

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**

**-o docente universitário em foco-**

**AMANDA FERNANDES SANTOS**

Uberlândia/MG  
Fevereiro de 2009

**AMANDA FERNANDES SANTOS**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**  
**-o docente universitário em foco-**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Doutora Silvana Malusá Baraúna.

Uberlândia/MG  
Fevereiro de 2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

- S237e Santos, Amanda Fernandes, 1984-  
Educação inclusiva no ensino superior : o docente universitário em  
foco / Amanda Fernandes Santos. - 2009.  
162 f. : il.
- Orientador: Silvana Malusá Baraúna.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progra-  
ma de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.
1. Educação especial - Teses. 2. Professores universitários - Teses. 3.  
Inclusão em educação - Teses. 4. Ensino superior - Teses. 5.  
I. Baraúna., Silvana Malusá. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376

**Amanda Fernandes Santos**

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**

**-o docente universitário em foco-**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Banca Examinadora

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Malusá Baraúna** – UFU/MG  
Orientadora e Presidente

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda** – UFU/MG  
Membro Titular Interno

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Ester Orrú** – UNIPAC/MG  
Membro Titular Externo

Uberlândia/MG, 26 de Fevereiro de 2009.

*Há quem diga que todas as noites são de sonhos.  
Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão.  
Mas no fundo isso não tem muita importância.  
O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos.  
Sonhos que o homem sonha sempre.  
Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.*

Shakespeare

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que,  
num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

Paulo Freire

## **DEDICATÓRIA**

Às duas pessoas fundamentais neste passo: Mãe, por  
ser a minha base, e Silvana, pela orientação  
literalmente única.

## **AGRADECIMENTOS**

A fase que concluo com especial alegria foi com certeza a etapa mais desafiadora que vencemos até o momento. Digo vencemos, pois não a teria concluído sem a ajuda de algumas pessoas essenciais na minha vida pessoal e acadêmica, a quem agradeço de coração.

Primeiramente, à minha querida orientadora, Dra. Silvana Malusá Baraúna, que aceitou este desafio na mesma condição que a minha: sem saber aonde chegaríamos ou se conseguiríamos, mas corajosamente o enfrentou comigo, e por isso, e pelas inúmeras vezes que prontamente me atendeu nos momentos de dúvida, tantas vezes à distância, serei eternamente grata à grande pessoa, amiga e orientadora que é.

Agradeço aos professores Dr. Mário Baraúna, Dr. Wilson Pagotti, Dr<sup>a</sup>. Arlete Miranda, e Dra. Silvia Ester, a preciosa compreensão, dicas e observações importantes feitas no estudo e no meu caminhar como pesquisadora.

Aos participantes da pesquisa e à coordenação do curso de Pedagogia, sem os quais a pesquisa não teria sido realizada.

Aos professores e amigos do mestrado, tão boa companhia no crescimento durante o curso, atribuindo satisfação na participação dos resultados finais. Desejo a todos um caminhar de muito sucesso, e a realização de muitas outras pesquisas.

Aos meus pais, Maria e José, devo a compreensão pelo meu gosto em pesquisar, e muito mais do que isso. Deles levo os ensinamentos despendidos durante toda a minha vida. Agradeço a forma como me educaram e os valores ensinados que levarei sempre comigo.

À minha irmã, Camila, de quem aprendi a ser a melhor amiga, e quem me ensinou que é na família que se encontra suporte quando há as maiores necessidades.

Aos meus parentes queridos, levo sempre o carinho e a saudade, especialmente das minhas madrinhas Suelene e Irene, e dos meus primos Janainne, Jefferson e Nádia.

Às amigas de Portugal, especialmente Maria João e Catherine, que tão bem me acolheram em um país até então estranho, emprestando as suas famílias, me oferecendo

um importante suporte. À Tatiana e à Ana devo muito mais do que isso, devo grande parte da força que tive para conseguir ficar fora do meu seio familiar por tanto tempo. Amigas especiais, que levarei sempre comigo com um grande carinho. Terei saudades.

Aos amigos de longa data, Camilinha, Fran, Dani, Flávia, Lud, Marisa, Débora e Alline, que apesar da distância nos ter feito perder algum contato, terão sempre um lugar muito especial no meu coração. Agradeço ao, Danilo, Gui, Gustavo, e Naty, o importante suporte que encontrei neste período tão difícil, demonstrando amizade eterna e fiel. À Nívea, à Rose e ao Leandro expresso o meu carinho particular, em vocês encontro a força, a companhia e a amizade que me confortam de maneira única, me dando certeza plena de que na minha vida vocês estarão sempre presentes.

A Deus, que guia os meus passos e oportuniza que tudo tenha acontecido, fazendo com que pessoas tão especiais tenham entrado na minha vida.

Muito obrigada, amo vocês!

## SUMÁRIO

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>LISTA DE FIGURAS.....</b>                                                                        | <b>i</b>   |
| <b>LISTA DE QUADROS.....</b>                                                                        | <b>ii</b>  |
| <b>LISTA DE TABELAS.....</b>                                                                        | <b>iii</b> |
| <b>LISTA DE APÊNDICES.....</b>                                                                      | <b>iv</b>  |
| <b>LISTA DE SIGLAS.....</b>                                                                         | <b>v</b>   |
| <b>RESUMO.....</b>                                                                                  | <b>vi</b>  |
| <b>ABSTRACT.....</b>                                                                                | <b>vii</b> |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                              | <b>01</b>  |
| <b>1. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLETINDO A SUA COMPLEXIDADE...</b>                                  | <b>05</b>  |
| 1.1. Aspectos gerais.....                                                                           | 06         |
| 1.1.1. A prática da docência universitária.....                                                     | 08         |
| 1.1.2. A complexidade da docência universitária.....                                                | 10         |
| 1.2. A formação docente.....                                                                        | 12         |
| 1.2.1. Concepções de atuação do docente universitário.....                                          | 13         |
| 1.3. O processo ensino-aprendizagem.....                                                            | 17         |
| 1.3.1. A necessidade da reflexão no processo ensino-aprendizagem.....                               | 18         |
| 1.3.2. A tarefa do docente na transmissão da cultura.....                                           | 22         |
| 1.3.3. Currículo e multiculturalidade: Ferramentas da docência no processo ensino-aprendizagem..... | 27         |
| 1.3.4. Os saberes universitários.....                                                               | 28         |
| <b>2. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....</b>                                    | <b>32</b>  |
| 2.1. A educação inclusiva.....                                                                      | 33         |
| 2.1.1. Movimentos educacionais: Etapas percorridas.....                                             | 36         |
| 2.1.2. O movimento de educação inclusiva.....                                                       | 39         |
| 2.1.3. O docente na educação inclusiva.....                                                         | 42         |
| 2.2. Concepções de deficiência.....                                                                 | 45         |
| 2.2.1. Características da deficiência auditiva.....                                                 | 45         |
| 2.2.1.1. Tipos de perda auditiva.....                                                               | 47         |
| 2.2.1.2. Comunicação e linguagem.....                                                               | 48         |
| 2.2.1.3. O avanço da tecnologia e o papel do docente universitário.....                             | 49         |
| 2.2.1.4. Algumas mudanças necessárias.....                                                          | 50         |
| 2.2.2. Características da deficiência visual.....                                                   | 52         |
| 2.2.2.1. Diagnóstico e avaliação.....                                                               | 57         |
| 2.2.3. Considerações sobre deficiência física.....                                                  | 59         |
| 2.3. Exemplos de inclusão nas universidades.....                                                    | 60         |
| 2.3.1. Incluir: Núcleo de Acessibilidade da UFSCar.....                                             | 61         |
| 2.3.2. CEPAE – Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial.....         | 63         |
| 2.3.3. NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.....                           | 64         |
| <b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO A PESQUISA.....</b>                                        | <b>66</b>  |
| 3.1. O local da pesquisa.....                                                                       | 67         |
| 3.2. Os sujeitos da pesquisa.....                                                                   | 68         |
| 3.3. A abordagem quanti-qualitativa.....                                                            | 69         |
| 3.4. O instrumento da pesquisa.....                                                                 | 72         |
| 3.5. Os procedimentos.....                                                                          | 75         |
| 3.6. A ferramenta de análise estatística.....                                                       | 75         |

|                                                          |            |
|----------------------------------------------------------|------------|
| <b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>                    | <b>77</b>  |
| 4.1. Identificação dos docente.....                      | 78         |
| 4.2. Titulação.....                                      | 79         |
| 4.3. Categorias analisadas.....                          | 81         |
| 4.3.1. Concepções de deficiência.....                    | 82         |
| 4.3.2. Formação de professores.....                      | 87         |
| 4.3.3. Processo ensino-aprendizagem.....                 | 94         |
| 4.4. Análise estatística dos resultados e discussão..... | 100        |
| 4.4.1. Médias.....                                       | 100        |
| 4.4.2 Teste Estatístico Qui-Quadrado.....                | 101        |
| 4.4.3 Teste Estatístico T-Test.....                      | 102        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                         | <b>112</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                  | <b>118</b> |
| <b>APÊNDICE.....</b>                                     | <b>132</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1.</b> Gênero da População.....                  | 78 |
| <b>Figura 2:</b> Idade da População.....                   | 79 |
| <b>Figura 3:</b> Titulação da População.....               | 80 |
| <b>Figura 4:</b> Experiência no Ensino Superior.....       | 81 |
| <b>Figura 5:</b> Item 1- Concepções de Deficiência.....    | 83 |
| <b>Figura 6:</b> Item 2- Formação de Professores.....      | 89 |
| <b>Figura 7:</b> Item 3- Processo Ensino-Aprendizagem..... | 95 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Alunos com deficiência auditiva..... | 68  |
| <b>Quadro 2:</b> Alunos com deficiência visual.....   | 68  |
| <b>Quadro 3:</b> Alunos com deficiência física.....   | 68  |
| <b>Quadro 4:</b> Média dos itens.....                 | 100 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1:</b> Item 1- Concepções de Deficiência.....                                            | 82  |
| <b>Tabela 2:</b> Item 2- Formação de Professores.....                                              | 88  |
| <b>Tabela 3:</b> Item 3- Processo Ensino-Aprendizagem.....                                         | 94  |
| <b>Tabela 4:</b> Média geral dos itens.....                                                        | 101 |
| <b>Tabela 5:</b> Relação entre o gênero e a formação profissional.....                             | 101 |
| <b>Tabela 6:</b> Teste estatístico Qui-Quadrado.....                                               | 102 |
| <b>Tabela 7:</b> Significância das médias.....                                                     | 103 |
| <b>Tabela 8:</b> Relação entre as médias.....                                                      | 103 |
| <b>Tabela 9:</b> Relação entre a formação e as médias.....                                         | 104 |
| <b>Tabela 10:</b> Relação entre quanto menor a experiência maior a importância dada<br>ao IEA..... | 107 |

## LISTA DE APÊNDICES

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>APÊNDICE I:</b> Carta de apresentação do instrumento de pesquisa.....                                          | 133 |
| <b>APÊNDICE II:</b> Instrumento da pesquisa.....                                                                  | 134 |
| <b>APÊNDICE III:</b> Declaração de responsabilidade da análise estatística.....                                   | 135 |
| <b>APÊNDICE IV:</b> Data View SPSS.....                                                                           | 136 |
| <b>APÊNDICE V:</b> Variable View SPSS.....                                                                        | 138 |
| <b>APÊNDICE VI:</b> Output Teste Estatístico Qui-Quadrado.....                                                    | 139 |
| <b>APÊNDICE VII:</b> Output Teste Estatístico T-Test – Significância das médias.....                              | 140 |
| <b>APÊNDICE VIII:</b> Output Teste Estatístico T-Test – Comparação entre as médias.....                           | 141 |
| <b>APÊNDICE IX:</b> Output Teste Estatístico T-Test – Correlação entre a formação acadêmica e as médias .....     | 142 |
| <b>APÊNDICE X:</b> Output Teste Estatístico T-Test – Comparação entre a experiência profissional e as médias..... | 143 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|               |                                                                           |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>AVC</b>    | - Acidente Vascular Cerebral                                              |
| <b>CAPES</b>  | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior             |
| <b>CEPAE</b>  | - Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial |
| <b>L.E.R.</b> | - Lesão por Esforço Repetitivo                                            |
| <b>LDB</b>    | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                          |
| <b>LIBRAS</b> | - Língua de Sinais Brasileira                                             |
| <b>MEC</b>    | - Ministério da Educação                                                  |
| <b>NAPNE</b>  | - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais                   |
| <b>OMS</b>    | - Organização Mundial de Saúde                                            |
| <b>PPP</b>    | - Projeto Político Pedagógico                                             |
| <b>SPSS</b>   | - Statistical Package for Social Sciences                                 |
| <b>UFPR</b>   | - Universidade Federal do Paraná                                          |
| <b>UFU</b>    | - Universidade Federal de Uberlândia                                      |
| <b>UFSCar</b> | - Universidade Federal de São Carlos                                      |

## RESUMO

SANTOS, Amanda Fernandes. Educação inclusiva no ensino superior: O docente universitário em foco. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Uberlândia, Fevereiro 2009, 148 folhas.

Orientadora: Professora Doutora Silvana Malusá Baraúna.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

A pesquisa trata da atenção atribuída pelos docentes universitários às questões que abarcam a educação inclusiva no ensino superior. Tem como objetivo central identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que os docentes universitários possuem frente a questão da educação inclusiva, visando perceber se estas concepções se adequam ou não à prática inclusiva. Foi utilizada a metodologia quanti-qualitativa, através da aplicação de um questionário com três itens, concepções de deficiência; formação de professores; e processo ensino-aprendizagem, sendo que para cada um destes, foram dispostas cinco questões, exploradas estatisticamente com a utilização do instrumento de análise SPSS 16.0. O local da pesquisa é uma universidade da região Sudeste do Brasil, tendo sido participantes da mesma 27 docentes universitários em regime de dedicação exclusiva do curso de Pedagogia, vinculados à Faculdade de Educação. A pesquisa pôde concluir que os docentes participantes se preocupam com as questões da educação especial, visto que a maioria (66,7%) considera muito importantes as adaptações físicas e acadêmicas para que o universitário com deficiência consiga concluir a formação profissional de maneira satisfatória. Porém, poucos (26%) contam com formação continuada na área, demonstrando a necessidade de propalar as experiências vivenciadas e divulgar as pesquisas concluídas sobre o tema. Desta forma, os três itens trabalhados buscaram abarcar as principais questões teóricas, delineando as características dos docentes participantes quanto à sua preocupação na prática de uma educação inclusiva. A pesquisa comprova a existência da necessidade de um trabalho contínuo para que a educação especial esteja presente nas universidades brasileiras, no sentido de estarem preocupadas em formar centros que auxiliem os docentes universitários e os alunos com deficiências a se adaptarem ao modelo de educação inclusiva. Atenta ainda à importância da organização de formação continuada para toda a população universitária, visto que as informações acerca da educação especial permitem que as universidades se adequem à educação inclusiva.

### **Pavavras-Chave:**

1. Docência Universitária
2. Educação Inclusiva
3. Universitários com Deficiência

## ABSTRACT

SANTOS, Amanda Fernandes. Inclusive education in higher education: the professor in headlines. *Dissertation*. University of Uberlândia, February, 2009, 148 pages.

Guideline: Doctor Silvana Malusá Baraúna.

