação no ensino superior, uma vez que muitos vem do EM sem preparação (...).” (E)*

Outra dificuldade refere-se ao relacionamento tanto docente quanto discente (turma), com duas indicações (D,E). A mesma professora aponta a importância de tais relações quando afirma:

*“(...) Colegas de sala **precisam**<sup>49</sup> saber que a diferença faz parte das relações sociais e se sensibilizar fazendo um movimento a favor”. (E)*

Destaca-se ainda o “atraso de toda a turma”, relatado por uma professora (L), indicando uma possível necessidade de preparação docente para lidar com esta característica dos discentes. A preparação docente e da universidade em promover discussões, socialização de estratégias de ensino, material didático e comunicação são fortes indicadores de doze professoras uma vez que o conhecimento e a troca de saberes referente aos alunos com deficiência devem ser fundamentais para o desenvolvimento da práxis.

Esses dados conduzem com maior ênfase à necessidade que envolve a preparação da universidade como um todo – estrutura física, administrativa e pedagógica, uma vez que estes aspectos podem inferir como a instituição está se organizando neste processo de inclusão, refletindo na importância que dá às ações capazes de ampliar com qualidade as necessidades que são impostas pelos alunos que passaram a frequentar o seu espaço.

---

<sup>49</sup> As palavras/frases que aparecem em negrito, no decorrer do texto, destacando as falas das professoras são para dar ênfase a análise da pesquisadora.

A mediação do trabalho do professor com alunos que possuem deficiência é um fator indispensável na realização da inclusão, esta ação requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização da mesma. Santos (2005), aborda essa questão quando faz referência ao professor e as suas características enquanto mediador, pesquisador e motivador, que se assume ao longo do processo de inclusão um colaborador que reconhece e aceita a diversidade, preparando-se para enfrentar desafios e propor soluções para que o aluno tenha as mesmas oportunidades.

No que se refere a mediação do docente no processo de inclusão esta ação, para oito professoras, é necessária já que os alunos se auto-incluía e os demais normalmente cooperavam com os alunos com deficiência. Duas professoras não responderam ao questionamento (Quadro 19).

| <b>Quadro 19: EM SUA ATUAÇÃO, SENTIU NECESSIDADE DE MEDIAR O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA JUNTO AOS DEMAIS ALUNOS DO GRUPO (SALA DE AULA)?</b> |                     |              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                                                                      | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                                                                      | D,E, G,H,I,L,N,Q    | 8            |
| <b>Não</b>                                                                                                                                                      | B,C,F,J,O,P         | 6            |
| <b>* Não responderam</b>                                                                                                                                        | A,M                 | 2            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

A atuação e a necessidade de mediar processos de socialização entre os alunos com deficiência e os demais alunos do grupo em sala de aula, para sete professoras é vista como fundamental. Ressaltam este como sendo uma mediação natural, necessário para a exposição da responsabilidade de cada um nesse processo. Partindo basicamente do pressuposto de que são professores formadores, destacou-se assim que o processo de mediação foi necessário já que trabalhar no mesmo ritmo requer adaptações, esclarecimento de atitudes e adoção de metodologia, e ressaltaram que turmas com um número excessivo de alunos trazem dificuldades para a realização da mediação.

Como explicita a professora ao mencionar que:

*Em<sup>50</sup> “Algumas situações foi necessário o esclarecimento de atitudes, dificuldades e adoção de metodologia” (Q)*

<sup>50</sup> Grifo da pesquisadora

Essa necessidade de mediação é sentida por seis professoras, o que indica a importância de investimentos no trabalho com o grupo de alunos que receberam ou recebem alunos com deficiência. A aceitação e envolvimento do grupo junto ao aluno com deficiência poderá contribuir para uma maior e melhor interação do grupo o que poderá influenciar consideravelmente na aquisição da aprendizagem.

Considerando importante a percepção das professoras a respeito das condições com que a UNIVILLE recebe e incluiu alunos com deficiência no ES, e tendo como base que sua opinião contribui para o desenvolvimento de um processo de inclusão com qualidade, chama a atenção o fato de dez professoras considerarem a universidade preparada parcialmente, como evidencia-se no Quadro 20.

| <b>Quadro 20: EM SUA OPINIÃO, A UNIVILLE ESTÁ PREPARADA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?</b> |                     |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                                | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                                | C,D                 | 2            |
| <b>Não</b>                                                                                                                | G,I,L,M             | 4            |
| <b>Parcialmente</b>                                                                                                       | A,B,E,F,H,J,N,O,P,Q | 10           |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Esses dados podem indicar a necessidade de reorganizar as ações relacionadas à inclusão. Nesse sentido, Castanho e Freitas (2005) ressaltam que a partir das políticas de inclusão, a preparação da instituição e do docente para receber os alunos com necessidades especiais é um desafio inevitável. Os professores participantes da pesquisa ao expressarem sua opinião quanto à preparação da UNIVILLE para a inclusão de alunos com deficiência no ES ressaltam pontos primordiais para a efetivação da inclusão.

Para duas professoras respondentes, a UNIVILLE está preparada para o atendimento aos alunos com deficiência. Justificam seu posicionamento pelo fato de a universidade contratar profissionais para atendimento aos alunos e revisar algumas ações de acessibilidade. Uma professora destaca que os docentes é que precisam se adequar. Quatro professoras respondentes expressam que a universidade não está preparada pela necessidade de intensificação das relações entre professores e especialistas, pela necessidade do professor estar mais presente, e pela necessidade do

desenvolvimento de uma programação de acompanhamento de docentes que têm alunos com deficiência.

Vale destacar a ansiedade expressa por uma professora quanto ao processo de inclusão no ES.

*“O número de deficientes é cada vez maior e me parece que muitos delegam as responsabilidades pelo processo de ensino aprendizagem à UNIVILLE, como se o fato de estarem na universidade (paga) lhes desse direito a aprendizagem e nós professores o dever de ensinar-lhes. Há deficiências mentais e psicológicas, além de problemas motores graves – que limitam o aprendizado e o exercício de certas tarefas; constrange os colegas e levam ao questionamento: como avaliar esses alunos? Cada caso é um caso, mas a sociedade e a UNIVILLE ainda precisarão de tempo para resolver essas questões”.(M)*

*“Precisaria estar mais presente, desenvolver uma programação de acompanhamento do docente que tem alunos com deficiência”. (I)*

Para dez professoras participantes da pesquisa a universidade está parcialmente preparada, como indica:

*“Há muita discussão a ser feita, a universidade precisa planejar suas ações para compreender as limitações para a inclusão e vencê-las para o bom andamento do trabalho”. (N)*

*“Alguns blocos estão recebendo elevadores somente agora, ainda não estão funcionando. Existe o trabalho de apoio, mas ainda não inclui de fato todos os professores que precisam. Não existe ainda um setor, uma secretaria de apoio para atender as necessidades especiais de alunos e docentes”. (P)*

As problematizações levantadas que fundamentam o posicionamento desses professores vão desde a formação e preparação docente, políticas e instrumentos que potencializem a ação pedagógica, planejamento e definições de ações, espaço físico, estrutura física, até apoio de especialistas no trabalho docente.