Line Search: Knowledge and Educational Practice

This research is concerned with the attention given by professors to issues that include inclusive education in higher education. Has as main objective to identify the concepts of disability, of the training of teachers and the teaching-learning process that university students have forward the issue of inclusive education, to understand whether these concepts fit or not to practice inclusive. Was used the quanti-qualitative methodology through the application of a questionnaire with three items, conceptions of disability, teacher training and teaching-learning process, whereby for each of these, five issues were willing, analyzed statistically using the analysis tool SPSS 16.0. In this sense, the research local was a university in the Southeast region of Brazil, and the participants were 27 professors under the exclusive dedication of the Pedagogy Course, Faculty of Education of the same university. The research has concluded that the participating professors are concerned with issues of special education, since to the majority (66.7%) is very important the physical and academic adjustments to the university students with disabilities can complete the training in a satisfactory manner. However, few (26%) have continued training in the area, demonstrating the need for the disclose experiences and researches completed on the subject. Thus, the three items cover the main theoretical issues worked, outlining the characteristics of participating teachers about their concerns in the practice of inclusive education. The study proves the existence of the need for continued work to ensure that special education be present in Brazilian universities, having centers that help professors and students with disabilities to adapt to model of inclusive education. Considers the importance of the organization of the continuing education for the entire university population, because the information about special education allows the universities are appropriate for inclusive education.

### Key-Words:

1. University Teaching    2. Inclusive Education    3. University Students with Disabilities

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

A educação sempre foi alvo de estudos. Atualmente, a docência universitária e a educação especial vêm tomando um ascendente no número de pesquisas, o que coloca no centro das preocupações recentes a importância da atuação do docente universitário em uma perspectiva de educação especial e inclusiva.

Para que a educação inclusiva seja efetivada, é essencial que tal movimento esteja presente também no ensino superior, onde são formados os professores para todas as etapas de ensino. Embora a inclusão ainda não seja uma realidade no Brasil, é fato que mais alunos com deficiências físicas e sensoriais vêm se ingressando no ensino superior, porém, nem sempre têm os seus direitos respeitados no que tange a acessibilidade e a adaptação dos materiais, das metodologias e das avaliações, responsabilidades também do docente universitário.

Neste sentido, a pesquisa está embasada, sobretudo, nos estudos de Correia (1997; 2001; 2003; 2008); Malusá & Feltran (2003); Fonseca (2001); Hallahan & Kauffman (1997); Mantoan (1997); Mazzotta (2002); Nóvoa (1997; 2002); Sassaki (1999); Schön (1997) e Tardif (2005), para justificar a necessidade da discussão sobre as temáticas sugeridas, visto que a questão da docência universitária atenta à educação inclusiva é emergente. Assim, considerando a importância do docente universitário na difusão de novas pesquisas, busca-se verificar a sua preocupação com a educação especial no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência física e sensorial.

Todas as pessoas, com ou sem deficiências, têm o direito de receber uma formação profissional adequada, motivo pelo qual o estudo é socialmente relevante à medida que atenta ao fato de que nem todas as universidades estão adequadas para atenderem os alunos com deficiências que nela ingressam. Do mesmo modo, nem todos os docentes universitários se interessam ou se preocupam com a prática profissional voltada para a inclusão escolar, fato que necessita ser mudado.

A realização da pesquisa encontra justificativa na emergência de haver universidades focadas na inclusão de alunos com deficiências físicas e sensoriais, através da adaptação física dos campi, dos materiais a serem utilizados e, sobretudo, das

ações dos docentes universitários, que, sempre que necessário, devem adequar as metodologias, a didática e as avaliações, atentando ainda para a relação professor-aluno e entre os universitários. O local da pesquisa favorece a sua realização, uma vez que a universidade em questão demonstra se preocupar com a educação inclusiva, o que oportuniza as informações necessárias, favorecendo a participação dos docentes universitários.

Com base nestas preocupações, os problemas que motivam o desenvolvimento da pesquisa são: Quais as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que docentes universitários de um curso de pedagogia possuem acerca da educação inclusiva? Estas concepções estão (in)adequadas à prática inclusiva? Desta forma, o estudo possui três focos principais de preocupação, nomeadamente as concepções de deficiência, a formação inicial e o processo ensino-aprendizagem do docente universitário.

Busca-se analisar tais problemas para atingir o objetivo principal da pesquisa, ou seja, identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que os docentes universitários possuem frente a questão da educação inclusiva, visando perceber se estas concepções se adequam ou não à prática inclusiva.

Para tanto, utiliza-se a metodologia quanti-qualitativa através da aplicação de questionários com questões objetivas a 27 docentes universitários, sendo que a universidade escolhida como local da pesquisa demonstra-se interessada na temática abordada, tornando o contato possível. Todos os docentes são atuantes no curso de pedagogia, o que demonstra a sua proximidade na formação de professores para todos os níveis de ensino, sendo essencial estarem atentos à educação inclusiva. Para a análise dos dados, realizada quantitativamente, é explorado o programa SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences), através do cálculo das frequências das respostas e dos testes estatísticos Qui-Quadrado e T-Test.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos, cujo primeiro, intitulado “*Docência universitária: Refletindo a sua complexidade*”, trata da fundamentação teórica referente às características da docência universitária frente as mudanças sociais, perpassando pelos modelos educacionais que embasam a sua profissão. Abarca ainda a

questão da complexidade da docência e a necessidade da reflexão para uma prática sempre evolutiva, para que a docência universitária seja eficaz.

O capítulo dois, denominado “*A docência universitária na perspectiva inclusiva*”, une a docência universitária com a educação especial, visto que cada vez mais alunos com deficiências físicas e sensoriais têm se inserido nas universidades, sendo fundamental que estas estejam preparadas física e metodologicamente, tornando necessário que os docentes tenham noções básicas sobre as problemáticas dos seus alunos, tal como sobre as suas necessidades e capacidades para realizarem as adaptações requeridas. No capítulo são discutidas as questões gerais sobre a inclusão bem como o percurso da educação especial, e exploradas algumas noções básicas sobre as deficiências auditiva, visual e física, mais presentes nas instituições de ensino superior.

O terceiro capítulo, “*Caminhos metodológicos: Delineando a pesquisa*”, preocupa-se em delinear os caminhos da pesquisa através da especificação da metodologia utilizada para que os objetivos do estudo sejam atingidos, especificando as etapas da sua realização e da recolha dos dados, para ser possível perceber se a instituição de ensino superior e os docentes universitários estão preparados para receber satisfatoriamente os alunos com deficiências físicas e sensoriais.

Os “*Resultados e discussão*” dos dados são realizados com o programa estatístico SPSS 16.0, que permite o cálculo da frequência das respostas, de análises comparativas, de percentagens e variáveis, e de cálculos estatísticos mais avançados, que servem como base para a discussão dos resultados interligados ao assunto teórico abordado.

Portanto, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa com o fim de elucidar a situação da educação especial no ensino superior, perpassando por questões que abrangem a docência universitária e a educação especial enquanto uma necessidade atual da sociedade.

**CAPÍTULO I:**  
**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLETINDO A SUA**  
**COMPLEXIDADE**

## **1. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLETINDO A SUA COMPLEXIDADE**

*Docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.*

Veiga (2005, p. 200).

No Brasil, o ensino superior é o encarregado pela qualificação dos trabalhadores da educação em todos os seus níveis e especificidades, dentre elas, a educação especial. Portanto, é importante atentar se os alunos universitários com deficiência física e sensorial recebem dos docentes universitários e da instituição a atenção necessária para que a sua formação satisfaça as necessidades da sua profissão. Neste sentido, é importante que a docência universitária esteja sempre voltada para as necessidades emergentes, atentando se no ensino superior o respeito aos direitos dos alunos com deficiência que frequentam os cursos de graduação têm sido cumpridos.

O presente capítulo foi desenvolvido com o objetivo de perceber a importância da docência universitária, da sua formação profissional e do processo ensino-aprendizagem vinculados ao movimento de inclusão no ensino superior, visto que cada vez mais há pessoas com deficiência a se inserirem nesta etapa educacional.

### **1.1. Aspectos gerais**

É crescente a preocupação com a formação de profissionais críticos e reflexivos, sendo primordial a participação do docente universitário neste incentivo à construção de opiniões, embora não seja o que comumente acontece. Alguns autores que trabalham a questão (ALENCAR, 2004; CASTANHO, 2000; PAULOVICH, 1993; ROSAS, 1985), afirmam que na universidade o tempo dedicado à pesquisa é mínimo, ou, em alguns casos, inexistente, quando deveria ser constantemente estimulado. A ausência deste estímulo aos alunos universitários faz com que estes provavelmente não atribuam grande importância à criatividade e à inovação na sua prática docente.

O docente universitário, no intuito de realizar um trabalho inovador e diversificado, precisa ter em foco um dos objetivos centrais da sua profissão, ou seja, a pesquisa. Frequentemente, porém, a falta de tal conscientização torna a educação universitária desprovida de pesquisas científicas fiáveis, permanecendo estática. A não divulgação de algumas pesquisas já realizadas é um agravante, bem como a possibilidade de não serem efetivamente implementadas por fatores burocráticos ou institucionais.

É necessário considerar o ensino *com* a pesquisa, e não o ensino *como* pesquisa, pois o conhecimento é adquirido no processo, e não após a prática. Sendo assim, a pesquisa é um modo de adquirir conhecimento e de praticá-lo, se for feita de modo conjugado com a realidade em que se vive (LIBÂNEO, 2001).

Desta forma, ensino e a pesquisa estão constantemente relacionados, como o estabelecido na Reforma Universitária de 1968 (CHAMLIAN, 2003). Neste fato, tem-se a justificativa para o massivo surgimento de cursos de pós-graduação que frisam a importância da realização de pesquisas na docência universitária, na tentativa de que todos os professores sejam também pesquisadores, independente da sua área de atuação.

Muitas mudanças neste sentido começaram a ser esboçadas, tais como a implantação nas pós-graduações de matérias como metodologia do ensino superior, e a obrigatoriedade dos alunos bolsistas (CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) desenvolverem estágios supervisionados na docência. Tal como as universidades públicas, as privadas também implementaram nos cursos lato sensu alguns sistemas que visam o preparo para a atividade docente. É possível observar que a atenção voltada para a formação do docente universitário passa a ter lugar central na pós-graduação, visando o preparo e a qualificação dos alunos de todos os cursos de graduação.

A qualidade da docência universitária tem sido preocupação tanto com relação aos profissionais que têm sido formados, quanto à prática docente e aos instrumentos por eles utilizados, o que faz com que tenham cada vez mais atenção à criatividade, à reflexão e à melhoria da sua prática. Alguns exemplos concedidos por Rego (2001), referindo à melhoria da prática profissional, são: a maior preocupação quanto ao comportamento participativo, à orientação prática, à conscienciosidade pedagógica e à

cortesia, ferramentas com as quais o professor se condiciona para uma melhor prática na docência universitária.

### **1.1.1. A prática da docência universitária**

A discussão sobre a docência universitária é complexa e atual, sobretudo por já terem sido identificados vários problemas acerca da temática, que ainda não foram solucionados, como a falta de docentes aptos ao exercício da educação inclusiva.

São perceptíveis, no presente no século XXI, inúmeras crises não só quando se abarca a docência universitária, mas em todos os níveis e setores educacionais, tal como assinala Ristoff (1999) ao analisar a tríplice crise universitária, e Kawashita (2003) ao sinalizar a existência de grandes e complexos desafios na educação da sociedade pós-moderna, muito embora importantes estudos tenham sido realizados acerca do assunto.

Seguindo o pensamento de Kawashita (2003, p.12), “a reforma educacional brasileira acompanha o movimento de mudanças que está ocorrendo em vários países e, em especial, na América Latina”, tendo sido esboçadas muitas mudanças, nomeadamente:

temas como multiculturalismo, etnia, gênero, entram na pauta educacional. O saber, como instrumento de compreensão do homem e da sociedade reveste-se de dimensões filosóficas, estéticas, políticas e éticas, em complementação à dimensão científica, antes considerada soberana e suficiente (KAWASHITA, 2003, p. 12).

Assim visto, percebe-se que a sociedade está em constante transformação, e a preocupação é se o meio educacional consegue alcançar tamanha velocidade, nomeadamente no que diz respeito à educação especial e inclusiva. Embora a Constituição Federal de 1988 e a criação da LDB nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tenham trazido mudanças significativas à educação, não conseguem sanar todos os seus problemas e as suas necessidades (KAWASHITA, 2003). A tais mudanças se juntam as novas concepções de professor propaladas, que giram em torno da reflexão sobre a ação, e da importante articulação entre a teoria e a prática, nomeadas por autores como Gauthier (1998), Ibernón (2000), Pimenta (2000), Schön (2000), Tardif & Lessard (2005) e Zeichner (1993).

Kawashita (2003, p. 29), afirma que “é preciso ultrapassar a separação entre teoria e prática e a concepção tradicional de que as teorias existem nas universidades e a

prática, nas escolas”, sendo importante, através de uma análise crítica, identificar os modelos realmente fiáveis para um determinado local e época, considerando a teoria e a prática um todo integrado pela melhoria da educação.

Autores como Gauthier (1998); Schön (2000) e Tardif (1999), lançam questões que abarcam a prática da docência universitária, indagando sobre a existência da reflexão e o que os docentes universitários entendem por saberes. Estas duas questões são responsáveis por grandes discussões, como cita Kawashita (2003, p.31), ao afirmar que “o saber deve estar ligado às exigências da racionalidade. Daí a ênfase à dimensão argumentativa e social do saber dos professores, como expressão de uma razão prática, que é da ordem da argumentação e do julgamento mais do que da cognição e da informação”.

Ao considerar que os saberes estão ligados à prática, e que esta muda constantemente através da reflexão, conclui-se que o saber não pode ser estático ou acabado. Tardif (1999), também abarca a questão sobre os saberes profissionais e como eles são transmitidos pelos professores universitários, fato também comentado por Barreiro (2003, p. 46), ao afirmar que:

no momento atual, diferentes autores, ligados a diferentes grupos teóricos, estão valorizando o saber do professor partindo do que ele elabora pessoalmente, com a finalidade de investigar e verificar se há tendências comuns no processo de formação continuada, se é possível identificar ciclos profissionais, se diferentes professores, de diferentes linhas e países têm apresentado trajetória semelhante, em termos da prática docente e da construção desta prática.

Assim, a docência universitária é considerada complexa por englobar uma série de questões, sendo atualmente exigido mais do que a transmissão de informações, pois:

na discussão sobre docência universitária há que se considerar as condições objetivas e subjetivas. No cerne do processo educacional, encontram-se, em última análise, as relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos nas quais a atuação orientadora e participativa dos primeiros assume papel decisivo. Nessa prática não estão apenas as circunstâncias que a conformam. Ainda que as condições objetivas de caráter estrutural da sociedade e de suas instituições sejam fundamentais na condução do processo educacional, sua eficiência e eficácia dependem, em grande parte, das condições subjetivas, da interação professor aluno (KAWASHITA 2003, p. 35).

Porém, nem sempre é possível abordar tal quantidade questões de maneira satisfatória, tornando preocupante um fato descrito por Barreiro (2003, p. 43), ao citar

que “muitos pesquisadores afirmam que as habilidades para o ensino são importantes nos níveis anteriores da escolaridade e dispensáveis na universidade”, demonstrando que nem todos os docentes universitários se preocupam com a didática e com a metodologia aplicadas na sua sala de aula, mas exclusivamente, com a matéria a ser passada para os alunos. Neste sentido, é fundamental refletir sobre como têm sido formados os alunos com deficiência, visto que nem sempre é preocupação dos docentes a adaptação das suas aulas.