Algumas estratégias foram elencadas pelas professoras como possíveis de atender as especificidades dos alunos com deficiência. As estratégias foram agrupadas em cinco indicadores: conversa com os alunos com deficiência, contato com especialistas e profissionais envolvidos, estratégias de ensino e socialização, apoio extra-classe, tolerância de faltas (quadro 21).

| <b>Quadro 21: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ATENDER AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA</b> |                       |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------|
| <b>INDICADORES</b>                                                                                | <b>RESPONDENTES</b>   | <b>TOTAL</b> |
| Conversa com os alunos com deficiência                                                            | B,E,J,L,N             | 5            |
| Contato com especialistas e profissionais envolvidos                                              | J,L,O                 | 3            |
| Estratégias de ensino e socialização                                                              | C,D,E,G,F,H,I,M,O,P,Q | 11           |
| Apoio extra-classe                                                                                | N,P                   | 2            |
| Tolerância de faltas                                                                              | G                     | 1            |
| * Não responderam                                                                                 | A                     | 1            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

A intencionalidade do processo de formação traduz o compromisso em responder aos desafios que compõem o processo de inclusão de alunos com deficiência. Identifica-se no decorrer da ação educativa que o docente utiliza estratégias para atender as especificidades destes alunos. Muitas dessas estratégias são criadas a partir do contexto em que aluno e professor estão inseridos, outras são formadas a partir da troca de conhecimentos entre profissionais da educação. Ou seja, as estratégias utilizadas pelo professor são fundamentais para o desenvolvimento de um olhar atento e sensível às especificidades, limitações e potencialidades que o aluno com deficiência apresenta.

No indicador “Conversa com os alunos com deficiência” identifica-se a importância do professor desenvolver uma relação de diálogo entre seus alunos. Segundo Libâneo (1994, p.56),

O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal, como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno deve ser mediada por diálogos que proporcionem o conhecimento e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Cinco professoras mencionaram utilizar o diálogo com o aluno com deficiência como estratégia para atender as suas especificidades. Conhecer o aluno, suas necessidades, suas dificuldades, os aspectos em que possui autonomia e seus anseios, permite ao professor criar estratégias para o ensino de qualidade considerando o outro a partir da sua singularidade.

O contato com especialistas e profissionais envolvidos, eixo indicado por três professoras, reflete a necessidade da instituição acompanhar o professor nesse percurso inclusivo. O conhecimento a respeito da especificidade de cada deficiência, é imprescindível para o trabalho junto ao aluno, bem como a criação de novas estratégias. Nessa trajetória, o apoio de um especialista, do departamento e/ou dos professores envolvidos nesse processo é visto pelas professoras como fundamental para conduzir o processo de aprendizagem e subsidiar o trabalho do professor.

O indicador Estratégia de ensino e socialização, com onze referências, segundo os professores respondentes, envolve as estratégias utilizadas por eles em sala de aula para atender as especificidades do aluno com deficiência. No trabalho de docência os professores, de acordo com as especificidades de cada deficiência, descrevem oralmente objetos, slides; formam duplas para a realização de determinadas atividades; apresentam vídeos com legendas; produzem textos, slides com letras maiores para fácil visualização; adaptam avaliações, exercícios e os materiais didáticos; procuram falar na frente do aluno e pausadamente a fim de serem entendidos e criam ambiente de socialização.

Duas professoras consideram o apoio extra-classe como uma estratégia que auxilia o desenvolvimento do trabalho docente. Recebem determinados trabalhos por e-mail, adaptam o tempo de realização da prova conforme a necessidade apresentada; desenvolvem a criatividade. Uma professora considerou como estratégia para o atendimento a tolerância de algumas faltas nas aulas frequentadas por alunos com deficiência, informação esta que pode indicar um atendimento diferenciado ao aluno (o que não contribui para a inclusão), e/ou alguma necessidade específica do aluno. Assim, de maneira geral, as estratégias de ensino são formuladas de acordo com a necessidade de cada aluno, como comenta:

*“Eu descreveria o que estava acontecendo para aluna cega, especialmente diante dos recursos visuais. Atendia o aluno com deficiência auditiva e intelectual fora do horário de aula (mas nem sempre conseguia fazer isso)”.*  
(P)

*“Descrever oralmente objetos, mapas utilizando simultaneamente as mãos da deficiente, para que ele perceba as formas do objeto descrito, as distâncias e localizações de lugares nos mapas. Essa descrição oral e gestual também é necessária para a compreensão de conceitos de sintaxe-análise sintática transformacional (conteúdo do 2º ano)”.* (M)

O modo como as professoras se envolvem na construção de estratégias para atender as especificidades dos acadêmicos, pode indicar comprometimento das docentes em ao buscar meios para atender as especificidades, valorizam a diversidade que compõem o ES influenciando na sua práxis pedagógica, refletindo sobre sua ação docente, transformando-a.

Diante das estratégias de ensino apresentadas e desenvolvidas pelas participantes da pesquisa duas professoras relatam que nas experiências que tiveram, os alunos não colaboraram com informações capazes de auxiliar no seu trabalho. Como vê-se no quadro 22.

| <b>Quadro 22: NA CONSTRUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO, O ALUNO COM DEFICIÊNCIA COLABOROU COM INFORMAÇÕES CAPAZES DE ATENDER MELHOR AS SUAS ESPECIFICIDADES?</b> |                     |              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                                                                      | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                                                                      | A,B,C,E,G,H,L,M,N,Q | 10           |
| <b>Não</b>                                                                                                                                                      | F,I                 | 2            |
| <b>As vezes</b>                                                                                                                                                 | J,O,P               | 3            |
| <b>* Não responderam</b>                                                                                                                                        | D                   | 1            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Relata-se que alguns alunos percebem as estratégias dos professores como um benefício diferenciado e não como uma ação colaborativa no desenvolvimento de todas as habilidades. Outras três professoras, por exemplo, apontaram ter tido uma colaboração parcial dos alunos com deficiência, ou seja alguns colaboram outros não.

*“Alguns alunos colaboram, outros usam as necessidades especiais para ganhar algum tipo de benefício”. (J)*

*“A aluna (sim) fez referência ao programa (scanner) que existia em outra instituição. Ela mesma procurou meios de ter acesso ao material. Também procura resolver suas necessidades com os colegas. Indica os melhores caminhos para ambas as partes”. (O)*

*“Especialmente a aluna com deficiência visual, explicava como deveria ser a digitalização dos textos, buscava ajuda e quando eu esquecia ela se manifestava em sala: “Prof. O que está acontecendo?” O aluno com deficiência auditiva e intelectual nunca se manifestou”. (P)*

Do total de respondentes, uma professora não respondeu ao questionamento e dez professoras expressaram que há a colaboração dos alunos no desenvolvimento das estratégias com respeito aos procedimentos que a professora poderia adotar. A colaboração pode ser identificada por meio de diálogos a respeito dos seus limites e de como poderia superá-los mediante os objetivos do professor, indicando o melhor recurso para as suas necessidades, avaliando junto os resultados e os avanços obtidos no decorrer do processo.

Conforme destaca uma das professoras,

*“Quando sabemos, com antecedência, do problema do aluno, geralmente conversamos com ele para saber das suas necessidades. Quando não tomamos iniciativa, eles ficam calados até que nós percebamos o problema. E as vezes como demoráramos para ... perceber!” (M)*

O que se percebe no relato da professora (M), é que quando não há uma estratégia capaz de atender as necessidades pontuais dos alunos, estes não se manifestam e a finalidade da educação não se efetiva na prática, comprometendo a efetiva participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com doze professoras participantes da pesquisa, há momentos onde é possível partilhar experiências relacionadas à educação de alunos com deficiência no ensino superior, conforme dados que constam no quadro 23.

| <b>Quadro 23: NA UNIVERSIDADE, VOCÊ TEVE OPORTUNIDADE DE COMPARTILHAR COM OUTROS PROFESSORES EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?</b> |                         |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                          | <b>RESPONDENTES</b>     | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                                                                                          | A,B,D,E,F,G,H,I,J,M,N,O | 12           |
| <b>Não</b>                                                                                                                                                                          | C,L,P,Q                 | 4            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Essas oportunidades são materializadas em momentos formais e informais: nas reuniões de colegiado ou departamental, nas reuniões apoiados por especialistas da área, na sala dos professores e nos corredores. Nesses momentos de conversa e discussão com professores são expressas as dificuldades e as estratégias utilizadas no desenvolvimento do trabalho.

“Na sala dos professores e nas reuniões do colegiado de letras muitas vezes discutimos os problemas e soluções possíveis para que ocorra interação e aprendizagem”. (M)

“Não há ainda um momento específico para isso. As poucas trocas, quando feitas restringem-se a conversas informais” (Q)

No entanto, quatro dos professores participantes não reconhecem esses momentos ou consideram que deveriam ser ampliados, como afirmam:

*“Normalmente nas reuniões de colegiado, onde eu perguntava como determinado aluno tinha se desenvolvido, suas dificuldades e como poderia ser trabalhado, visando um melhor aproveitamento”. (E)*

*“Se faz necessário ampliar os espaços de diálogo”. (H)*

*“Apenas em reunião departamental, trocando informações sobre as dificuldades com avaliação”. (I)*

*“Na sala dos professores, as dificuldades são compartilhadas. Também o comportamento positivo de uma das alunas” (O)*

*“Não há ainda um momento específico para isso. As poucas trocas quando feitas, restringem-se a conversas informais”. (Q)*

Uma análise mais detalhada sobre o conteúdo destes relatos, percebe-se que há oportunidade, no entanto, as professoras veem como necessário a ampliação desses momentos.

Este fato pode indicar a importância do desenvolvimento de culturas colaborativas no ES, de modo que as atitudes de cooperação deva ser algo mais comum no trabalho docente, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências [...] num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações pessoais” (HARGREAVES, 1998, p. 209).

Desse modo, é importante salientar que, a oportunidade de compartilhar as experiências contribui para o desenvolvimento do docente e produz impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagens dos alunos.

Quando sugerido às professoras participantes da pesquisa, listar<sup>51</sup> as ações que julgam importantes serem desenvolvidas pelos docentes e pela instituição, como ações

---

<sup>51</sup> Essa questão inicialmente solicitava por ordem de prioridade. No entanto, levando em consideração a especificidade de cada profissional para disposição e análise dos dados, optou-se por criar indicadores.

pertinentes as professoras destacaram dois aspectos<sup>52</sup> importantes relacionados às ações docentes que agregaram os indicadores: diálogo, conhecimento, preparação/estratégias de ensino. As ações da instituição envolveram indicadores, como: grupos de discussões, material didático, orientação aos professores (cursos) apoio de especialistas, condições de trabalho (Quadro 24).

| <b>Quadro 24: AÇÕES IMPORTANTES PARA SEREM DESENVOLVIDAS PELO DOCENTE PARA QUE OCORRA À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b> |                                                    |                     |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>AÇÕES DOCENTES</b>                                                                                                                             | <b>INDICADORES</b>                                 | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>AÇÕES DA INSTITUIÇÃO</b>                                                                                                                       | Diálogo com os alunos com deficiências             | D,E,M               | 3            |
|                                                                                                                                                   | Conhecimento sobre a educação inclusiva            | E,G,J,N,P,Q         | 6            |
|                                                                                                                                                   | Preparação do professor e de estratégias de Ensino | D,E,F,G,I,J,M,O,P   | 9            |
|                                                                                                                                                   | Propostas de Grupos de discussões                  | N                   | 1            |
|                                                                                                                                                   | Material didático                                  | M,O                 | 2            |
|                                                                                                                                                   | Orientação aos professores (cursos)                | I,L,H               | 3            |
|                                                                                                                                                   | Apoio de especialistas                             | H,L                 | 2            |
|                                                                                                                                                   | Condições de trabalho                              | N                   | 1            |
|                                                                                                                                                   | * Não responderam                                  | A,B,C               | 3            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Com relação as ações docentes algumas são consideradas fundamentais para que ocorra inclusão de alunos com deficiência no ES, dentre elas: disponibilidade do professor em trabalhar com alunos que possuem deficiência, conhecer o aluno por meio do diálogo e de interações constantes, não discriminar, respeitar as limitações do aluno independente do nível de comprometimento, conhecer cientificamente as síndromes e deficiências. Flexibilidade por parte do professor, adaptação do professor, conhecimento do aluno, diálogos permanentes entre professores e chefia, definições concretas de metodologias e avaliações, mecanismos para garantir a formação com responsabilidade, e definir as mediações pontuais para o alcance dos objetivos, a organização, criatividade e motivação, a sensibilidade, o conhecimento das teorias de aprendizagem, compartilhamento de dúvidas, as dificuldades e as experiências positivas e buscar por orientações e métodos avaliativos adequados, são ações destacadas.

<sup>52</sup> Vale destacar que a questão pedia apenas as ações a serem desenvolvidas pelo docente. Optou-se por destacar as ações relacionadas a universidade por pensar na contribuição destes dados para a pesquisa.

Quanto às ações da instituição apontadas pelas professoras encontram-se, o apoio aos docentes, de especialistas subsidiando o trabalho do professor, contribuindo com informações e orientações aos professores. São ações consideradas pelos docentes fundamentais para este trabalho cursos, grupos de discussões sobre casos reais e produção de materiais adequados para atender as especificidades que envolvem a inclusão de alunos com deficiência, materiais didáticos ou recursos pedagógicos que permitam o ensino e facilitem a aprendizagem, e as condições de trabalho docente visando atender todos os alunos.

Esses dados reiteram o que Almeida (2005, p.3) aponta em relação à necessidade dos professores de se constituir “[...] como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articulando os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos”. A análise do contexto das ações, as trocas, o diálogo entre docentes pode conduzir e redimensionar a profissionalidade deste profissional.

Algumas ações que motivam as professoras no trabalho que vem desenvolvendo junto aos alunos com deficiência se relacionam diretamente com as respostas positivas dos alunos às estratégias adotadas, à dedicação do aluno, disposição em superar os desafios, à crença na possibilidade de incluir, e à educação (Quadro 25).

| <b>Quadro 25: VOCÊ SE SENTE MOTIVADO COM O TRABALHO QUE VEM DESENVOLVENDO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?</b> |                     |              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| <b>OPÇÕES DE RESPOSTAS</b>                                                                                      | <b>RESPONDENTES</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>Sim</b>                                                                                                      | C,D,E,F,H,N,O,Q     | 8            |
| <b>Não</b>                                                                                                      | -                   | -            |
| <b>Parcialmente</b>                                                                                             | A,B,G,I,J,L,M,P     | 8            |

**Fonte:** Questionário da pesquisa “O Trabalho Docente junto a alunos com Deficiência nos cursos de Licenciaturas”- 2012 .

Telfer e Suan (1986, p.42) referindo-se a motivação do professor da educação básica sugerem que,

O problema da motivação do professor se situa no preenchimento de necessidades de alta ordem em uma profissão onde os padrões de carreira podem ser limitados. O estabelecimento de meta em termos de resultados quantificáveis é difícil e o grau de manutenção dos procedimentos nas atividades rotineiras da escola podem ser uma verdadeira fonte de frustração. O resultado, portanto, é que a natureza do trabalho do professor em si próprio pode emergir como a principal fonte de satisfação no trabalho.