### **1.1.2. A complexidade da docência universitária**

Nos cursos de licenciatura, o docente universitário deve informar aos seus alunos sobre os desafios da profissão, nomeadamente o de caminhar em paralelo com as mudanças sociais, tornando primordial que estejam interligados com as suas necessidades, sobretudo no tratamento do assunto emergente: a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A docência enfrenta alguns problemas, cujos principais são a culpabilização pelo insucesso escolar dos seus alunos; a má formação inicial que receberam; a falta de autonomia nas decisões; a excessiva carga de trabalho; o baixo salário; o esforço físico; o não reconhecimento do seu trabalho e a falta de informação entre os professores de diferentes universidades, o que dificulta a troca de informações (CODO, 1999). Porém, atualmente existem sindicatos, associações e departamentos que organizam as decisões coletivas, reivindicando os direitos dos docentes no que concerne, principalmente, à luta em prol de melhores salários, condições de trabalho e de maior reconhecimento.

Com ênfase na carga de trabalho, além das horas em sala de aula, os docentes possuem também inúmeras atividades a serem realizadas extra classe, tais como o preparo das aulas, a correção das provas e dos trabalhos, o desenvolvimento de pesquisas, a orientação a alunos, a participação em eventos, a publicação de artigos, além do tempo dispensado às questões administrativas e burocráticas exigidas pela universidade.

Ao conjugar todos estes fatores com o cansaço físico e mental, os docentes são sobrecarregados, podendo vir à tona a “síndrome de burnout”, cujos estudos iniciaram-se com Freudenberg, em 1970, quando analisou o desgaste físico e de humor que afetavam sobretudo os trabalhadores em contato direto com outros seres humanos, e que exploram constantemente as relações afetivas. Tal síndrome, também discutida por

Maslach (1982), é provinda do inglês “to burn out” (queimar-se, consumir-se), e destaca o desgaste sofrido pelo trabalhador, que deixa de ter estímulos para trabalhar. Codo (1999) e Morin (2001) também analisam a questão, atentando para a desmotivação do trabalhador em continuar com as suas tarefas, uma vez que se sentem incapazes de dedicar, sobretudo emocionalmente, à sua profissão.

Algumas características principais da síndrome de burnout são a exaustão emocional e a sensação de esgotamento físico e mental, fatores que desembocam na falta de energia e de força mental no desenvolvimento do seu trabalho, e interferem na relação interpessoal com os seus companheiros de trabalho e com a sua população, isto é, no caso dos docentes, com os seus alunos. Em casos mais avançados, há a ocorrência da descrença do trabalho, a impessoalidade e, em casos extremos, a desumanização (CODO, 1999).

Os principais sintomas apresentados neste caso, de acordo com Tomazela & Grolla (2007, p.2), são:

Físicos (cansaço a todo o momento, enxaqueca, dores musculares, distúrbios do sono, dores no estômago); Psíquicos (tentativa de suicídio falta de atenção e concentração e alterações de memória); Comportamentais (irritabilidade, resistência a mudanças e perda de iniciativa) e Defensivos (perda de interesse pelo trabalho e pelas coisas pessoais, ironia e isolamento).

No intuito de tratar a síndrome, são utilizados medicamentos, intervenções psicoterápicas, prática regular de exercícios, e, sobretudo, atentar para o ambiente de trabalho, no sentido de certificar-se de que não ultrapasse os limites do corpo e da mente, não sobrecarregando a carga de serviço, as responsabilidades ou o ritmo do trabalho (MORIN, 2001).

Outra questão que despende muitas discussões acerca da docência universitária é a relação entre a teoria e a prática. Paim (2005) é um dos autores que indagam sobre qual seria a etapa principal que reflete sobre as atitudes tomadas pelo professor ao longo da sua carreira, se na formação inicial, quando são valorizados a pesquisa e o estudo dos modelos educacionais; ou se na prática profissional, na qual o professor adquire conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento efetivo das suas atividades. Sabe-se, porém, que a teoria e a prática são interdependentes, sendo fundamental que ambas as fases se integrem.

No decorrer dos anos percebe-se na formação inicial a existência de inúmeros modelos e de concepções de formação de professores, alguns deles já tidos como ineficazes, embora ainda existentes. Nesta vertente, houve uma crescente crítica à concepção do ensino técnico frente à desqualificação do professor, uma vez que este atenua o processo de parcelarização e de fragmentação do trabalho, o que pode causar a alienação, e não a construção de saberes. Assim, nos dizeres de Ferretti (2004, p. 406-407), tem-se que:

A resultante, na área da educação, foi o acirramento das disputas em torno da formação de uma educação de caráter geral que, contrapondo-se ao duplo processo de alienação/desqualificação, promovesse a formação plena dos educandos (especialmente os da escola pública, em função da sua extração social), a qual não só lhes proporcionaria acesso aos saberes mas, também, o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o trabalho e as condições de seu exercício na sociedade capitalista.

Em meados de 1980, alguns professores já se recusavam a utilizar a visão reprodutivista na sua prática profissional, por considerarem que esta não era capaz de abarcar as questões educacionais de uma forma crítica. Foi com a percepção sobre o caos que a educação enfrentava, que deu-se foco na excelência da docência universitária, tornando-a essencial. Os educadores começaram a discursar a favor de uma educação cuja formação fosse plena, argumentando a funcionalidade do cartesianismo na educação. Assim, “a formação profissional e a formação geral teriam, finalmente, chegado a um ponto de articulação orgânica que seria não só desejável, mas possível” (FERRETTI, 2004 p. 408).

Diante do exposto, sabe-se que a profissão docente é complexa e embebida de questões merecedoras de análises, embora muito já se tenha conseguido. Acredita-se que os docentes universitários, com o auxílio das instituições, são capazes de melhorar a situação da educação no seu meio de atuação, visto que mantêm contato com um número expressivo de alunos, e são os responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas que divulgam os estudos realizados.

## **1.2. A formação docente**

Quando se considera a teoria e a prática um todo integrado, é fundamental atribuir importância à formação inicial, uma vez que nesta etapa educacional são analisadas questões a serem colocadas em prática na profissão. Desta forma, torna-se

válido analisar alguns modelos de atuação do professor.

### **1.2.1. Concepções de atuação do docente universitário**

A docência universitária vem sendo alvo de estudo de alguns pesquisadores da área de educação, nomeadamente Cicillini & Baraúna (2006); Gauthier (1998); Giovanni (1998); e Paim (2005). Esta temática sofreu ao longo do tempo diversas variações nas suas abordagens, passando da visão processo-produto para o enfoque na produção dos saberes inerentes à prática pedagógica.

O professor constrói na sua prática um rol de conhecimentos que, integrados à formação inicial, enriquece o seu trabalho, daí a importância da existência de uma formação continuada para os profissionais da educação, situações nas quais as experiências de sucesso e de fracasso são compartilhadas, configurando um momento de reflexão indispensável para a reorientação da prática pedagógica.

No Brasil, a década de 1970 e parte da década de 1980 foram marcadas por uma formação generalista dos professores, colocada em xeque por sua característica conteudista e tecnicista. A partir do embate entre estas tendências, começa a emergir a reestruturação de propostas curriculares de formação de professores que ainda vêm tendo as suas características definidas.

O movimento de reformas educacionais ganhou forças a partir dos debates referentes à Constituição de 1988 e da elaboração da LDB nº 9394/96, quando vieram à tona inúmeras propostas e sugestões para o cenário educacional brasileiro, passando pelos parâmetros e diretrizes curriculares para os diversos níveis de ensino até as medidas de descentralização do sistema e participação coletiva. A presença do Estado nas diversas medidas foi marcada, por exemplo, pelo Decreto-Presidencial nº 3.276 de 6 de Dezembro de 1999, que aborda a questão da formação de professores para a educação básica.

Atualmente se busca uma educação consistente e que auxilie o aluno a edificar conceitos, tal como defendem Giroux (1997) e Contreras (2002), propalando a importância da formação de um profissional autônomo e transformador; Gómez (1992) e Schön (1992), com uma perspectiva de professor reflexivo; e Stenhouse (1981), com um enfoque pedagógico no professor pesquisador (PAIM, 2005).

Uma parcela significativa dos professores que atuam nas escolas e desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva, não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização do seu trabalho. Sendo assim, é fundamental investir na formação de professores conscientes da amplitude da sua prática, tendo consciência da importância da docência universitária bem desenvolvida, fato defendido por Gómez (1992, p. 110) ao relatar que:

O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

Percebe-se então, a possibilidade do professor efetuar mudanças na sua prática, desde que tenha consciência de tal capacidade, o que pode ser despertado na universidade, instituição formadora de professores e demais profissionais atuantes em todas as outras áreas, o que permite perceber a amplitude da sua prática.

Paim (2005) analisa algumas questões acerca das concepções da formação do professor e da atuação do docente universitário, identificando três vieses acerca dos focos dos alunos: o *olhar sobre o professor*, isto é, o fato de os alunos atentarem para as atitudes dos seus docentes; o *olhar para o professor*, quando os alunos dizem o quê e de que modo os docentes universitários devem agir para o seu melhor desenvolvimento acadêmico; e o *olhar com o professor*, ou seja, a relação do diálogo e do respeito entre os alunos e os professores, um importante processo na relação professor-aluno-conhecimento.

O autor ainda enumera o que denomina de cânones contemporâneos das concepções da docência, nomeando-os: racionalista técnico; reflexivo; intelectual transformador; pesquisador; e autônomo.

#### *Docente racionalista técnico*

O cânone do professor racionalista técnico, que surgiu durante o século XIX e a ditadura militar, possui muitas críticas quanto à sua filosofia, embora ainda hoje seja muito praticado por professores em todos os níveis de ensino. Tem como característica o cartesianismo, desvinculando as áreas humanas das exatas e separando os conhecimentos em matérias, fragmentando o saber.

A principal característica do professor seguidor deste cânone é o domínio por determinadas técnicas para haver a relação educacional, ou seja, mantêm os saberes isolados, adquirem e transmitem os conhecimentos de forma fragmentada, sendo os únicos aptos a ensinar e a saber tudo sobre uma determinada área, e, uma vez sendo o professor o detentor do conhecimento, cabe ao aluno ouvir e repetir, tornando-se dotado de um saber-fazer sem autonomia, apolítico e transmissor (SANTOS, 1997).

O docente universitário é considerado o produtor do conhecimento, enquanto o professor do ensino fundamental é o seu difusor. No currículo desta vertente de ensino, as matérias são divididas em “*rankings*” (cartesianismo), sendo constituído por três elementos: a ciência básica; a ciência aplicada; e as competências e atividades (PAIM, 2005). Tais fatores tornam o ensino rotineiro, mecânico e regulamentado, tendo claramente característica individualista, centrado na transmissão e na repetição, sem a preocupação com a construção dos conhecimentos do aluno.

A formação docente é organizada para formar o professor ideal em um molde, desenvolvido a partir de uma lógica curricular. Neste quadro, o formando é passivo, e aprende a ser supervisionado através do currículo, das diretrizes, do Projeto Político Pedagógico –PPP– e do plano diário de aulas, apenas como cumprimento burocrático, e não como mudanças necessárias. Assim, percebe-se que o conhecimento é reduzido à técnica, com a prática e o conhecimento estáticos, pois uma vez produzido, cabe ao professor apenas transmiti-lo, utilizando o livro didático como recurso principal (PAIM, 2005).

#### *Docente pesquisador*

O cânone do professor pesquisador, defendido e identificado por Lawrence Stenhouse, considera o professor como o investigador dos problemas que vivencia, compreendendo o processo de construção e de produção do conhecimento escolar. Nesta perspectiva, a elaboração teórica e a prática curricular acontecem no contexto escolar, ou seja, na vivência do professor com relação à sua prática, de acordo com a formação e com a necessidade social. Desta forma, não basta saber como transmitir o conteúdo, mas entender o processo de produção do conhecimento escolar.

Neste cânone, a docência considera que os seus alunos e os professores em todos os níveis de ensino também são produtores de conhecimento, recusando a racionalidade técnica e os ditames curriculares. A pesquisa e a ação são dois aspectos do mesmo

trabalho, sendo que o conhecimento é produzido, modificado, criticado e (re)significado (PAIM, 2005).

#### *Docente reflexivo*

O denominado cânone do professor reflexivo, identificado a partir da crítica à racionalidade técnica, principalmente por Schön (1992), permite a indagação acerca de qual é o papel do professor e quais são as atividades a serem por ele realizadas. O professor sob esta perspectiva é um profissional reflexivo, com a característica de serem políticos e capazes de refletir a sociedade concretizando argumentos práticos através da experiência, e buscam questionar o quê e para quê realizam determinada ação. (PAIM, 2005).

Neste sentido, novas formas de organização curricular tornam-se necessárias para incluir a reflexão-na-ação, havendo crítica quanto aos currículos normativos. Considera-se que o ensino é realizado enquanto troca entre o professor e o aluno através do que Schön (1992) denomina de experimentação conjunta. Sob esta visão, o docente universitário desenvolve desde o início da sua formação, de forma conjunta com a prática, uma ação reflexiva e investigativa.

Quanto a esta formação do conhecimento, Schön (1992) refere-se à importância do conhecer-na-ação, atitude na qual se forma o conhecimento, isto é, o professor une a teoria, a prática e as vivências anteriores para formular os conhecimentos. Sendo assim, o docente universitário que trabalha constantemente com a reflexão na sua ação é capaz de aquilatar os seus conhecimentos e de melhorar a sua prática, visto que a sua ação estará sempre conectada com a sociedade ao seu entorno.

#### *Docente intelectual transformador*

O cânone do docente intelectual transformador, defendido por Giroux (1997), entende que o professor possui um papel político no que se refere às mudanças das relações injustas e desumanas, pensando o seu papel para além do tecnicismo. Assim, admite-se a importante corroboração existente na relação entre a escola e o currículo, assim como entre o docente universitário e as relações sociais.

As aulas do docente não perpassam pela dicotomia teoria *versus* prática, uma vez que ambos têm um papel fundamental. O conhecimento é visto como o cerne transformador que aponta o ocultado, o conflito e a luta coletiva (PAIM, 2005).

### *Docente autônomo*

Por fim, o cânone denominado do docente autônomo, é defendido por Contreras (2002), e considera que o docente precisa e é capaz de ter iniciativas inovadoras e de pensar e refletir a educação teórica e metodologicamente com independência. No currículo, uma vez sendo o docente o autor e o ator da educação, são pertinentes novas ideias, esquivando de determinações pré-estabelecidas. O seu trabalho, tendo íntima conexão com a realidade, deve estar ligado às condições sócio-políticas do mundo em que trabalha (PAIM, 2005).

Considera-se a prática da docência como um sentido processual, e embora tenha autonomia, é realizada no coletivo. Os docentes universitários formam professores que conseguem perceber a sua importância social, através do trabalho com as experiências dos educandos, o que torna lógico o movimento educacional, interligando os conteúdos estudados com a realidade vivenciada.

É fato que não é possível analisar tais concepções externas às universidades, assim como não há um dado momento no qual se vivencia exclusivamente um cânone, sendo assim, eles podem coexistir, destacando certas características desta ou daquela visão.

Além das características centrais da docência universitária e das concepções da sua formação, outra questão de importante debate é o processo de ensino-aprendizagem, também foco do docente universitário, que se preocupa com os meios que utiliza para que o seu aluno tenha acesso a uma boa formação profissional.

### **1.3. O processo ensino-aprendizagem**

Na educação, o processo, ou seja, as ações realizadas pelos professores e pelos alunos, de ensino-aprendizagem tem íntima relação com as atitudes dos docentes universitários, visto que estes são os principais responsáveis pela adaptação das metodologias, das avaliações, das propostas curriculares e da didática postas em prática na sala de aula.