Mesmo tendo utilizado uma citação que remete à educação básica, fica evidente que esta também se aplica ao ensino superior no que se refere ao componente motivação para o trabalho. Conforme pesquisa realizada algumas ações motivam e/ou desmotivam os professores quanto ao trabalho docente. Ao analisar o que responderam oito das professoras participantes da pesquisa, verificou-se que estas se sentem motivadas com o trabalho que vêm desenvolvendo junto aos alunos com deficiência.

“Acredito na possibilidade de incluir estes alunos, pois a cada novo aluno, acabo aprendendo coisas novas, tenho que buscar superar o desafio”. (E)

“A disposição da aluna é tão motivadora que não há como não se contagiar com ela. Não há dificuldade nenhuma e quando aparece algo, a própria aluna encontra a solução”. (O)

A ênfase é dada às contribuições motivadoras que o professor recebe no trabalho junto aos alunos com deficiência, a aquisição de aprendizagens, a superação da sua prática e a disponibilidade dos alunos, vistos como fatores motivacionais.

Outras oito professoras, não se sentem motivadas com o trabalho que vêm desenvolvendo junto aos alunos com deficiência. Alguns motivos que justificam esse posicionamento é o fato da necessidade de um trabalho coletivo no que se refere aos alunos com deficiência e a preocupação com a inserção desses alunos, no mercado de trabalho. Segundo algumas professoras:

“Não há uma ação pró-ativa do departamento para fazer com que o aluno com deficiência desenvolva habilidades que possam incluí-lo no mercado de trabalho”. (J)

“Depende muito da atitude do aluno; ele precisa se incluir e isto significa que ele precisa saber e tentar buscar os recursos necessários. Quando o aluno não busca a autonomia e não percebemos “crescimento” é desmotivador”. (M)

“(...) A carga horária da disciplina do docente é pensada levando em consideração que todos aprendem no mesmo tempo”. (P)

O professor (J) traz à tona dois indicativos: a necessidade da ação pró-ativa do departamento e a necessidade do desenvolvimento de habilidades necessárias para a atuação do aluno no mercado de trabalho, o que leva a refletir a práxis do docente em sala e seus objetivos na função da universidade.

Já o professor (M), relaciona sua motivação a atitude adotada pelo alunos e ao seu desempenho, e ressalta a responsabilidade do próprio aluno em se incluir. Outro

fator preponderante é apontado pela professora (P), ao citar a carga horária da disciplina e o tempo de aprendizagem. As informações registradas indicam que oito professoras estão motivadas e oito parcialmente motivadas, esses dados reforçam a importância da cooperação profissional, onde os professores motivados, a partir dos resultados positivos obtidos no seu trabalho poderão auxiliar aqueles que se encontram desmotivados, seja pela ausência de ações institucionais, seja pela falta de comprometimento do aluno e da família, ou pela carga de trabalho que se sobrepõe como sendo o único responsável pelo desempenho educacional.

A partir das ponderações dos professores verifica-se a necessidade de reestruturação das ações que visam à formação para a inserção no mercado de trabalho e a importância da busca pela autonomia do aluno.

De acordo com Imbernón (2010 p. 42)

(...) o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

Neste sentido, as vozes dos professores levantam questões fundamentais para debates, análises e reestrutura pedagógica do curso e modo mais amplo da instituição. A mudança de paradigma e, por conseguinte da organização estrutural contribuirão para a motivação dos docentes, já que sua motivação se relaciona com questões estruturais e relacionais.

Com base na vivência das professoras participantes da pesquisa junto aos alunos com deficiência, três professoras não emitiram respostas. O silêncio pode indicar o momento em que estão vivendo quanto ao desconhecimento do processo de inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho. Há, no entanto, a apresentação de expectativas desfavoráveis em relação ao ingresso dos alunos no mercado de trabalho.

Com relação a futura inserção do aluno no campo profissional, alguns fatores são apresentados como justificativa para tal sentimento, como: necessidade de haver uma mudança para haver uma preparação desses alunos para a inserção no mercado de trabalho, a contradição do mercado de trabalho com o movimento de inclusão, as limitações dos alunos em desempenhar determinadas tarefas, a formação que não contempla as limitações do aluno, e a imposição da lei de inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho.

Há professoras que demonstram expectativas positivas em relação a este processo.

*“Acredito na perspectiva de uma mudança para a inclusão destas pessoas.”  
(D)*

Essa fala revela a necessidade de mudança para que haja o ingresso do aluno no mercado de trabalho, esta situação revela-se com um indicador da maneira como hoje se configura a relação entre a oferta de emprego para a pessoa com deficiência e como esta vem sendo preparada para ocupar seu espaço no mercado de trabalho.

Ao se referir sobre esta situação duas professoras apresentam o seguinte comentário:

*“Vejo boas possibilidades para alguns, porém para aqueles que possuem um grau de comprometimento maior, o **mercado não está preparado para recebê-los**”. (E)*

*“Terão mais **dificuldades ao entrar no mercado de trabalho**”. (F)*

Tais professoras reforçam a estrutura de empregabilidade e suas exigências, que podem ao invés de incluir, excluir a pessoa com deficiência, mesmo esta apresentando habilitação para ocupar uma vaga no mercado de trabalho.

Há alguns anos o Brasil, visando incrementar ações afirmativas no que se refere a inclusão das pessoas com deficiências no mercado de trabalho, o então Presidente da República sancionou a Lei nº 8.213, em 24 de julho de 1991 que define cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Em seu Plano de Benefícios da previdência define no artigo 93 (BRASIL, 1991) que,

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências habilitadas, na seguinte proporção:  
I - até 200 empregados ...2%;  
II - de 201 a 500 .....3%;  
III - de 501 a 1.000 .....4%;

Essa exigência legal obriga que a empresa preencha um determinado percentual de suas vagas com pessoas que apresentam deficiência, como forma de beneficiar todas as pessoas no exercício da sua cidadania por meio do trabalho. Para que esta lei seja atendida é importante que esta pessoa seja preparada, instrumentalizada tecnicamente,

para ingressar no mercado de trabalho, e neste contexto entra o papel da universidade, pois dentre suas atribuições está o de preparar o acadêmico para ocupar um lugar no mercado de trabalho, nas mais diferentes áreas e espaços. O ingresso do acadêmico no mercado de trabalho não está garantido apenas pela exigência legal, é necessário que ele desenvolva competências possíveis de serem aperfeiçoadas/desenvolvidas, inicialmente no ensino superior.

*“Dentro das limitações e dos valores de cada um creio que haverá **oportunidades de setores diferenciados**, talvez não na área de formação mas em setores próximos mas burocráticos que possam absorver pessoas que (...)”.* (G)

Vale destacar também a fala da professora (H), pelo fato de revelar que os alunos devem buscar *“trabalhos compatíveis a sua deficiência”* o que remete aos questionamentos: O que um deficiente visual, auditivo, intelectual e físico poderia buscar no mercado de trabalho que seria compatível com sua deficiência?, Há um modelo padrão de trabalho para os diferentes tipos de deficiências? Em se tratando especificamente em trabalhar como docente, já que os professores investigados prepara alunos com deficiência para a docência, as escolas estão preparadas para receber este profissional em suas salas de aula? Ou em outros espaços da escola?

No tocante as expectativas profissionais, as professoras manifestam, em suas ponderações, preocupação com o acesso da pessoa com deficiência no campo profissional, com a atuação deste no fazer diário, e com o preparo de todos os envolvidos nesse processo.