Em uma proposta inclusiva, tais atitudes são fundamentais, daí a validade em verificar quais são as principais atividades, funções e desafios da profissão da docência universitária.

### **1.3.1. A necessidade da reflexão no processo ensino-aprendizagem**

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o docente universitário reflita sobre as suas ações, a fim de verificar se os seus alunos conseguem atingir os objetivos previamente delineados, e se o próprio professor consegue solucionar as problemáticas que surgem na sua profissão. No caso da educação que visa a inclusão, tal prática torna-se essencial.

Nesta perspectiva de mudanças necessárias no meio educacional, McLaren (2000) atribui aos docentes universitários uma função fundamental para a realização de transformações efetivas, afirmando que estes são capazes de fazer questionamentos sobre as verdades sociais, enfatizando nas suas práticas de ensino uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora. O que se propõe não é a igualdade no tratamento e na educação dos alunos, nem tampouco a equiparação das suas capacidades, mas sim a possibilidade de um trabalho diferenciado, para que seja eficaz também com os alunos com deficiência.

É inegável a necessidade dos docentes universitários na edificação de uma educação que vise a formação de bons profissionais críticos, incentivando o desenvolvimento constante de pesquisas e de inovações. As afirmações de McLaren (2000) têm um conteúdo ético, no sentido de que não se constrói uma sociedade evoluída com o nível de exclusão então existente.

No agir pedagógico, defende-se que a reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação. Schön (2000) defende a ideia de que sem a reflexão, a prática docente começa a perder sentido e qualidade, sendo igualmente essencial a ação transformada através da reflexão. Tal movimento, segundo o autor, é capaz de melhorar a educação, pois atende às necessidades por vezes ignoradas no meio educacional.

O crescente número de pesquisas nas áreas de docência universitária e a importância do professor em tal etapa de ensino são importantes fatores para a evolução da educação, embora seja igualmente válido atentar à fiabilidade de tais pesquisas, sendo essencial ter conhecimento sobre o que é ação e reflexão sobre a ação, embasando o discurso em investigações como Arroyo (2001); García (1992); Gómez (1992); Nóvoa (1997); Schön (1992); e Zeichner (1993).

A reflexão é um ato necessário a ser realizado após as ações desenvolvidas em um determinado tempo, a fim de os professores perceberem os erros e os acertos cometidos, para que na sua retomada, o trabalho seja otimizado no sentido de contornar os fatores negativos e salientar os positivos (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993). Neste sentido, o docente universitário tem tal responsabilidade constantemente, visto que está sujeito a trabalhar com uma grande diversidade de alunos, e mais recentemente, com alunos com deficiências físicas e sensoriais.

O professor universitário encontra-se, portanto, em uma etapa marcadamente complexa, pois é também fato que apenas a reflexão, isolada de uma posterior ação diferenciada, não é suficiente para a realização da mudança buscada. Para tanto, é essencial o desenvolvimento de pesquisas e de investigações nas novas áreas sociais, o que necessita de investimento nos mais diferentes campos. Portanto, como afirma Piovesan (2005, p. 116):

Sob essa perspectiva, surge nas últimas décadas uma tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando - bem como praticando - novos caminhos, não mais separando de forma drástica a formação inicial da continuada, tendo como referencial a prática docente. O ensino como prática reflexiva estabeleceu-se como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, protagonizando o saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores.

A maioria das instituições de ensino superior já tem conhecimento sobre o fato de ser primordial uma prática docente bem fundamentada na investigação, que atribua importância à reflexão para a constante melhoria da sua prática profissional.

Schön (1992) afirma que a reflexão sem a retomada dos valores e dos objetivos inicialmente propostos torna-se ineficaz. Neste sentido, a reflexão na ação permite a reorientação e a adaptação da prática, caso o docente perceba que esta não consegue alcançar os resultados buscados. Isto é, após tal reflexão, o docente tem a capacidade de agir de forma diferente, o que condiz com a ação sobre a reflexão na ação, ou seja, tendo sido possível identificar fatores não resultantes, o docente universitário reformula a sua prática, atribuindo-lhe melhores resultados.

Para refletir na ação, é fundamental que o docente universitário tenha uma prática baseada em um planejamento conciso, com objetivos claros e condizentes com

as possibilidades de desenvolvimento, assim, a reflexão na ação fará sentido enquanto busca uma nova ação (ZEICHNER, 1993).

Geraldi (1998, p. 248), chama atenção para o importante fato de que “a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolvendo também intuição e emoção, não sendo um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”, o que prova a necessidade que os docentes universitários têm de unir a teoria, a prática e a ação reflexiva, a ser praticada por todo o caminhar profissional. É essencial que o docente universitário tenha conhecimento de tais conceitos, pois, além de exercer a prática reflexiva, também cabe a ele transmitir tal importância aos alunos universitários.

Para Dewey (1989, p. 25), a reflexão “consiste no exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”, e, nos dizeres de Shulman (1989, p. 19), a reflexão “é o processo pelo qual o professor aprende a experiência”.

Na educação especial, é essencial que os formandos saibam da importância de manterem-se em um movimento constante de reflexão que vise transformações, a fim de evoluir a prática hoje existente na área. Porém, nem todos os alunos se formam com tal consciência, o que torna a sua prática menos condizente com as necessidades da realidade da qual participa.

Para além desta conscientização, o docente universitário deve saber como auxiliar os seus alunos com deficiência, a fim de possibilitar a eles a mesma qualidade de formação que os outros alunos recebem, igualando as chances de sucesso profissional.

Giroux (1997) nomeia os professores que desenvolvem tal prática como os artistas reflexivos, também atribuindo uma grande importância à reflexão na docência universitária, por abranger todos os níveis de ensino, e por ser o responsável primeiro em firmar a importância de tal ato, embora Nóvoa (1992, p. 25), atribua também grande importância à prática profissional, ao afirmar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente

de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Embora sejam importantes, os cursos de pós-graduação e de formação continuada por si só não significam uma melhor prática docente, se os descritos cursos não forem ministrados na mesma prática reflexiva pelos docentes universitários e pelos alunos, que precisam saber lidar com a necessidade de condizer a teoria à prática.

Além da necessidade da reflexão, uma atitude que enriquece a prática docente é a partilha de opiniões e das experiências entre os docentes universitários, pois o trabalho em conjunto permite a elucidação de questões que podem não ser inicialmente percebidas, como defende García (1992, p. 61), ao afirmar que “os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar suas ideias com os outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo”.

Zeichner (1998, p. 223) compactua na defesa da importância da colaboração nas pesquisas e na prática profissional, e afirma que “a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores”.

Neste sentido, observa-se a importância da colaboração entre os profissionais no sentido de troca de experiências, de dúvidas, de angústias e de sucessos, pois, como discorre Correia (1997, p. 10), “a colaboração é uma componente essencial da inclusão, podendo definir-se como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores (e, até, de outros agentes educativos) no sentido de dar resposta aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia-a-dia escolar”. Portanto, o trabalho em conjunto permite a percepção do trabalho do outro e da sua própria prática, assimilando os conceitos trabalhados e as crenças que se quer efetivar naquela realidade, fazendo um trabalho uníssono. Para que a colaboração atinja os resultados esperados, é necessário contar com elementos que precisam estar constantemente presentes neste movimento, nomeadamente a participação voluntária, a igualdade relacional, as decisões compartilhadas, os objetivos comuns, os recursos compartilhados, a confiança, o respeito e a responsabilidade dividida.

Correia (1997, p. 11) conclui que “se não houver mudança de atitudes e de práticas, a igualdade de oportunidades nunca será alcançada e o futuro do aluno com deficiência será sempre incerto no que diz respeito a uma verdadeira integração social”, fazendo crer que sem o trabalho colaborativo a educação tende a continuar estática.

Além da criticidade e da reflexão na prática docente, o processo ensino-aprendizagem inclui a transmissão da cultura, responsabilidade que também é do docente universitário.

### **1.3.2. A tarefa do docente na transmissão da cultura**

A transmissão da cultura de uma forma crítica é um dos papéis do docente, fato defendido por Mellouki (2004) e por Nóvoa (1997, pág. 67), quando faz a seguinte afirmação:

Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Neste sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.

Porém, as escolhas e as consequências do tratamento da cultura não podem ser de responsabilidade exclusiva dos professores, pois a definição da missão cultural da escola ou a determinação da abordagem cultural não dependem apenas dele, uma vez que:

para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos (NÓVOA, 1997 p. 71).

Por isso, não são apenas os docentes os incumbidos de repassar os valores culturais. Os professores têm evoluído consideravelmente nas suas preocupações educacionais, o que aumenta significativamente a sua participação nas decisões que regem o seu mandato, colaborando com a definição das políticas que direcionam a sua profissão, o que significa um maior reconhecimento de sua importância, uma vez que:

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (NÓVOA, 1997 p. 100).

Sendo assim, é essencial que na área educacional se retome a valorização da cultura, considerando que:

(...) contemplar a pluralidade dos fenômenos educacionais implica em redimensionar noções fundamentais sobre cultura, construindo propostas curriculares emancipatórias, que incorporam elementos culturais que possibilitam a formação de indivíduos críticos (BARREIROS, 2002 p. 98).

Segundo Mellouki (2004), o professor é herdeiro, crítico e intérprete da cultura. Herdeiro, pois faz parte da cultura que o forma, uma cultura base, embora não seja a única influência recebida, pois em virtude do seu aprendizado e da sua formação, ele está sempre em contato com a sua cultura primeira. Sendo assim, o seu papel é tornar o aluno consciente da sua herança, criando uma continuidade entre épocas, crenças e origens distintas.

O docente universitário ainda precisa ser crítico sobre aquilo que lhe é posto, para passar aos seus alunos de maneira refletida, despertando uma consciência preocupada em analisar o que se presencia. O seu desenvolvimento resulta de grande aprendizagem, sendo preciso que o docente universitário tenha conhecimento do que herdou, para que domine e analise os fatos, percebendo os seus pressupostos. Enquanto intérprete, desenvolve tal ato incessantemente, quando consegue enxergar além do que os alunos dizem, através dos gestos, das reações e dos atos dos alunos (MELLOUKI, 2004).

Gomes (2003) considera três eixos básicos para a compreensão da cultura: a importância da atividade biológica; a ação de transformação física do ambiente; e a expressão simbólica. Seguindo os conceitos de Barreiros (2002), a noção atual da cultura como um processo social, é enquanto instância na qual cada grupo organiza a sua identidade; instância simbólica da produção e da reprodução da sociedade; instância das interações sociais; de conformação do consenso e hegemonia; e instância da dramatização eufemizada dos conflitos sociais.

O fato da cultura ter retomado a sua posição central nas teorizações sociais se deu nas dimensões: estrutural, visto que as realidades locais são referências globais; e epistemológica, pois aponta uma virada cultural, isto é, uma mudança de paradigma (GEERTZ, 1978 apud BARREIROS, 2002). A cultura não é estática, dando significado às práticas sociais, econômicas e políticas, fato reforçado por Martínez (2000), que compreende que a dinâmica cultural fornece capacidade de controle e poder, sendo

assim, redimensionar a noção de cultura hoje é reconhecer a condição de intérpretes submetidos às dinâmicas relacionais que a cultura nos impõe.

É necessário valorizar a vivência local no embasamento teórico educacional, isto é, na formulação do currículo, considerando, segundo Barretos (2002, p. 101), que:

pensar estratégias de recuperação qualitativa do ensino público implica refletir criticamente sobre os processos de constituição das experiências curriculares atuais, objetivando extrair elementos suficientes para um pensar pedagógico, que não apenas estimule o respeito e valorize as culturas consideradas inferiores, mas também crie condições de integrar seus conteúdos à grade curricular da escola, desenhando um projeto solidário e democrático a partir de uma educação multicultural.

Tal educação, denominada multicultural, dá ênfase a uma proposta de multieducação, isto é, de uma educação embasada na compreensão da multiplicidade de situações da sociedade, sendo proposto um núcleo curricular básico, que objetiva aproximar o aluno da realidade em que vive, guiando o trabalho pedagógico de cada instituição educacional. Os seus princípios educativos abarcam o meio ambiente, o trabalho, a cultura e a linguagem, e os seus núcleos conceituais, a fim de favorecer uma educação integrada do aluno, abrangem a identidade, o tempo, o espaço e a transformação (BARREIROS, 2002).

Na década de 1990, os estudos culturais demonstraram preocupação com uma política de identidade presente nos novos movimentos sociais; na afirmação das identidades excluídas; na descentralização das identidades centrais de classe, etnia, gênero, religião e nação; na discussão filosófica e teórica sobre o deslocamento do sujeito moderno; na suspeita com relação às narrativas hegemônicas de identidades; e na emergência de novas identidades que correspondam às novas necessidades do indivíduo pós-moderno (BARREIROS, 2002).

Neste processo, a identidade passa a ter expressão e discurso, forma-se e transforma-se de acordo com o contexto de interações sociais. A rede de significados acontece por estas relações sociais, o que transforma a cultura e a identidade em processos que surgem do diálogo entre conceitos e definições, atentando que todos os alunos, sejam eles de minorias ou de corrente cultural dominante, necessitam aprender acerca das diferenças, de modo a prepará-los para que vivam numa sociedade plural, não tratando as pessoas com deficiência de forma caritativa, mas respeitando as diferenças e os direitos de todos (BARREIROS, 2002). Neste sentido, é válido que a

escola mude o seu currículo, discutindo a identidade do sujeito na sua cultura, ajudando-os a reconhecer a diferença e as diversidades, e a respeitá-las, promovendo a democratização da cultura. No entanto, Barreiros (2002) alerta para o fato de que compreender e respeitar a diversidade não deve significar o descompromisso da escola em garantir aos alunos o acesso a outras formas de culturas presentes na sociedade.

O século XXI se inicia em um momento de significativas perturbações culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais. Porém, surgem também projetos que visam melhorias educacionais, como, por exemplo, a Administração Popular e a Escola Cidadã em Porto Alegre (KRUG, 1999). Sob este aspecto, não cabe mais a escola como ferramenta de exclusão global do mercado ou enquanto *mercadoescola*. Tendo como base a humanização e a solidariedade, a Escola Cidadã trabalha com os temas centrais de currículo e conhecimento, com a avaliação emancipatória, a gestão democrática e os princípios de convivência. De acordo com Krug (1999, p. 8), é correto afirmar que:

a reestruturação curricular passa a ser entendida como necessária para dar conta dessa escola pública inclusiva e participativa. Cidadania, para a administração popular, representa inclusão, democracia participativa, autonomia política da população na definição das políticas públicas, gerando uma nova relação sociedade-Estado e um espaço de estímulo ao exercício de direitos.

Concordando com esta afirmação, entende-se que é necessária a mudança da concepção curricular a fim de uma educação transformadora. Para a construção de uma sociedade inclusiva, as instituições de ensino precisam ter conteúdos e métodos de trabalho que sejam projetados, viabilizados e praticados, reestruturando o currículo de maneira a abarcar o cotidiano e os conteúdos escolares.

Nesse aspecto, o exemplo da Escola Cidadã busca atender as classes populares, a fim de definir os conteúdos escolares a partir do ideal de uma sociedade inclusiva, tomando a aprendizagem como um processo possível a todos, com a proposta de democratização do conhecimento através de projetos político-pedagógicos, inovadores e inclusivos.