*“Os alunos **devem buscar trabalhos compatíveis com sua “deficiência”**.”* (H)

*“Para deficiências leves (visuais e físicas) pode haver – e deve – inclusão. Porém, já tive alunos **que não poderia/deveria terminar licenciatura**”.* (I)

*“Alguns ainda **se negam a incluir-se e não sabemos ou não queremos nos posicionar com mais firmeza**”.* (J)

*“Preocupa-me bastante. Será que trabalharão como deficientes? Ou dentro das cotas obrigatórias em empresas e concursos? **O diploma de licenciado não faz distinção entre deficientes ou não deficientes. Mas o mercado de trabalho não faz?**”* (M)

*“Penso que somente **as leis não abrem espaço para os deficientes**. Quanto mais capacitados, como todo mundo, mais espaços terão”.* (N)

*“Esta é uma questão que me preocupa; como as alunos **cegas poderão corrigir textos de alunos por exemplo?** Já para a realização do estágio será*

*necessário pensar em algo. De qualquer forma será um aprendizado, afinal, há um público a ser atendido.” (O)*

*“O acesso a universidade é diferente de inclusão com qualidade. O mercado é cruel e não vai considerar processo trajetória... salvo algumas exceções... **não acredito em inclusão total dessas pessoas no mercado de trabalho.**” (P)*

*“Assim como a escola e principalmente a universidade encontram dificuldades na quebra da lógica homogenia de ensinar, o mercado vem tendo a oportunidade de receber pessoas com deficiência com mais formação. **Tenho esperanças que mais portas se abram.**” (Q)*

As ponderações das professoras podem indicar dúvidas quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência no ES, quanto à validade do diploma que receberão no final do curso, e nas garantidas de acesso destes no mercado de trabalho seja pela lei de cotas ou não. O que se pode inferir diante disto, é que a educação de pessoas com deficiência tornou mais complexo o trabalho do professor, além de potencializar o papel do ES na preparação qualificada de uma mão de obra composta por pessoas com deficiência.

Vale enfatizar que uma formação com qualidade é o resultado de todo um percurso escolar, que teve início na educação infantil, e foi potencializado ou refinado no ES. Por esta razão, considera-se a voz dos professores atuantes nesse processo, como fundamental para um estudo mais efetivo sobre as práxis que permeiam o ambiente da educação superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estamos começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar; fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.”*

*Fernando Sabino*

De maneira simples e clara Fernando Sabino, autor da epígrafe final deste trabalho traduz meu sentimento diante das discussões que o tema propõe. Ao iniciar as reflexões finais três coisas ficaram em minha mente: a certeza de que apenas comecei, a certeza de que preciso continuar e a certeza que fui e posso ser interrompida antes de terminar. Por isso, compartilho algumas ponderações que darão voz as questões delineadas inicialmente.

A investigação sobre o trabalho docente propõe uma reflexão sobre as questões que a norteiam. A partir dos dados coletados e das questões norteadoras, foram definidas algumas dimensões fundamentais do trabalho docente junto a alunos com deficiência.

A primeira análise envolveu a concepção de educação especial das professoras atuantes nos cursos de licenciatura. De acordo com as professoras respondentes a educação especial no ES é considerada como um processo importante, democrático e natural, um direito do cidadão, ou seja, há uma compreensão de que deve haver o acesso e permanência deste no ES. No entanto, a preocupação que permeia este processo volta-se para as dificuldades encontradas em sala de aula na preparação do aluno para o campo profissional. Essa preparação envolve o aluno em quatro instâncias significativas: universidade, docente, discente e comunidade. Considerando a perspectiva de inclusão do aluno no ES identifica-se singularidades no modo como cada professor vê e compreende esta ação. As professoras consideram-no incipiente, uma vez que a universidade, os docentes, e os discentes não estão preparados para atuarem junto a alunos com deficiência.

Na análise da condução do ensino e aprendizagem, algumas dificuldades que permeiam o processo, também se relacionam à preparação da instituição a respeito das

propostas de discussão sobre o tema, as estratégias de ensino, ao material didático adaptado, a comunicação e ao preconceito por parte de alguns professores. A preparação do aluno, evitando o isolamento e o relacionamento da própria turma, são fatores que influenciam na aprendizagem.

Algumas estratégias utilizadas para atender as especificidades dos alunos são conduzidas pelas professoras, destacando-se: o desenvolvimento do diálogo com os alunos deficientes, o contato com especialistas e profissionais envolvidos, estratégias de ensino e socialização, apoio extraclasse e a condução do professor em tolerar faltas de acordo com as necessidades de cada aluno. Essas estratégias permitem ao professor conduzir a ação de ensino e aprendizagem considerando o grupo de alunos e sua singularidade.

Na análise da relação entre departamento/coordenação, percebe-se que 50% dos professores relatam que foram consultados pela chefia de departamento sobre as necessidades e dificuldades na relação do trabalho junto a alunos com deficiência. Outras 50% destacam que a consulta partiu de colegas de trabalho e especialistas da instituição. Os dados podem ser indicadores da necessidade de uma aproximação entre departamento/coordenação e professores. Considera-se que os conhecimentos produzidos pela troca de experiências contribuem, não apenas para o desenvolvimento da prática, mas também para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e o crescimento profissional dos envolvidos na produção de saberes.

Com relação a atuação do aluno no campo profissional as professoras manifestam expectativas desfavoráveis em relação ao ingresso dos alunos no mercado de trabalho. Entre as justificativas que reforçam esse posicionamento, destaca-se: a necessidade de uma mudança visando a identificação, compreensão e atendimento dos diversos fatores relacionados ao trabalho junto a alunos com deficiência no ES.

Mesmo havendo uma predominância de aspectos negativos com relação ao trabalho docente e o desenvolvimento de aprendizagem desses alunos, conforme apontado neste estudo. Vale mencionar que esta é uma ação que dependerá de investimentos tanto por parte da instituição, quanto por parte dos docentes. Ou seja, se trata de um repensar da prática que provoque mudanças, e essas mudanças ocorrerão à medida que novos conceitos, valores, atitudes acerca da educação especial forem incorporados.

Outro indicador relaciona-se ao silêncio das professoras que não emitiram opinião quanto ao assunto, um indicador da ausência de conhecimento a respeito de

ações após a formação do aluno, já que a universidade não possui em seu programa um projeto de inserção no campo profissional, nem um acompanhamento após a formação. Assim como pode também ser interpretado como um desejo de ignorar, ou manter-se alheio a algo que não lhe traz segurança, justamente pelo fato de desestabilizar o que até então era tido como certo e seguro, o trabalho docente.

No desenvolvimento da práxis do professor, este é visto como alguém que faz a diferença ação pedagógica. No entanto, a práxis dos docentes junto aos alunos com deficiência é marcado por desafios relacionados à estrutura curricular, a propostas de ensino, a propostas de avaliação, abordagens de conteúdos considerando as deficiências, a aprendizagem, a adequação do material, enfim, questões que perpassam desde metodologias até relacionamento interpessoal.

A análise parcial das políticas da educação especial, na UNIVILLE, revela que alguns passos foram dados no sentido da efetivação das políticas educacionais voltadas para o atendimento de todos os educandos, em ambientes comuns de ensino. No entanto, há muito a ser desenvolvido no que se refere a inclusão no ES.

A reflexão sobre educação especial a partir da realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa indicou a amplitude e complexidade do tema, envolvendo desde condições de acesso e permanência, até condições relacionadas a recursos humanos e pedagógicos como serviço de apoio.

Ao aproximar o docente do ensino superior às políticas da educação especial, alguns docentes sentem-se despreparados para atuar junto a alunos com necessidades especiais e revelam expectativas desfavoráveis em relação ao ingresso dos alunos no mercado de trabalho. A partir das ponderações dos professores, explicita-se a necessidade da reestruturação das ações que visam à formação dos futuros profissionais para a inclusão no mercado de trabalho, a importância da busca da autonomia do aluno por meio de estratégias adequadas a cada aluno, bem como adequar o tempo de aprendizagem que cada aluno demandará neste processo conforme suas limitações.

A intencionalidade educativa traduz o compromisso educacional em responder aos desafios da educação especial. No decorrer da pesquisa percebeu-se que o docente utiliza estratégias para atender às especificidades dos alunos com deficiência, e muitas dessas estratégias são criadas a partir do contexto em que aluno e professor estão inseridos, outras são formadas a partir da troca de conhecimentos entre os profissionais da educação. Enfim, as estratégias são fundamentais para o atendimento das

especificidades do aluno com deficiência e se efetivam na prática e no contexto possibilitando um avanço nas ações propulsoras de aprendizagens.

A universidade enquanto, instituição educativa com finalidades voltadas ao desenvolvimento na produção do conhecimento por meio da problematização, deve proporcionar oportunidades de compartilhar formação e trocas de experiências relacionadas à educação especial. Neste sentido, as professoras levantaram questões fundamentais para futuros debates, análises e reestruturação do sistema educacional voltado para o trabalho docente junto aos alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. **Formação contínua de professores**. Boletim 13 ago. 2005. Disponível em <http://www.tvbras>

ALMEIDA, Mariangela. Lima de, e RAMOS, Ines de Oliveira (orgs.). **Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas**. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2012. 194 p. ; 21 cm. – (coleção psicologia)

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos** – São Paulo: Moderna, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Fernando de, (1971). **A cultura brasileira**. São Paulo. Melhoramentos/ Editora da USP.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOJUNGA, Lygia. **Um encontro com Lygia Bojunga**./Fotos, Maria Clotilde Santoro e Cláudia Santana/ 4ª ed. 2 impr. – Rio de Janeiro: Agir, 2001.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/ SEESP,

2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 31 de julh 2012

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília: MEC/CNE, 2002<sup>a</sup>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n.3.284 de 07 de novembro de 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/port3284.pdf>. Acesso em: 30 abr 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas de Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas** [2. Ed]/coordenação gerla SEESP/MEC – Brasília. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Incluir**. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article). Acesso em 03 mai de 2011.

\_\_\_\_\_. LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 25 Jun 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira – integração/segregação do aluno diferente**. EDUC. FAPESP. Revista 2<sup>a</sup> edição. 2001.

CAIADO, K.R..M, JESUS, D.M. **Professores e Educação Especial: Formação em foco.** Org. CAIADO, K.R..M, JESUS, D.M., BAPTISTA, C.R. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. V. 1.

CANÁRIO. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores.** Anais do Simpósio 10 - Articulação entre as Formações Inicial e Continuada de Professores. Universidade de Lisboa, Portugal 2007.

CÂNDIDO, Antônio. **A estrutura da escola.** In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

CASTANHO, D.M.; FREITAS S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** In: Revista Educação Especial. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 19 ago 2006.

CHAUI, Marilena. **A Universidade em Ruínas.** In. TRINDADE, H. Universidade em Ruína na República dos Professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 211 - 222.

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

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva.** In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2010.

DUARTE, Emerson Ferreira; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **Rev. Educ. Espec.,** Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

FALCÃO, Felipe Duclos Carisio et al. **Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção.** In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves;

HAYASHI, Maria Cristina Piumbiato Innocentini (Orgs.). Temas em educação especial: múltiplos olhares. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

FERNANDES, Maria Nilza de Oliveira. Lider-educador: **Novas formas de gerenciamento**. Petrópolis: vozes, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Revista & Sociedade, 79, ano XXIII, ago/2002.

FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Gestão 2003 – 2004. Nov 2003. Disponível em: [http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos\\_prograd/Pol%C3%ADtica%20para%20a%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Pol%C3%ADtica%20para%20a%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 28 de abril de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREITAS, Soraia N. MOREIRA, Laura C. **A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão**. organização Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. Professores e Educação Especial: Formação em Foco/– Porto Alegre: Mediação/CDV FACITEC, 2011. 2v.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Goiás, v. 1, n. 1, maio de 2009. Disponível em: <http://facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/index>. Acesso em: 15 dez. 2009.

GATTI, Bernadete. SÁ, Elba Siqueira de. **Professores no Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE Marcia Denise. **O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. IBC., n.29, p.3-8, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha. **O método da pesquisa materialista histórico-dialético**. In: ABRANTES, Angelo Antônio; SILVA, Nilda Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HARGREAVES, Andy (1998). **Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa – Mc Grau-hill.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional**—Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** / Francisco Imbernón; (tradução Silvana Cobucci Leite). – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões de nossa época; v. 14).

INEP. Ministério da Educação. Presidência da República. Secretaria Executiva. Sinopse das Ações do Ministério da Educação. 2010  
[http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart\\_60.php](http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_60.php)

LABAREE, D. F. **Poder, conocimiento y racionalización de La enseñanza: Genealogía Del movimiento por La profesionalidad docente**. In: PÉREZ, A.;

BARQUÍN, J.; ÂNGULO, F. **Desarrollo profesional Del docente**. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. SP: EDUC, 1998

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, Carlos. **A identidade docente: constantes desafios**. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109 – 131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARIN, Alda Junqueira. SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre, 2004, p. 109 – 144.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**/ Peter Mittler; tradução Windy Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Aritmed, 2003.

MORALES, Ruth Torres. **La formación y capacitación del profesor universitario para La integración e inclusión de los alumnos con discapacidad en educacion superior**. Disponível

em:<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%202/125%20-Torres%20Morales.pdf>. Acesso em 30 abr de 2011.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação**. 3ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes; MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbiato Innocentini (Orgs.). *Temas em educação especial: múltiplos olhares*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

OLIVEIRA, I. A. **Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos**. JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa*. Porto Alegre. Mediação, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (1998) IN FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto –Portugal: Porto Editora, 2009.

PELLEGRINI, Cleonice Machado de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006. Disponível em [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_arquivos/18/TDE-2006-11-29T144252Z-247/Publico/PELLEGRINI1.pdf](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2006-11-29T144252Z-247/Publico/PELLEGRINI1.pdf) Acesso em 23 abril de 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica** / Philippe Perrenoud; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. & Thuler, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**/ Selma Garrido Pimenta, Léadas Graças Camargos Anastasiou. – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação).

RAMALHO, B. L; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. *Revista Educação Especial*. v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: [http://www.ufsm.br/revista\\_educacaoespecial](http://www.ufsm.br/revista_educacaoespecial). Acesso em 03 maio de 2011.

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente e qualidade de ensino**: especificidades do ensino superior. 2004. Disponível em: <http://www.eses.pt/images/novidades/Ips%20-abertura%202004.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2007.

SABINO, Fernando. **Encontro Marcado**. Editora: Record. Literatura nacional / Romance. 1956. 7ª edição.

SALGADO, S. da S. **Inclusão e processos de formação**. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 58-59.

SANTOS, A. R. F. dos. et al. **O professor e a inclusão**. *Educação Inclusiva. Sociedade brasileira de referência em educação inclusiva*. Guarujá, 2005. Disponível em: [www.sobrei.org.br/sobrei/mostraArtigo.asp?idArtigo=253-18k](http://www.sobrei.org.br/sobrei/mostraArtigo.asp?idArtigo=253-18k). Acesso em: 12 jul. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 109. Jan./abr, 2007

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teórico do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14. Jan./abr. 2009.