A participação do docente universitário no processo de resgate da valorização da universidade, com a construção coletiva de um novo significado para a instituição, que seja compartilhado com as classes hoje excluídas dos bens sociais básicos para uma vida digna, é complexa e exige tomar posições contrárias ao senso comum. Tal ato, porém, é possível pela conscientização do professor frente à situação da escola e da

sociedade atual, para a partir daí, aliar-se à ação-reflexão-ação, com o intuito de melhorar os seus atos, considerando a importância do processo de democratização, que, segundo Krug (1999, p. 11):

democratizar é construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, em que a escola é um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos. Estes cidadãos plenos, identificados com os valores éticos que sejam voltados à construção de um projeto social solidário, devem ter na prática da justiça e da liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e, na convivência harmônica com a natureza, o centro de suas preocupações.

O trecho aprofunda o caráter humanista e coletivo da escola pública. Diferente da maioria das escolas que ora se apresentam, o modelo de Escola Cidadã tem ênfase no conhecimento buscado pelos professores enquanto algo a ser trabalhado como um movimento contínuo e mutável.

Através da Administração Popular, foi proposta à rede a Constituinte Escolar, que contou com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sob as dimensões da democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento (KRUG, 1999).

A primeira condiz com a existência na escola de uma eleição de diretores e vice-diretores, democratizando a escola, assim como a formação do conselho escolar, a fim de incluir também o poder no interior da escola, uma vez que conta com a presença de pais, professores, alunos e funcionários. Aqui há a articulação entre a direção e o conselho, para propalar as suas ideias. Como estímulo à organização de segmentos, há a formação de sindicatos (para professores e funcionários), do grêmio estudantil (para alunos) e de associações de pais (para famílias). Houve ainda a criação do planejamento e do orçamento participativo para a informação a todos sobre o que acontece na escola sobre o seu financiamento.

A terceira dimensão, a democratização do acesso ao conhecimento, busca romper os modelos culturais, assim, as suas ações são coletivas. O denominado complexo temático torna os instrumentos mediadores na construção do conhecimento considerando o contexto cultural da sociedade. Neste sentido, Krug (1999, p. 14) afirma que:

a identidade cultural entre a comunidade e as ações pedagógicas ressignificam a escola, contribuindo para a consolidação da responsabilidade pela garantia da Aprendizagem Para Todos. A escola que queremos, que estamos construindo, não pactua com a exclusão, considerando, por isso, a evasão e a repetência como anomalias inaceitáveis.

Assim, a avaliação supera a classificação, pois é uma ferramenta de análise de trabalho não só dos alunos, mas do docente e da universidade.

Para o trabalho eficaz através de um currículo inclusivo, é essencial que este esteja adequado à realidade do nível escolar, ou seja, condizente com o ensino universitário no qual é incluído o aluno com deficiência física e sensorial. O plano de ensino também deve estar integrado com a realidade, pois é através deste que se elabora o currículo. Ou seja, na formação do currículo é necessário haver um plano do projeto de trabalho com os traços daquilo que precisa ser explorado, tendo em vista os objetivos já delineados, o que, por sua vez, implica planejamento, que, segundo Sacristán (1998), precisa incluir a previsão de todas as ações a serem desenvolvidas, implicando o tempo a ser gasto em cada fase e como tais ações poderão ser realizadas para atingirem os objetivos, considerando as possibilidades e os possíveis impasses a serem enfrentados, articulando os objetivos com a realidade e os recursos disponíveis, uma vez que todos estes detalhes influenciam no desenvolvimento da prática da docência universitária.

Sabe-se que uma ferramenta muito eficaz no trabalho inclusivo é o currículo, através do qual é possível estipular as atividades interligadas entre os docentes, sendo possível a verificação do trabalho que o aluno com deficiência tem recebido dos demais professores.

### **1.3.3. Currículo e multiculturalidade: Ferramentas da docência no processo ensino-aprendizagem**

A utilização de um currículo flexível, com sentido multicultural, por si só, não condiz com a prática da educação inclusiva, mas é certamente uma ferramenta importante na melhoria de ações, oportunizando um ensino mais igualitário, como defende Sacristán (2000, p. 15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em

torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, ente as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos.

O sistema educacional ora vigente exige reformulações constantes para que se realizem as mudanças necessárias e defendidas, sendo que o modo mais direto, concreto e eficaz de fazê-lo é através do currículo, no qual se expressam as atividades a serem desenvolvidas, bem como a maneira a ser tratado cada tópico, e, norteando a prática pedagógica, serve como ferramenta de reflexão para as adaptações necessárias, permitindo ainda a avaliação do próprio docente universitário, ao atentar se os objetivos de atendimento à diversidade foram alcançados ao final de um período.

Atualmente há muitas mudanças na sociedade acarretando transformações na educação. Os novos processos ora ocorrentes marcam um momento de evolução técnico-científico-informacional denominado Sistema Mundo, que se estrutura numa configuração de redes de conhecimentos locais e globais. (BARREIROS, 2002).

Embora as mudanças sociais sejam visíveis, na escola ainda existe a ideia do aluno fragmentado, tratado como receptor de informações e reprodutor dos conceitos já formulados. Assim, a instituição do saber continua a desenvolver uma educação monocultural, uma vez que a diversidade cultural ainda é associada ao outro, ao exótico e ao diferente (BARREIROS, 2002).

Um currículo voltado para o favorecimento da diversidade é uma forte ferramenta para a prática da educação inclusiva, além de contribuir na criação de formas de organização sociais mais democráticas.

#### **1.3.4. Os saberes universitários**

O docente universitário possui saberes e habilidades que o instrumeantaliza a trabalhar com a aprendizagem, com a disciplina e com a transmissão de conceitos, sendo assim, pode-se chamar de saber docente o saber pedagógico e a sua concepção do mundo, sendo este um conjunto de conhecimentos e de práticas como um discurso ideológico. O bom professor detém a capacidade de receber tanto o mandado de assumir um trabalho de difusão da cultura quanto de saberes e de ideologias, possuindo a capacidade de moldar as atitudes e as percepções dos jovens e de modelar o devir coletivo (MELLOUKI, 2004).

O seu saber e a sua função provocam diversos conflitos, pois, uma vez sendo intelectual, ele tem uma posição importante nas relações sociais, tornando-se o mediador e o transmissor de ideias e de conhecimentos, incentivando e orientando os seus alunos na construção de novos conceitos, através de pesquisas.

O estudo sobre os saberes na docência universitária tem sido um ascendente em pesquisas, como afirma Fiorentini et al. (1998), ao analisar que a década de 1960 foi marcada por uma valorização do conhecimento e dos saberes específicos do professor sobre a sua disciplina, e na década de 1970 houve uma valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, deixando a questão dos conteúdos em segundo plano. Na década de 1980, por sua vez, houve no discurso educacional o predomínio pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica, período no qual os saberes escolares foram muito pouco valorizados e raramente problematizados pela pesquisa acadêmica educacional e pelos programas de formação de professores.

Entretanto, vale a pena ressaltar que nesse período as práticas pedagógicas e os saberes docentes começavam a despertar o interesse dos pesquisadores para a sua investigação, porém, a sua explicitação não se configurava como necessária. Na década de 1990, permaneceu a pouca valorização das temáticas sobre os saberes dos professores e a prática docente nas investigações e nos programas de formação de educadores, embora já se iniciasse uma busca de novos enfoques e paradigmas para estas temáticas.

Shulman (1986) propõe que se avalie o saber docente como um amálgama entre o conhecimento e os procedimentos relacionados a ele, criando o conhecimento pedagogizado da matéria, que conduz a pesquisa do conhecimento do professor sobre os conteúdos de ensino-aprendizagem. As ideias do autor são encaradas como um avanço em relação aos enfoques anteriormente adotados para as pesquisas, a saber: processo-produto, interacionistas-subjetivistas e cognitivistas.

Tardif (1999, p. 15) apresenta uma proposta com relação à análise das características do saber docente na qual são considerados os “saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para o autor, os saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando consigo as marcas do seu objeto, o ser humano.

Nas últimas cinco décadas, segundo Tardif (2000), tem havido duas grandes tendências das pesquisas educacionais, uma inspirada na Psicologia e outra nas Ciências Sociais.

Barth (1996) abarca o significado do saber e a sua contextualização, classificando-o enquanto um produto acabado (saber constituído), sendo a sua função definida posteriormente por subcategorias de descrição, nomeadamente juízos de valores, origem do saber, meio e construção. O autor classifica o saber como estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo.

Muitas vezes os professores tomam como saber as avaliações, mas o fato é que elas não podem servir como único instrumento, sendo essencial verificar o que realmente o aluno sabe daquilo que escreveu. O saber tem um movimento constante, contínuo, realizado através de interconexões, pode-se alterar, fazendo dele um saber provisório, como o explicitado por Barth (1996, p. 65):

o nosso saber é sempre provisório, não tem fim. Não é a idade que é o factor determinante das nossas concepções, mas sim o número de encontros que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para interpretar. Nomeadamente em relação à formação de adultos, esta visão reveste-se de uma especial importância.

A partir dessa mutação do saber, muitos questionamentos vêm à tona, com o fato da existência ou não do real, e quanto a isso, Barth (1996, p.67) defende que “o importante não é neste caso descobrir a realidade definitiva, mas sim tornar visíveis as aparências o melhor possível”. Partindo dessa análise, torna-se um impropério a determinação dos saberes escolares mecanizados apenas através de programas, referenciais e normas.

Cada indivíduo constrói o seu saber pessoal, uma vez que este é diferente de acordo com a época e com o local dos quais se trata, sendo que “para transmitir um saber novo, é portanto necessário que os quadros conceituais do professor e dos educandos possam se encontrar para negociar ou renegociar novamente um significado comum, e não ficarem duas vias paralelas como acontece tantas vezes” (BARTH, 1996, p.71), o que reforça que cada um tem o seu caminho, e dificulta a tarefa do docente que precisa conhecer os seus alunos para atribuir as ferramentas para a construção dos seus saberes.

Portanto, o saber é contextualizado, sendo que Barth (1996) sintetiza tal ideia em quatro subcategorias: o saber está associado ao seu contexto; o saber é confundido com

o seu contexto; o saber é diluído por um aspecto dominante de seu contexto; e o saber é induzido por seu contexto.

O saber tem um caráter subjetivo, pois, como explicita Barth (1996, p. 84), “a emoção, a afetividade e até as nossas atitudes e os nossos valores influenciam o nosso modo de apreender a realidade”, isto é, se não acredita em determinado saber, nenhuma força será feita para efetivá-lo, observando que:

a escola é o local onde, por excelência, se pode deparar com o saber em construção, que deveria ser o centro de interesse. Contudo produz-se mais o oposto. É diluído por um aspecto dominante do seu contexto, o saber já construído, o dos manuais e o dos professores. (BARTH, 1996, p. 87)

Barth (1996, p. 92) entende que sob esse aspecto “o saber torna-se uma busca conjunta, uma penetração de um objeto de conhecimento comum, um processo de diálogo e de confrontação, de questões e de respostas”.

Diante do exposto, percebe-se que a profissão docente é complexa e embebida de questões ainda merecedoras de preocupações e análises, e, embora muito já se tenha conseguido, outras tantas ações ainda são necessárias, e acredita-se que os professores, com o auxílio das instituições e da sociedade, são capazes de aperfeiçoar a situação da educação atual. Neste sentido, após terem sido analisadas algumas das principais questões que circundam a docência universitária, faz-se necessária a discussão de tal prática em uma perspectiva de educação especial, abarcando as questões das deficiência físicas e sensoriais, e discutindo a tão necessária educação inclusiva.

## **CAPÍTULO II:**

### **A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

## **2. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

*A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Nesta perspectiva, a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor.*

Correia (2008, p. 35).

No primeiro capítulo foram apresentadas as principais características da docência universitária, tais como a necessidade da reflexão e da inovação na sua prática profissional.

No presente capítulo far-se-á uma exposição da atual situação da educação especial e do seu caminhar até chegar à inclusão, explicitando, em um segundo momento, os conceitos das deficiências sensoriais e físicas, nomeadamente a auditiva, a visual e a física, que podem aparecer no ensino superior, apontando o que se espera dos docentes universitários nesta vertente de educação especial. Serão ainda expostos modelos de serviços de educação especial oferecidos por universidades brasileiras, demonstrando que em algumas instituições de ensino superior, a preocupação com o bom atendimento à educação especial ganha espaços, à medida em que oportuniza adaptações aos alunos e informações aos professores.

### **2.1. A educação inclusiva**

O ensino superior é a etapa responsável por qualificar os trabalhadores da educação para todos os níveis de ensino e para todas as suas vertentes, inclusive para a educação especial. Neste sentido, torna-se salutar saber se os docentes universitários estão preocupados e preparados para receber alunos com alguma deficiência, para que a sua formação consiga satisfazer as exigências da sua área profissional.

Os alunos com deficiência em idade escolar têm direito a um conjunto de apoios especializados (psicólogo, médico, fisioterapeuta, professor de educação especial,

fonoaudiólogo), alguns presentes na escola, como os professores de educação especial, sendo necessário que todos os especialistas estejam em contato entre si para a realização de um trabalho em conjunto. Na universidade, os alunos com deficiência também precisam contar com ajuda institucional, que faça algumas adaptações necessárias e que trabalhe no sentido de dissipar informações acerca da educação especial aos professores, aos alunos e aos demais interessados (FERREIRA, 1999).

As investigações na área da docência universitária e da educação especial são crescentes, mas nem sempre são refletidas na prática docente ou no cotidiano universitário. Autores da área da docência universitária, como Ainscow (1997); Baraúna & Feltran (2003); Estrela (1999); Garcia (2002); Lipsky & Gartner (1998); Morgado (1996); e Nóvoa (2005), afirmam que a tarefa da docência universitária vem sendo cada vez mais complexa, visto que atualmente não basta ensinar, hoje o docente universitário é o principal responsável pela formação de pesquisadores conscientes do seu papel, responsabilidade refletida diretamente na sociedade. Porém, a prática da docência universitária nesta visão não é ainda exercida por todos, que nem sempre praticam uma profissionalidade e um profissionalismo diferenciados, tornando estática a sua prática e a dos seus alunos.

Encontra-se aqui uma dicotomia que abrange todos os níveis de ensino, pois na maioria das vezes o docente universitário sabe do seu importante papel de auxiliar os seus alunos na prática de investigações e exercê-las na sua profissão, porém, nem sempre investem nestas ações. Assim, ao invés de aquilatadas as pesquisas na docência e nas áreas educacionais em geral, minimiza-se as discussões sobre a sua importância. Esta dicotomia teoria-prática tem reflexos sofridos em todo o sistema educativo.

Que a educação está carente de mudanças eficazes, é fato. Quando a questão é a inclusão escolar das pessoas com deficiências, o problema agrava-se. Discursos não são suficientes, sendo essenciais transformações concretas, que contem com o apoio do governo, da escola, dos professores, dos pais e da sociedade, a fim de reunificar o ensino regular com a educação especial, como o defendido por Correia (2005, p.6), ao afirmar que tal ato “pressupõe uma reforma educacional que tenha por base respostas adequadas às necessidades de cada aluno, devendo, assim, processar-se em todas as escolas”.

Há vários discursos sobre os movimentos da inclusão escolar, porém, nem todos são considerados satisfatórios e condizentes com a realidade. Quando se fala em inclusão escolar, é comum pensar em um conjunto de alunos com diferentes características, porém, este conceito remete ao multiculturalismo, e não ao paradigma de inclusão dos alunos com deficiência.

Os alunos com deficiência exibem “determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional” (CORREIA, 2005, p. 14), têm condições específicas que exigem, na maioria dos casos, a elaboração de programas individualizados e a colaboração de serviços educacionais. O grupo de deficiências inclui autismo, deficiência mental, problemas de comportamento e linguagem, perturbações emocionais, dificuldades de aprendizagem, deficiência física e sensorial (CORREIA, 2001; CRUZ, 1999).

Correia (2005); Hallahan & Kauffman (1997); e Sasaki (1999) discorrem sobre quais são as vantagens da inclusão escolar e quais as dificuldades demonstradas pelos professores. Na perspectiva de um ensino igualitário, a educação inclusiva vem acompanhada de inúmeras vantagens, tais como a melhor aprendizagem dos alunos, o maior convívio entre eles, e entre eles e a sociedade, além da aproximação entre os professores da educação especial e os do ensino regular, reunificando as duas áreas.

Quando têm algum aluno com deficiência na sua sala de aula, a maioria dos professores sente-se amedrontados ou despreparados por considerarem insuficiente a formação recebida, assinalando não ser fácil desenvolver um ensino individualizado, com currículos diferenciados, e com devida atenção aos alunos, embora o trabalho em conjunto com os demais profissionais melhore as suas práticas docentes (CORREIA & MARTINS, 1999).

Na universidade há muito a ser alcançado, uma vez que os alunos encontram barreiras desde o ingresso, nem sempre obtendo os auxílios e as adaptações necessárias que favoreçam o seu sucesso. Quando conseguem entrar, nem sempre contam com professores preparados para atenderem às suas necessidades.

A educação especial já percorreu algumas etapas para chegar ao movimento de educação inclusiva, sendo uma trajetória que ainda não conseguiu se estabelecer em todos os níveis de ensino.

### 2.1.1. Movimentos educacionais: Etapas percorridas

O docente universitário tem o papel de preparar estratégias que contribuam para a melhoria acadêmica dos seus alunos, nomeadamente nas áreas intelectual, desenvolvimental, e no preparo para a prática profissional.

Alguns pesquisadores da área da educação especial, como Correia (2008); Glat (1998); Mantoan (1997); Pessotti (1984); Sassaki (1999); Skliar (1997); e Will (1986), afirmam que ocorre uma tendência de aparecimento de escolas para todos e para cada um dos alunos. Chegou-se a esta etapa percorrendo várias fases, cuja primeira foi denominada *exclusão*, que nomeava as pessoas como normais ou anormais, sendo estas últimas abandonadas acadêmica e socialmente.

A segunda fase refere-se à *segregação*, passando a considerar que as pessoas com deficiência precisavam ser cuidadas, surgindo o paternalismo, com raiz caritativa. É uma época marcada pelo surgimento de grande número de instituições de ensino especial.

O conceito de *normalização*, tem por base os movimentos humanistas que procuram apoiar e defender as pessoas com deficiência. “Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL MEC/SEESP, 1994, p.22). De acordo com Mantoan (1997, p.120) “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

Em meados da década de 1960, no Canadá e nos Estados Unidos da América, surge o movimento denominado *integração*, que teve como objetivo inserir nas escolas as crianças com deficiências ligeiras, colocando-as em turmas especiais agrupadas por "categorias". A responsabilidade do professor de educação especial era visivelmente maior quando comparada à do educador regular, o que dividia a educação regular da especial, caracterizando a última como um local.

Quando se fala em integração, refere-se a um movimento falseado, pois ao mesmo tempo em que defende a inserção de todos, é baseado em aspectos físicos, podendo a isso chamar integração física. Correia (2005) cita também a existência de

uma segunda fase que se denomina integração social, e pretende que os alunos com deficiência interajam socialmente com outras crianças nos momentos das refeições e nos horários de lazer (educação física, visitas extra-escolares e apresentações teatrais). A terceira fase intitula-se integração acadêmica, e diz respeito às pessoas com deficiência ligeira, geralmente mais simples de serem compreendidas pelos professores, ao que as outras necessidades eram ainda atendidas nas turmas especiais ou fora da escola regular, em instituições. “Começa nesse período, fins dos anos 1970, a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas turmas regulares” (CORREIA, 2005, p. 09).

Apesar de todas estas transformações, a maioria dos alunos continuava em turmas ou instituições especiais. Com a essencial ajuda das associações de pais e de instituições, houve algumas mudanças importantes, o que torna a informação sobre os direitos imprescindível. Surge, então, a denominada iniciativa da educação regular, que, mais tarde, origina o movimento da inclusão escolar, embora a caminhada para que ele possa vir a responder às necessidades de todos os alunos tenha sido, e continue a ser, bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder com reestruturações acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes dos profissionais de educação e dos pais até a reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos (CORREIA, 2005; SASSAKI, 1997).

Neste sentido, o movimento que surge nos anos 1980, a *inclusão*, relaciona-se com a defesa dos direitos civis, tendo como gênese dois estudos importantes realizados por Will (1986), que defendem a reunificação do ensino regular com a educação especial, salvo em casos extremos.

O movimento ganhou força em meados dos anos 1990, com a Declaração de Salamanca, quando esta afirma que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar” (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Na inclusão escolar todos os alunos, com ou sem deficiência, têm o direito de entrar na escola e de receberem um bom atendimento, à exceção de raríssimas situações. Segundo Correia (2005, p. 7), com a educação inclusiva as crianças com deficiência têm melhor oportunidade de aprendizagem numa sala regular, de uma escola igualmente regular, com acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, e complementa: “uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a

aprender até ao limite das suas capacidades”. No conceito de Mazzota (2002, p.10), a “inclusão é a base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõem a, ou têm que, conviver; já que muitas vezes o convívio não depende apenas da vontade individual”.

Sassaki (1997, p. 16), sintetiza o caminhar da educação inclusiva ao concluir que:

a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Diante do exposto, é essencial pensar em ações viáveis na educação dos alunos com deficiência, analisando se o seu melhor desenvolvimento pode ou não se dar em uma sala regular, considerando que a inclusão não é um lugar, mas um conceito de educação.

Reafirma-se que os movimentos da integração e da inclusão diferem entre si. Segundo Correia (2005, p. 11), inclusão é “a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e acadêmicos nas escolas regulares”, isto é, a sua intenção não é encaixar o aluno com deficiência nos padrões de desenvolvimento considerado normal, como o faz na integração. E o autor continua:

A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende, portanto, encontrar diversas formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis acadêmicos e sociais (CORREIA, 2005 p. 11).

Quanto à questão, Glat (1998, p. 28) afirma que:

na escola inclusiva há um planejamento individualizado para cada aluno, que recebe, dentro de sua própria classe, os recursos e o suporte psicoeducacional necessário para seu desenvolvimento. Geralmente, isso implica na presença de um profissional especializado acompanhando diretamente o aluno durante a aula e orientando o professor regular na adaptação curricular e metodológica.

Assim, uma diferença entre inclusão e integração é o fato de que a primeira não separa os alunos de acordo com as suas (des) capacidades, tampouco tenta encaixá-los em moldes predefinidos, fato visível quando Correia (2005, p.17) afirma que:

a classe regular torna-se, assim, num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são factores a ter em conta. Não há lugar para a homogeneidade, caso do modelo integrador, em que o ensino parece mais orientado para o aluno médio e em que o aluno *diferente* parece estar sempre a receber serviços de apoio, mais directos que indirectos, fora da classe regular, mesmo quando a sua problemática não o exige. O modelo inclusivo parte, por conseguinte, do pressuposto que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora admita que, *sempre que a situação o exija*, se possa considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular.

Fato também defendido por Vargas (2006, p. 133), ao afirmar que a “inclusão significa e trás implícito a ideia de uma escola que se adapte às necessidades de seus alunos, enquanto integração significa a adaptação dos alunos a uma instituição e suas normas e fazeres, para que seja legítima a permanência do mesmo”.

De acordo com o modelo inclusivo, a educação que se desenvolve com os alunos com deficiência pode realizar-se em turmas regulares de escolas também regulares, com apoio externo sempre que necessário, atentando aos níveis acadêmico, socioemocional e pessoal.

### **2.1.2. O movimento de educação inclusiva**

A educação inclusiva abarca três níveis, o acadêmico, o socioemocional e o pessoal, isto é, ela não acontece apenas com as ações do professor de educação especial, pois necessita de uma diversidade de serviços. Assim, “uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais” (CORREIA, 2005 p. 13).

Correia (2005), define três parâmetros essenciais da inclusão, denominando-os modalidade de atendimento, educação apropriada e serviços adequados, que visam o melhor desenvolvimento do aluno com deficiência em turmas regulares, o que prova a necessidade de, no caso de alunos universitários, haver um conjunto de serviços oferecidos pela universidade.

É preciso perceber que a “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades

específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC /SEESP, 2001), enfatizando que:

a escola deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva, a diversidade do alunado não só é acolhida, como valorizada.

Correia (2005) e Karagiannis et al (1996) concordam com o fato de haver um conjunto de vantagens no movimento inclusivo, pois este “permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade; facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento acadêmico e social; prepara para a vida na comunidade; evita os efeitos negativos da exclusão” (CORREIA, 2005 p. 16). Portanto, tendo visto que a inclusão escolar pode abarcar docentes universitários, professores do ensino regular e da educação especial, médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos, tem-se que a educação inclusiva é vantajosa para todas estas modalidades, além dos alunos com e sem deficiência, e da sociedade em geral.

Para os alunos com deficiência a inclusão é vantajosa no sentido de permitir o cumprimento dos seus direitos, sobretudo o convívio com outros alunos (com e sem deficiência), e a possibilidade de aprenderem e de se desenvolverem da forma mais satisfatória possível.

Este convívio também é importante para os alunos sem deficiência, pois podem perceber a diversidade existente na sociedade, respeitando-os enquanto cidadãos, fazendo com que “as escolas possam tornar-se verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente” (CORREIA 2005, p. 15).

De acordo com Sasaki (1997), os conceitos que direcionam o movimento da inclusão são a autonomia, a independência e o empowerment, sendo que a primeira “é a condição do domínio no ambiente físico e social preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que exerce” (SASSAKI, 1997, p.36). Isto é, a pessoa com deficiência tem o direito de ser autônomo nas suas realizações diárias, tornando fundamental as adaptações físicas para que tal direito possa ser cumprido. Surge, neste contexto, a acessibilidade, isto é, uma vez tendo a pessoa com deficiência o direito de conseguir transitar, ter acesso é uma necessidade. Segundo o artigo 2º, inciso I da Lei nº10.098/00, acessibilidade é a:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida

A independência, por sua vez, é a possibilidade de decidir sem a intervenção de outras pessoas. Percebe-se a necessidade de tomada de decisões da própria pessoa com deficiência, sem o auxílio constante de outros profissionais (SASSAKI, 1997).

Por fim, o empowerment, segundo Sassaki (1997, p. 38), é “o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição – deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida”. Neste sentido, as decisões são tomadas por outrem, que, guiados pela sua experiência ou posição profissional, escolhem o que julgam ser melhor para os seus alunos com deficiência.

Correia (2005); Sailor (1991); Turnbull et al (1995), defendem que a inclusão dispõe de uma base composta por seis componentes, assim descritas: “todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências; a percentagem de alunos com NEE em cada escola/ turma deve ser representativa da sua prevalência; as escolas devem reger-se pelo princípio da ‘rejeição zero’; os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino; o ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais; os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE” (CORREIA, 2005, p. 9-10).

Neste sentido, defende-se que as escolas que seguem a educação inclusiva devem ter as componentes discursiva, organizacional, operacional e institucional, no sentido de defender a adoção pela escola de uma vertente a ser seguida para o melhor desenvolvimento dos seus alunos; a formação de equipes especializadas nas escolas; a união de grupo de indivíduos de diferentes áreas; e a importância de dispor de diferentes ambientes de aprendizagem (acadêmicos, comportamentais, socioemocionais e físicos) para atender às diferentes necessidades dos alunos. É perceptível que em todos os dados tratados até aqui, a cooperação, o trabalho diversificado e em conjunto são de considerável importância para o sucesso das ações.

Sassaki (1997, p.151), atenta que:

para garantir que as políticas sociais e leis sejam formuladas adequadamente, ou seja, à luz do que exista de melhor na filosofia da plena participação social, um dos conceitos mais importantes da década de 80 foi o de que 'as pessoas portadoras de deficiência' e/ou suas organizações nos níveis local, nacional, regional e internacional, devem ser incluídas no processo decisório em todas as etapas de planejamento, implementação, monitoramento (supervisão) e avaliação de políticas e programas de atendimento à pessoa deficiente.

Neste sentido, explicita-se o direito que a pessoa com deficiência tem não de apenas conseguir se inserir na universidade, mas de ser respeitado e de ter adaptações físicas, materiais e docentes universitários preparados para trabalharem de maneira satisfatória. Contudo, é fato que atualmente as universidades brasileiras não têm tal suporte a ser oferecido aos alunos com deficiência, tanto quando se refere às adaptações físicas e materiais (rampas, elevadores, impressoras braille, leitores, intérpretes em Língua de Sinais), como à capacitação dos docentes universitários, estando as universidades aquém do que é dissertado sobre a educação inclusiva. Em contrapartida, cada vez mais há alunos com alguma deficiência a ingressarem nas universidades, nomeadamente pessoas com deficiência visual, auditiva e física.

Não estando a universidade preparada para a prática da inclusão escolar, o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência torna-se também responsabilidade do docente universitário, o que traz à tona a discussão sobre qual é o seu atual papel na educação inclusiva.

### **2.1.3. O docente na educação inclusiva**

As pessoas com deficiência têm estado cada vez mais presentes nas universidades, sendo uma realidade que precisa ser trabalhada, isto é, o docente universitário, estando ou não preparado ou pré-disposto para trabalhar com elas, é o responsável pela sua formação acadêmica. Porém, como afirma Piaget (1984, p. 62) acerca da importância da formação inicial com foco na educação inclusiva:

a preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

Quando o foco é a docência universitária, é possível identificar que alguns discursos tiveram os seus ápices. Correia (2005) denomina o primeiro o discurso *caritativo*, referindo-se ao paternalismo, que ignora o seu desenvolvimento acadêmico; o *discurso laico*, no qual o aluno não deve estar numa sala regular, por não se comportar como os demais; o *discurso normativo*, baseado em leis, decretos e direitos, com uma visão estritamente burocrática; o *discurso clínico*, no qual exames clínicos são fundamentais para um possível tratamento, baseado em déficits, escalas e números; e o *discurso social*, que considera os direitos sociais dos alunos, que são um produto desta.

Sabendo de tais conceitos, é válido refletir qual o discurso adequado enquanto docente universitário. Correia (2005, p.18) defende um *discurso educativo*, isto é, um “modelo integrado em que as vertentes normativa, psicopedagógica e social não existem por si só, mas realmente sobrepõem-se”. Desta forma, seria baseado num modelo de atendimento à diversidade, com o resgate dos valores da intercomunicação entre os profissionais da educação, os seus alunos e a sociedade, uma vez que:

cria-se, desta forma, uma comunidade coesa cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo (CORREIA, 2005, p. 23).

Para que a inclusão ganhe espaço nas universidades, é primordial que as pessoas que trabalham neste paradigma tenham o mesmo conceito de educação especial e inclusão, para atuarem em uma mesma perspectiva, contando com a instituição para que “a educação especial deixe de ser um lugar para passar a ser um serviço” (CORREIA, 2005, p. 24).

É essencial o trabalho conjunto entre os professores, partilhando trabalhos, expectativas e resultados, com relações diretas com os alunos, arcando com as responsabilidades dos resultados dos seus trabalhos. Esta colaboração deve ser voluntária, baseada na igualdade relacional, partilhando os objetivos, os recursos, as responsabilidades e os resultados finais, o que requer confiança e respeito (MANTOAN, 1997; MENDES, 2008; SASSAKI, 1999).