SOARES, Magda. **Metamemórias-Memórias: Travessia de uma educadora**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

STUBBS, Sue. **Educação Inclusiva – onde existem poucos recursos**. Editado por Ingrid Lewis (versão revista e actualizada). 2008. Disponível em: [www.atlas-alliancen.no](http://www.atlas-alliancen.no), [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio, (1999). **Educação no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

TELFER, R.; SWAN, T. Teacher motivation in alternate promotion structures for NSW high schools. **The Journal of Educational Administration**, v. XXIV, n.1, p. 38 – 57, 1986.

TREVISAN, A. **Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação**. 2008. f. 99. Dissertação – Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. Disponível em: [Sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion\\_educacion\\_superior\\_brasil.pdf](http://Sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf). Acesso em 01 de maio de 2011.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de Aprovação do Comitê de Ética

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ  
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE



Joinville, 22 de novembro de 2011

OFÍCIO N.º 341/2011 - PRPPG/ CEP

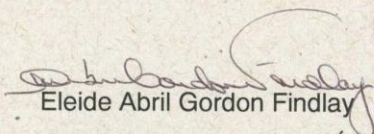
Para Prof. Ester dos Passos  
Dissertação – Mestrado em Educação  
UNIVILLE

ASSUNTO: Parecer Processo nº 147/2011

O Projeto de pesquisa intitulado “**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA**” e seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de sua responsabilidade, foram **APROVADOS** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE, após terem sido analisados e verificados que atendem plenamente aos parâmetros descritos na Res. CNS 196/96 e complementares, e Res. 19/07 CEP/UNIVILLE, conforme parecer em anexo.

Lembramos que, ao finalizar a pesquisa, deverá ser encaminhado ao CEP/UNIVILLE o relatório final.

Atenciosamente,



Eleide Abril Gordon Findlay

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE



Página 1 de 4

Campus Joinville  
Rua Paulo Malischitzki nº 10 - Zona Industrial  
CEP. 89219-710 - Joinville/SC  
Fone: (47) 3461-9000 - Fax: (47) 3473-0131  
www.univille.br

Unidade Centro - Joinville  
Rua Ministro Calógeras, 437 - Centro  
CEP 89202-207 - Joinville/SC  
Fone: (47) 3422-3021

Unidade São Francisco do Sul  
Rodovia Duque de Caxias Km 8 Poste 128 - Iperoba  
CEP. 89.240-000 - São Francisco do Sul/SC  
Telefone: (47) 3442-2577

Campus São Bento do Sul  
R. Norberto Eduardo Weiermann, 230 - Colonial  
Caixa Postal 41 - CEP. 89290-000 - São Bento do Sul/SC  
Telefone: (47) 3631-9100

**ANEXO B** – Carta enviada ao Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa.

Joinville, 29 de setembro de 2011.

À Senhora

Prof<sup>a</sup>. Eleide Abril Gordon Findlay  
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa  
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**ASSUNTO:** Encaminhamento de projeto de Pesquisa de Mestrado para análise do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIVILLE.

Prezado (a) Senhor (a),

Pelo presente, venho solicitar a Vossa Senhoria a análise do projeto de Mestrado intitulado “Educação Inclusiva no Ensino Superior: trabalho docente nos cursos de licenciatura” que será desenvolvido pela pesquisadora Ester dos Passos, vinculados ao curso de Mestrado em Educação, orientado por Sônia Maria Ribeiro.

Coloco-me a disposição para esclarecimentos pelo telefone (xx) xxxx-xxxx, (xx) xxxx-xxxx ou e-mail xxxxxxxxxxxx@xxxxxxxxxx.

Atenciosamente,

---

Ester dos Passos  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

---

Sônia Maria Ribeiro  
PROFESSORA DRA. ORIENTADORA

**ANEXO C – E-mail** enviado aos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura.

Joinville, 10 de março de 2012.

À

Coordenação do Curso de Licenciatura

Prezado (a) Coordenador (a):

Solicitamos a sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada **“Educação Inclusiva no Ensino Superior: trabalho docente nos cursos de licenciatura”** desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Segue, aos professores, envelopes com questionário referente à pesquisa e requeremos o seu auxílio para a contribuição voluntária dos **professores dos cursos de licenciatura que lecionaram ou lecionam para alunos com deficiência**.

Lembramos que a participação dos professores na pesquisa é voluntária e que todos os procedimentos da pesquisa foram autorizados pelo Comitê de Ética e Pró Reitoria de Ensino. Em função dos trâmites da pesquisa, solicitamos a devolutiva dos questionários até o dia **20 de abril de 2012**, através do depósito dos envelopes em caixa coletora junto à coordenação do curso.

Agradecemos a colaboração,

---

Ester dos Passos  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

---

Sônia Maria Ribeiro  
PROFESSORA DRA. ORIENTADORA

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Programa de Mestrado Em Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho e Desenvolvimento Profissional de Professores Getrafor - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre o Trabalho e a Formação Docente

**ANEXO D** – Carta de abertura com instruções quanto à entrega dos envelopes contendo os questionários respondidos.

Prezado (a) Professor (a):

Segue no envelope um questionário referente à pesquisa de Mestrado “Educação Inclusiva no Ensino Superior: trabalho docente nos cursos de licenciatura”, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e direcionada aos **professores dos cursos de licenciatura que lecionaram ou lecionam para alunos com deficiência**. Caso seja o seu perfil, convidamos você a participar e contribuir com a pesquisa. Sua colaboração é voluntária e será mantido o sigilo das informações prestadas. Lembramos também que todo o processo da pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética e Pró Reitoria de Ensino, e segue as resoluções vigentes quanto à ética em pesquisas.

**Após responder, lacre o envelope com o adesivo localizado na aba do envelope e deposite o questionário na caixa coletora junto à secretaria do curso ou, se preferir, entregue ao coordenador do curso.** Cabe a pesquisadora responsável o recolhimento dos questionários. Devido os trâmites da pesquisa, o prazo limite para preenchimento do questionário é **20 de abril de 2012**.

Contamos e agradecemos a sua colaboração.

---

Ester dos Passos  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

---

Sônia Maria Ribeiro  
PROFESSORA DRA. ORIENTADORA

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE  
Programa de Mestrado Em Educação  
Linha de Pesquisa: Trabalho e Desenvolvimento Profissional de Professores Getrafor -  
Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre o Trabalho e a Formação Docente

**ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE****UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela aluna **Ester dos Passos**, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário, serão fundamentais para a construção da dissertação **“Educação inclusiva no ensino superior: trabalho docente nos cursos de licenciatura”**, que está sob orientação da doutora **Sônia Maria Ribeiro**. O objetivo da pesquisa é analisar o trabalho docente no processo de inclusão de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas no questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

\_\_\_\_\_  
**PARTICIPANTE**

\_\_\_\_\_  
**ESTER DOS PASSOS**  
Pesquisadora Responsável

## ANEXO F – Questionário utilizado para a coleta de dados

### Prezado (a) Professor (a):

Você está convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa desenvolvida pela mestrande Ester dos Passos, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. As respostas vinculadas às questões fundamentarão a elaboração da dissertação “Educação Inclusiva no Ensino Superior: trabalho docente nos cursos de licenciatura”, sob orientação da professora doutora Sônia Maria Ribeiro.