Tal como a formação inicial, a continuada é fundamental, tanto para as inovações, como para a troca de experiências entre professores, pesquisadores e interessados na área, fundamental quando a intenção é oportunizar aos alunos com deficiência, nomeadamente físicas e sensoriais o ingresso nas universidades, fazendo

que o movimento da inclusão não se estabilize na educação infantil ou até o ensino médio.

É fundamental aquilatar os meios de discussão e difundir as ideias entre as escolas, as universidades e a sociedade, para que a educação inclusiva seja compreendida, e então efetivada. Os serviços de apoio à deficiência são sociais, clínicos, terapêuticos, psicológicos, e sobretudo educacionais, uma vez que todos eles ajudam no melhor desenvolvimento do aluno, compreendendo a importância do serviço em cooperação.

Para perceber a evolução do aluno, e avaliar as ações dos docentes, o currículo é essencial, uma vez que tem delineadas as atividades e como estas devem ser desenvolvidas e avaliadas, percebendo a importância do currículo, assim conceituado por Rodrigues (2001, p.29):

Em sentido lato, é todo o conjunto de experiências planejadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em atividades acadêmicas como em outros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida.

Para McLaren (1998, p.116), o currículo tem um papel mais complexo, pois:

representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

Um currículo adaptado ao aluno com deficiência torna-se essencial, uma vez que a inclusão mede-se também pelo sucesso do indivíduo, avaliando, a partir daí, o trabalho de todos os profissionais envolvidos, fato comprovado por Garrido Landívar (2002, p. 53), ao afirmar que:

podemos definir as adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos.

Desta forma, o docente universitário, para estar consoante com o paradigma da educação inclusiva, deve estar voltado para a importância das adaptações da sua

metodologia, da avaliação, da didática e do currículo, no sentido de conseguir efetivar uma formação acadêmica satisfatória a todos os seus alunos, tendo eles deficiência ou não.

Neste sentido, torna-se válido conhecer as deficiências que podem estar presentes nas universidades, nomeadamente a visual, a auditiva e a física, para que as adaptações necessárias possam ser realizadas.

## **2.2. Concepções de deficiência**

Há ainda muito a evoluir no campo das deficiências, pois embora já existam numerosos estudos na área, estes ainda precisam ser efetivados nas instituições de ensino, como vêm lutando autores como Bueno (1993); Correia (1997); Correia & Martins (1999); Cruz (1999); Glat (1998); Hallahan & Kauffman (1997); Mantoan (1997); Mazzota (2002); Mrech (1999); Pessotti (1984); Sassaki (1999) e Skliar (1997).

Porém, as mudanças só podem ser efetivadas se as problemáticas forem conhecidas, daí a importância da especificação das deficiências que vêm sendo presentes nas universidades.

### **2.2.1. Características da deficiência auditiva**

Serão especificadas as características da deficiência auditiva, perpassando pelos tipos de deficiência, as suas possibilidades de tratamento e o trabalho fundamental dos profissionais especializados e dos docentes universitários para o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos com surdez.

Uma pessoa cujo aparelho auditivo perde a funcionalidade é considerada surda, ao que a terminologia para aqueles que têm tal aparelho com algum funcionamento, apesar de possuir uma disfunção, é hipoacusia (NIELSEN, 1999).

De acordo com Nielsen (1999, p. 72), uma disfunção auditiva é considerada a “incapacidade para processar de forma precisa estímulos auditivos, quer na perspectiva da recepção quer na da produção”. O principal responsável pela captação dos estímulos sonoros é o canal auditivo, e quando este é danificado, há a dificuldade da compreensão de tais estímulos, o que resulta em alguma disfunção auditiva e causa um déficit na discriminação das palavras, na percepção dos sons vocálicos, nas consoantes fracas, na diferença de sons parecidos e na diferenciação do som principal com os de fundo. Tais

fatores desembocam na dificuldade de aquisição e de compreensão da linguagem oral (JIMÉNEZ, 1997).

No campo da surdez e das deficiências auditivas, segundo Jiménez (1997), a hereditariedade e o ambiente são fatores determinantes. No seu caso mais grave e raro, isto é, a surdez total, a causa é geralmente congênita, ao passo que a surdez parcial é normalmente resultante de doenças no ouvido, de degeneração ou de lesão no mesmo.

A hipoacusia é designada pelo grau de perda auditiva, pela sua origem e pela localização. Jiménez (1997, p. 350) afirma que para compreender a deficiência auditiva, é essencial entender o que são os decibéis, ou seja, “o grau de perda auditiva é calculado em função da intensidade necessária para amplificar um som de modo a que seja percebido pela pessoa surda. Esta amplificação mede-se habitualmente em decibéis, uma subunidade do bel. O decibel (dB) é a décima parte do bel”. Porém, não é suficiente a sua medição para o conhecimento do problema da audição, sendo necessária a análise da relação entre a frequência do som e o tom percebido pela pessoa. Neste aspecto, é aconselhável a realização de um exame audiométrico para saber se a pessoa tem ou não algum resíduo auditivo.

Em alguns casos, as pessoas com deficiência auditiva possuem um resíduo auditivo, que se encontra entre o limiar auditivo e o limiar doloroso, sendo que se a dor vem antes dos resquícios de audição, significa que neste caso não há resíduo auditivo (JIMÉNEZ, 1997). A identificação precoce da deficiência é essencial para o seu possível tratamento, uma vez que quanto mais nova for a pessoa, mais ferramentas existem para otimizar tal resíduo auditivo, fator reforçado por Brody (2000)<sup>1</sup>, ao afirmar que “se a surdez congênita não for detectada e vista a possibilidade de correção nos primeiros meses de vida, a parte do seu cérebro que processa os sinais da audição falha ao receber as simulações adequadas e o seu desenvolvimento estará permanentemente comprometido”, considerando ainda se a hipoacusia é transmissiva ou neuro sensorial, e se foi manifestada antes ou depois da aquisição da linguagem.

Nielsen (1999) afirma que há uma classificação para os problemas de audição, nomeadamente os *neurossensoriais* e os *condutivos* ou *mistos*. O primeiro caso provém de lesões no ouvido interno, nas células sensoriais auditivas ou no nervo auditivo, e pode se originar por razões hereditárias, por algum problema durante o nascimento ou

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.

enquanto feto. Este tipo de perda auditiva pode variar de ligeira a profunda, e nem sempre o uso do aparelho auditivo é recomendado, uma vez que este pode distorcer o som. Por sua vez, a perda condutiva, apesar de nem sempre ser registrada como severa, afeta as frequências auditivas. Este tipo de perda é geralmente causado por doenças ou por obstruções no ouvido médio, externo ou na caixa do tímpano, incluindo depósito de cerúmen no canal auditivo externo. Na perda auditiva condutiva, a medicação, a intervenção cirúrgica ou o aparelho auditivo são recursos geralmente eficazes.

Na avaliação da perda auditiva, é fundamental considerar a idade do aluno com disfunção, pois “um déficit no campo da memória auditiva, da fala e da capacidade de ler tem enormes e profundas implicações na educação de um indivíduo” (NIELSEN, 1999, p. 73).

#### **2.2.1.1. Tipos de perda auditiva**

Quando a deficiência auditiva afeta o ouvido externo, o problema é geralmente relacionado com alguma obstrução ou por infecções que dificultam a passagem do som. Por sua vez, no ouvido médio a deficiência é causada por infecções de médio a longo prazo que não são tratadas, havendo geralmente, intervenções cirúrgicas. Relativamente ao ouvido interno, onde se encontra o nervo coclear (que transmite informações para que o cérebro decifre os sons), estão as causas da surdez profunda, comumente causadas por alguma infecção ou mau funcionamento do nervo coclear (NIELSEN, 1999).

De acordo com a capacidade de audição, é possível nomear a *perda ligeira*, de difícil identificação, que pode gerar dificuldades na produção oral e na compreensão de ideias abstratas e de conceitos. Neste caso, os alunos geralmente têm comportamento de distração, por nem sempre compreenderem os acontecimentos da sala de aula, o que pode ser interpretado como mau comportamento, e muitas vezes ser considerado o motivo do seu fracasso escolar.

A *perda moderada* da audição incapacita o aluno de acompanhar a maioria do que é dito, de perceber algumas consoantes e de participar em debates. Se houver o uso do aparelho auditivo, são capazes de compreender diálogos a curta distância.

Por sua vez, a *perda moderadamente severa* dificulta a percepção dos diálogos, sendo possível apresentar um atraso na fala e na expressividade, o que pode resultar no uso inadequado da estrutura de linguagem. Por fim, a *perda severa* da audição não

permite que seja ouvida a maioria dos sons comuns, e os que podem ser ouvidos, são incompreendidos. Com este nível de perda, é provável que não produzam sons (NIELSEN, 1999).

Percebe-se que cada tipo de perda tem uma gravidade, de acordo com a qual os trabalhos são realizados, daí a necessidade de conhecer o tipo de deficiência dos alunos, de acordo com a qual serão feitas as devidas adaptações.

### **2.2.1.2. Comunicação e linguagem**

A pessoa com surdez, não utilizando a audição como o meio principal de recepção das informações, explora outros tipos de linguagem, nomeadamente a gestual, a leitura labial, a comunicação oral, a simultânea ou a total (NIELSEN, 1999; SKLIAR, 1997).

A *linguagem gestual* é a utilização de códigos através de diferentes posições das mãos, expressões faciais e movimentos corporais. A *leitura da fala* ou labial refere-se à capacidade que alguns têm de identificar o que é dito através do movimento da boca do orador. A *comunicação oral*, de acordo com Nielsen (1999, p. 45), “baseia-se clara e principalmente numa abordagem auditiva e visual cujo objetivo é ajudar os indivíduos a adquirir e a desenvolver a linguagem recorrendo à sua audição residual”. Por sua vez, a *comunicação simultânea* transcorre pela forma oral e pelo alfabeto manual, através da leitura dos lábios para ser interpretado por sinais gestuais. Por fim, a *comunicação total* recorre a todos os métodos possíveis de comunicação.

Deste modo, a pessoa com deficiência auditiva comunica, sobretudo, utilizando o sistema oralista ou o gestualista (JIMÉNEZ, 1997). O primeiro defende o uso da linguagem oral, afirmando que a gestual pode ser negativa no desenvolvimento da fala. Neste caso, as próteses auditivas são fundamentais, por menor que seja o resíduo auditivo. Por sua vez, o método gestual é uma linguagem utilizada com regras específicas para a comunicação. A utilização das duas formas de comunicação é uma discussão complicada na medida em que há quem defenda que a linguagem gestual pode atrasar a oral (GAJIC, 1985), assim como há quem afirme que a linguagem gestual, por ser considerada a primeira língua dos surdos, auxilia na compreensão da leitura e da escrita (MARCHESI, 1981).

Ao apresentarem a linguagem pela forma mais utilizada, afetada pela perda auditiva, a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se árdua, o que não significa ser válido privar os alunos das atividades. Jiménez (1997) nomeia algumas estratégias válidas no ensino da leitura, tais como iniciar o processo com leitura ideovisual (logográfica); partir das experiências do aluno para formular os exercícios de leitura; começar precocemente com os exercícios, principalmente em forma de jogos; adaptar os textos para o seu nível de compreensão; e explorar a tecnologia. O mais importante é conhecer as possíveis formas de comunicação, e respeitar aquela com a qual a pessoa com surdez mais se identifica.

### **2.2.1.3. O avanço da tecnologia e o papel do docente universitário**

O desenvolvimento da tecnologia tornou-se uma ferramenta potente no auxílio da independência das pessoas com deficiência, nomeadamente a auditiva, visto que atualmente muito se tem feito com tal enfoque, como exemplo cita-se os telefones, os despertadores e a campanha domiciliar com aviso luminoso. No meio educacional existem as máquinas de escrever “cujos sinais se transmitem segundo um sistema eletromagnético (...) é agora possível adaptar ao televisor dispositivos de telecaptação, de forma a permitir que os indivíduos com deficiências auditivas possam compreender os diálogos transmitidos” (NIELSEN, 1999 p. 46).

A tecnologia que tem sido utilizada com sucesso com as pessoas com surdez é o implante coclear, responsável por diferentes vias de discussão, sendo uma delas a de Hallahan e Kauffman (1997, p. 325)<sup>2</sup>, ao dizer que “implantes cocleares geralmente são recomendados para crianças que praticamente não escutam (GEERS & MOOG, 1992). Alguns profissionais relatam que os implantes permitem que algumas crianças ouçam sons que elas não podiam ouvir antes”. Mas os autores também atentam que não é uma ferramenta que intenta a cura da surdez, ao afirmarem que:

o recurso está longe de curar todo o tipo de surdez. Um implante coclear não pode capacitar automaticamente a pessoa a compreender a fala: um plano de treino bem elaborado é necessário para, em primeira instância, ajudá-lo a fazer uso dos sons que ouve. Todavia, pesquisadores prevêem que no futuro, cada vez mais implantes serão feitos e o seu procedimento será aperfeiçoado, o que poderá trazer

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

melhoras muito significativas na área da surdez (HALLAHAN & KAUFFMAN, 1997, p. 325)<sup>3</sup>.

Visto que os alunos com surdez possuem algumas limitações, é necessário que o docente tenha consciência de que precisa fazer determinadas adaptações para dar significado à aprendizagem do seu aluno. Algumas atitudes básicas são: falar pausadamente e próximo do aluno, para que ele tenha sempre visão dos lábios; ficar de frente para ele sempre que estiver a falar; escrever as instruções principais dadas na aula e disponibilizar ao aluno; estudar o assunto para que, compreendendo os problemas e as características da surdez, possa adaptar a metodologia às suas necessidades (NIELSEN, 1999).

Ao oferecer diferentes tipos de atividades, o docente potencializa a capacidade de compreensão, e é recomendado que nas avaliações se disponibilize, sempre que necessário, variados meios de exploração para que o aluno universitário consiga sucesso acadêmico, como dar a possibilidade de retirar as suas dúvidas, dar maior tempo no exame, ou, em casos mais graves, pedir a tradução para a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS (NIELSEN, 1999).

#### **2.2.1.4. Algumas mudanças necessárias**

A deficiência auditiva foi a principal responsável no movimento da integração nas escolas regulares, uma vez que, com o aparecimento numeroso de crianças surdas em turmas regulares, foi exigida aos professores uma mudança de atitude, e às instituições, algumas reformulações (JIMÉNEZ, 1997).

Já é conhecida a necessidade do apoio dos pais, dos professores e dos demais profissionais da área da educação especial e mais especificamente da deficiência auditiva, mas também o governo com apoio às instituições têm um papel fundamental.

O desrespeito à pessoa com surdez, isto é, a falta de atendimento qualificado na identificação do seu problema, de acompanhamento nos possíveis tratamentos, e de acesso a uma educação de qualidade, não se restringem à educação infantil, é um problema generalizado. Não é hoje possível dizer que as escolas em todas as suas etapas de ensino, incluindo o ensino superior, estão preparadas para receber os alunos com deficiências, por razões variadas, como a falta de informação dos professores e da própria instituição sobre os direitos das pessoas, a falta de preparação dos professores, a

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

falta de infra-estrutura básica (no caso da pessoa com surdez não oralizada, a falta de intérpretes) e a não adaptação dos materiais necessários.