Os dados desta pesquisa contribuirão na investigação do trabalho docente visando à promoção de uma educação inclusiva no ensino superior. Assim, sua participação comprometida e anônima será fundamental para o êxito da pesquisa.

Agradecemos sua colaboração.

**Ester dos Passos**  
Pesquisadora Responsável

**Sônia Maria Ribeiro**  
Prof. Dra. do Mestrado em Educação

### PERFIL DOCENTE

#### 01. Sexo:

- a. ☐ Masculino
- b. ☐ Feminino

#### 02. Qual sua formação e ano de conclusão? (Caso necessário, assinale mais de uma alternativa).

- a. ☐ Graduação – Licenciatura: Ano: \_\_\_\_\_ Em quê? \_\_\_\_\_
- b. ☐ Graduação – outros cursos (Bacharelado/Tecnólogo). Ano: \_\_\_\_\_ Em quê? \_\_\_\_\_
- c. ☐ Pós-Graduação (especialização). Ano: \_\_\_\_\_ Em quê? \_\_\_\_\_
- d. ☐ Pós-Graduação (mestrado). Ano: \_\_\_\_\_ Em quê? \_\_\_\_\_
- e. ☐ Pós-Graduação (doutorado). Ano: \_\_\_\_\_ Em quê? \_\_\_\_\_

#### 03. Tempo de docência no ensino superior?

- a. ☐ Até dois anos
- b. ☐ De 2 a 6 anos
- c. ☐ De 6 a 11 anos
- d. ☐ De 11 a 16 anos
- e. ☐ De 16 a 21 anos
- f. ☐ Mais de 21 anos

#### 04. Tempo de docência na UNIVILLE

- a. ☐ Até dois anos
- b. ☐ De 2 a 6 anos
- c. ☐ De 6 a 11 anos
- d. ☐ De 11 a 16 anos
- e. ☐ De 16 a 21 anos
- f. ☐ Mais de 21 anos

#### 05. Em quantas instituições de ensino superior você trabalha?

- a. ☐ Apenas na UNIVILLE
- b. ☐ Em duas instituições
- c. ☐ Em três ou mais instituições

**06. Em qual (is) curso (s) atua como docente na UNIVILLE?**

- a. ( ) Artes Visuais      b. ( ) Ciências Biológicas      c. ( ) Pedagogia  
d. ( ) Matemática      e. ( ) História      f. ( ) Educação Física  
g. ( ) Geografia      h. ( ) Letras      i. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**07. Qual a sua carga horária semanal na UNIVILLE?** (Considere como carga horária as horas-aula mais horas-complementares a docência).

- a. ( ) até 10 horas-aula  
b. ( ) entre 11 e 20 horas-aula  
c. ( ) entre 21 e 30 horas-aula  
d. ( ) entre 31 e 40 horas-aula

**08. Enquanto professor da UNIVILLE você lecionou ou leciona para alunos com deficiência?**

- a. ( ) Sim  
b. ( ) Não

**Em caso afirmativo qual deficiência os alunos apresentavam ou apresentam?** (Assinale quantas opções forem necessárias).

- a. ( ) Visual  
b. ( ) Auditiva  
c. ( ) Física  
d. ( ) Intelectual  
e. ( ) Outras: \_\_\_\_\_

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

**09. Durante a (s) sua (s) graduação (ões), você teve informações referente à educação inclusiva?**

- a. (     ) Sim  
b. (     ) Não

\* Se afirmativo, as informações contribuíram no trabalho junto a esses alunos?

---

---

---

---

---

**10. Qual sua opinião a respeito do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior?**

[illegible]

**11. Você foi consultado, alguma vez, sobre suas necessidades ou dificuldades na realização do seu trabalho junto aos alunos com deficiência?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**\* Se afirmativo, assinale quem o fez?** (Assinale quantas opções desejar)

- aa. ( ) Chefia de departamento
- bb. ( ) Coordenador do curso
- cc. ( ) Colegas de trabalho
- dd. ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**12. Diante de uma dificuldade no trabalho junto aos alunos com deficiência você recorre a alguém?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**Em caso afirmativo a quem você recorre?**

- a. ( ) Colegas de trabalho
- b. ( ) Especialistas
- c. ( ) Periódicos / livros
- d. ( ) Internet
- e. ( ) Instituições
- f. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**13. A UNIVILLE desenvolve ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não
- c. ( ) Não tenho conhecimento

**\* Se afirmativo, quais?**

---

---

---

---

---

**14. Você participa da atualização didático pedagógico feita por meio do programa de profissionalização docente ofertado pela UNIVILLE?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**15. Já participou de cursos de formação continuada com a temática voltada para a educação inclusiva?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**16. Você participou ou participa de eventos na área de educação ofertados por outras instituições**

- a. ( ) Uma vez ao ano
- b. ( ) Mais de uma vez ao ano
- c. ( ) Raramente
- d. ( ) Nunca

**17. As propostas oferecidas na formação continuada contemplaram ou contemplam conteúdos relacionados a educação inclusiva?**

a. (    ) Sim

b. (    ) Não

**Comente:**

---

---

---

---

---

**18. Considerando que você lecionou ou leciona para alunos com deficiência na UNIVILLE, quais dificuldades foram encontradas neste processo?** Escreva por ordem de prioridade (1,2,3...)

---

---

---

---

---

**19. Em sua atuação, sentiu necessidade de mediar o processo de inclusão do aluno com deficiência junto aos demais alunos do grupo (sala de aula)?**

---

---

---

---

---

**20. No decorrer de seu trabalho como docente, quais estratégias você utiliza, ou já utilizou para atender as especificidades do aluno com deficiência?**

---

---

---

---

---

**21. Na construção das estratégias de ensino, o aluno com deficiência colaborou com informações capazes de atender melhor as suas especificidades?**

a. (    ) Sim

b. (    ) Não

**\* Se afirmativo, como?**

---

---

---

---

---

**22. Na universidade, você teve oportunidade de compartilhar com outros professores experiências relacionadas à educação inclusiva no ensino superior?**

- a. (    ) Sim  
b. (    ) Não

**Comente:**

---

---

---

---

---

**23. Liste por ordem de prioridade (1,2,3...), as ações que julga importante serem desenvolvidas pelo docente para que ocorra a educação inclusiva no ensino superior?**

---

---

---

---

---

**24. Você se sente motivado com o trabalho que vem desenvolvendo junto aos alunos com deficiência?**

- a. (    ) Sim  
b. (    ) Não  
c. (    ) Parcialmente

**Justifique:**

---

---

---

---

---

**25. Com base em sua vivência junto aos alunos com deficiência, qual a sua expectativa em relação ao ingresso dos alunos no mercado de trabalho? Comente.**

---

---

---

---

---

**26. Na sua opinião, a UNIVILLE está preparada para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior?**

- a. (    ) Sim  
b. (    ) Não  
c. (    ) Parcialmente

**Por que:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**27. A etapa seguinte desta pesquisa prevê uma produção escrita sobre as ações institucionais (no que se refere à Educação Inclusiva no Ensino Superior) e, se necessário, uma breve entrevista. Você gostaria de continuar participando da pesquisa?**

( ) Sim      ( ) Não

Em caso afirmativo, por favor, preencha os dados abaixo para facilitar nossa comunicação.

Curso (s) em que atua como docente: \_\_\_\_\_  
Nome/apelido pelo qual gostaria de ser chamado: \_\_\_\_\_  
Telefone (s) para contato: \_\_\_\_\_  
Endereço de correio eletrônico (*e-mail*): \_\_\_\_\_

**Agradecemos sua colaboração!**