Uma dificuldade na educação é a comunicação com as pessoas com surdez, portanto, é essencial haver respeito e consideração em todas as formas de linguagem, uma vez que cada pessoa com surdez tem facilidade de se comunicar de uma forma diferente. Dias (2001<sup>4</sup>) confirma tal fato ao dizer que:

Havendo uma enorme variação de situações em que o surdo pode ser bom em leitura labial, mas ruim na escrita, bom em sinais e bom na escrita, é muito difícil ainda, devido à escassez de pesquisas, estabelecer uma base mais resistente a respeito de cada caso específico.

Por vezes a escola se distancia da sua ideologia, isto é, de atender a todos os alunos na procura do seu sucesso, não apenas o acadêmico, mas também o pessoal. Quanto a esse distanciamento ideológico, tem-se que:

As dificuldades em processar informações linguísticas pela via de acesso mais comum (a audição) têm negado aos surdos um ensino sistemático, por um longo período da história. O ensino exige, além de recursos educacionais complementares, atenção especial à sua diferença, concretizada com o uso da língua de sinais em todo o âmbito escolar e, ao mesmo tempo, requer a preservação e o desvelamento de formas próprias de entender o mundo da cultura surda. (DORZIAT, 1999<sup>5</sup>).

Sendo assim, apesar da área da educação especial avançar consideravelmente no que se refere à intervenção precoce, às tecnologias e à área educacional, também é fato que os professores, os pais e a sociedade em geral começam a perceber a sua importância, não de uma forma caritativa, às pessoas com necessidades educativas especiais. No entanto, ainda há muito que fazer, sobretudo no ensino superior, onde o suporte para o ingresso e para o sucesso do aluno com surdez nas universidades ainda é restrito. O início das principais mudanças não está apenas no respeito às pessoas com surdez, que é fundamental, mas, sobretudo, no conhecimento e no atendimento dos seus direitos.

A área da surdez e das deficiências auditivas têm evoluído bastante, sendo preciso explorar esta evolução para que existam melhorias reais na área educacional e social, a fim de que os estudos realizados comecem a ser efetivados.

---

<sup>4</sup> Informações retiradas do site <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/debate4.htm>. Visitado em 21/02/2008.

<sup>5</sup> Informações disponíveis em <http://d91601.tinf28.tuganet.info/artigo.asp?idartigo=78> visitado em 02/12/2007.

### **2.2.2. Características da deficiência visual**

Para auxiliar o aluno com deficiência visual a se desenvolver academicamente, é necessário conhecer a sua problemática para saber quais as adaptações que devem ser providenciadas, e para compreender os problemas de visão, é necessário recorrer à medicina e reconhecer que atualmente os avanços tecnológicos e científicos têm auxiliado bastante na recomposição ou no aproveitamento dos resquícios de visão.

Quando a questão é a eficiência visual, pelo menos três fatores precisam ser considerados, nomeadamente a qualidade e a quantidade de informações captadas pelas células fotoreceptoras da retina (cones e bastões); de que maneira as informações chegam até a área occipital do cérebro; e como são organizadas as ideias capturadas e como elas são relacionadas com os conhecimentos adquiridos. Para captar uma informação visual, é imprescindível, além de olhar as imagens, que o cérebro compreenda e decodifique as informações e os múltiplos estímulos enviados. Desta forma, a função visual, como afirma Ladeira & Queirós (2002, p. 18):

Consiste na competência que os indivíduos possuem para conseguir recolher, integrar e dar significado aos estímulos luminosos captados pelo olho. A energia luminosa que é captada pelas células fotoreceptoras da retina é transmitida à área occipital (córtex visual) onde é integrada com a informação proveniente dos restantes sentidos.

Portanto, há a necessidade do bom funcionamento de todo o aparelho ocular para não haver quaisquer deficiências visuais.

Ao partir das considerações clínicas, tem-se que uma pessoa terá alguma deficiência visual se tiver o aparelho ocular com limitações na acuidade visual e/ou no campo visual. Entende-se por acuidade visual a percepção e a discriminação de detalhes do objeto explorado de alguma determinada distância. Seguindo os conceitos da Organização Mundial da Saúde (OMS), considera-se que a deficiência visual pode ser identificada de acordo com cinco características distintas: a deficiência moderada e grave (relativas à baixa visão), a profunda, a quase total e a total (referentes à cegueira). Desta forma, entende-se que:

Do ponto de vista funcional, sempre que há uma perda de visão suficientemente grave, que interfira com a realização das tarefas/actividades do dia a dia, e não sendo possível ser corrigida com lentes convencionais ou lentes de contacto, é necessário intervir através de reabilitação visual e utilização de auxiliares técnicos. (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002, p. 20).

O que comprova a necessidade do conhecimento da problemática, sabendo que os alunos com baixa visão podem perceber a presença de um determinado objeto, porém, não são capazes de diferenciar ou de nomear os seus detalhes.

A baixa visão pode ser classificada em moderada ou parcial, e severa ou residual, sendo que neste tipo de deficiência não basta considerar apenas a acuidade visual, mas também a eficiência e a visão funcional. Baseando em Ladeira & Queirós (2002, p. 21), tem-se que a “eficiência visual é o grau de facilidade, conforto e tempo que a pessoa demonstra ao desempenhar determinadas tarefas”, e, por sua vez, a “visão funcional é o grau de utilização da visão no desempenho das tarefas, sendo condicionada por múltiplas variáveis, de ordem pessoal e ambiental”. Portanto, a visão funcional pode sofrer alterações de acordo com alguns fatores externos, como a luz forte ou algumas manifestações psicológicas.

Todo resíduo visual pode (e deve) ser estimulado, extirpando o conceito de que este deve ser poupado para não sofrer maiores danos. Como o citado, a baixa visão pode ter as áreas da acuidade e do campo visual comprometidas, podendo ainda afetar as reações à luz, a diferenciação de cores e contrastes, a motilidade ocular, a visão binocular e as funções referentes às áreas cerebrais responsáveis pela visão, possivelmente situadas na córnea, no cristalino ou o vítreo, que são os meios transparentes do globo ocular, ou na íris, na retina, nas vias óticas ou no córtex visual. Pode ter razões hereditárias, congênitas ou adquiridas. (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

De acordo com Smith (1998), algumas patologias que causam problemas de visão conforme a área atingida são:

#### *Hipermetropia*

É geralmente congênito, e causa dificuldade para enxergar objetos próximos, o que atrapalha a leitura de textos, por exemplo. Pode ser causado por uma falha de refração fazendo com que os raios luminosos captados encontrem foco atrás da retina, e não sobre a mesma, como deveria ser (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

#### *Miopia*

É uma patologia hereditária associada a problemas degenerativos que precisa ser tratada com atenção, pois há o risco de deslocamento da retina, sendo um defeito acentuado de refração (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Astigmatismo*

É uma patologia hereditária que causa distorção dos objetos vistos, independente da distância que se encontram, embaçando-as em consequência da não focalização de alguns raios de luz devido ao formato irregular do cristalino ou da córnea, que é oval ao invés de redonda, causando a refração da luz por vários pontos da retina, sendo incapaz de se focalizar em apenas um (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Glaucoma*

É uma patologia grave, que pode levar à cegueira. Pode ser causada por razões congênitas ou de hereditariedade. Quando é congênita pode ser aguda ou crônica, sendo a primeira um caso mais raro, geralmente necessitando de intervenção cirúrgica, e quando é crônica, há a possibilidade do controle indolor quando tratado devidamente (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Catarata congênita*

Trata-se da perda da acuidade visual em consequência da perda da transparência do cristalino. Afeta a visão periférica e compromete a independência e a autonomia da pessoa, sendo geralmente uma doença hereditária (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Catarata secundária*

Apresenta causas externas variáveis, oculares ou sistêmicos, que pode ser associada a traumatismos, diabetes, uso de tóxicos, contato com radiação ou traumatismos elétricos (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Catarata senil*

Referente à idade avançada, causa a opacidade do cristalino em decorrência de alterações bioquímicas (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Albinismo*

O albinismo ocular é uma patologia que deixa a íris variante entre as cores azul e verde, afetando o desenvolvimento da acuidade visual devido à falta de melanina (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Retinopatia pigmentar*

É causada pela degenerescência da retina, por causas geralmente hereditárias, causando a perda da visão periférica, e, conseqüentemente, dificuldade na mobilidade. A visão fica tubular e causa cegueira noturna (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Retinopatia diabética*

Após muitos anos de diabetes, podem acontecer algumas alterações evolutivas na retina, apresentando a fase não proliferativa e a proliferativa, quando há a ocorrência de vasos neoformados, que causam sangramento devido à má nutrição da retina (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Retinopatia da prematuridade*

Tal patologia é evolutiva e compromete a retina da criança prematura quando esta tem o uso prolongado de oxigênio ou apresenta um peso muito abaixo do normal (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Degenerescência da mácula*

A degenerescência macular é uma dependência visual geralmente causada pela idade avançada, encontra-se na zona central da retina, na mácula, e não compromete a mobilidade, pelo que a visão periférica não é atingida, e sim a visão central (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Descolamento da retina*

Resulta da separação da retina com a parte traseira do olho devido à retina que se rasga, separando-a do vítreo, um líquido que começa a se acumular na retina através do seu rasgo. Tal problema é evolutivo e pode causar cegueira se não for feita a operação (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Tumor*

O olho também está sujeito a ter tumores, o que causa deficiência visual. Geralmente ocorre em idosos ou em crianças, idade na qual o tumor pode ser visível ao apresentar uma mancha branca. O problema pode ser solucionado com tratamento quimioterápico, a laser ou com intervenção cirúrgica quando a patologia é detectada cedo, caso contrário, pode ser necessária a retirada do olho (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Doença de Stargardt*

Trata-se de escotomas originados no centro da retina que se prolongam até a sua periferia, o que geralmente mantém uma espécie de ilhéu central da visão (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Síndrome USHER*

É o principal causador da multideficiência denominada surdo-cegueira, pois compromete as duas áreas ao associar a retinopatia pigmentar à patologia auditiva (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Atrofia*

Tal problemática pode ter causa hereditária, congênita ou adquirida, sendo um grave problema visto que se for total não há capacidade sequer de percepção de luz. É causada pela degenerescência das fibras do nervo ótico (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Nistagmus*

É um problema geralmente causado por razões emocionais, e pode ser congênito ou adquirido. Trata-se de uma dificuldade de fixação resultando em movimentos rítmicos lineares ou rotatórios do globo ocular, comumente associados a outras patologias, e é possivelmente tratado com o repouso (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Fotofobia*

É uma patologia causada pelas células fotossensíveis da retina, que, ao recusarem o excesso da luz, provoca um incômodo e cerração das pálpebras, perturbando a acuidade visual. Pode ter origem congênita, inflamatória ou por infecções, sendo que o seu tratamento depende da sua origem (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

### *Anomalia na visão das cores*

Trata-se do mau funcionamento dos cones da retina responsável pela percepção das cores, o que causa a má percepção destas, como acontece com o daltonismo (LADEIRA & QUEIRÓS, 2002).

Como é possível observar, há estas e outras patologias oculares, que, dependendo do seu grau de intensidade e gravidade, ocasionam perturbações no que tange o funcionamento visual, nomeadamente:

#### *Percepção turva*

A pessoa não consegue discernir distâncias ou diferenças do relevo, confundindo as cores e não identificando os contrastes.

#### *Escotoma central e visão periférica*

É um problema que pode impedir a realização de atividades que exigem visões detalhistas, como a leitura, uma vez que só a retina periférica está em funcionamento, o que exige como método adaptativo a ampliação dos textos.

#### *Visão tubular*

Neste caso, a retina central funciona e o problema centra-se na retina periférica, não sendo necessária a ampliação dos textos e pode não ser limitativo à leitura, pois a acuidade visual pode ter um funcionamento normal, aparecendo dificuldade nas áreas da autonomia e da visão noturna.

### **2.2.2.1. Diagnóstico e avaliação**

Já conhecendo algumas das principais problemáticas que causam a baixa visão e as suas conseqüentes patologias, é válido observar como se realiza a avaliação médica e a educacional, visto que ambos são essenciais na detecção da deficiência visual.

É fundamental haver um laudo médico para identificar a deficiência que o aluno possui, através da medição da acuidade e do campo visual, especificando a patologia através da verificação dos sinais de alerta e da sintomatologia associada. Assim, torna-se possível fazer uma intervenção educativa que o aluno acompanhe a turma de maneira satisfatória.

Identificar os problemas visuais desde a tenra idade também é essencial, pois há a possibilidade de minimizar os danos e otimizar os resquícios visuais. Baseando em Ladeira & Queirós (2002) e Smith (1998), consideram-se como os principais sinais de baixa visão as mudanças físicas e de comportamento, complicados de serem diagnosticados, uma vez que o próprio aluno pode ter dificuldade em identificar os sintomas.

Merece atenção algumas alterações nos olhos, que ficam vermelhos, lacrimejam, piscam demasiadamente e têm infecções frequentes; alterações nas pálpebras, que ficam vermelhas e incham; e na face, quando franzem as sobrancelhas e fazem caretas. Outros sinais frequentes são as queixas de coceira nos olhos, dores de cabeça e náusea, incômodo com luzes fortes ou muito fracas, dificuldade em identificar os detalhes ou objetos a longa distância.

É também modificado o comportamento psicomotor, observado quando o aluno esfrega os olhos em excesso, necessita de se aproximar dos objetos para identificá-los, gira a cabeça na direção da luz ao invés de movimentos apenas com os olhos, utilizando sempre a mesma posição e lado da cabeça para tal, utiliza as mãos para procurar objetos, não consegue ler com fluência. Quanto às questões sócio-emocionais, o aluno não tem paciência ou vontade de realizar as atividades, sobretudo as de leitura e de escrita, chamando o professor constantemente, e se cansa muito em atividades nas quais a visão é essencial, como os exercícios físicos.

Se observada alguma dificuldade das descritas, é essencial encaminhar o aluno para um exame clínico específico, para serem realizadas as avaliações de nível de realização educacional e posterior plano para aquilatar as capacidades da visão do aluno.

Na universidade, o aluno com deficiência visual deve ter a possibilidade de acompanhar as aulas com um computador, com programas específicos que o auxilie na escrita e na leitura de textos digitalizados, como o DosVox<sup>6</sup> e o Virtual Vision<sup>7</sup>, o que o capacita no acompanhamento de textos e na escrita de observações. Para que os alunos estejam integrados, o docente universitário tem de estar constantemente atento às relações entre os universitários, e manter uma relação mais próxima com o seu aluno, para que este se sinta à vontade em requerer as adaptações necessárias para o bom acompanhamento das aulas.

O aluno com deficiência visual deve ter também, adequações do espaço físico para facilitar a sua acessibilidade, e ainda adaptações dos materiais, tanto como impressões em braille, como leitores, sempre que assim for necessário.

---

<sup>6</sup> Para aprofundamento no assunto, consultar <http://intervox.nce.ufjf.br/dosvox/> (visitado em 01/12/2008).

<sup>7</sup> Para aprofundamento no assunto, consultar [http://www.virtualvision.com.br/index.asp?gclid=CLLQn\\_rgn5cCFQZuMAodSmA6AA](http://www.virtualvision.com.br/index.asp?gclid=CLLQn_rgn5cCFQZuMAodSmA6AA) (visitado em 01/12/2008).

### 2.2.3. Considerações sobre deficiência Física

Após terem sido analisadas as deficiências sensoriais, nomeadamente a auditiva e a visual, passa-se para algumas considerações sobre a deficiência física, para compreender a adaptação principalmente física para que o aluno universitário possa concluir o seu curso de maneira eficaz e sem maiores transtornos, visto que é o seu direito poder transitar pela universidade sem dificuldades.

A inserção do aluno com deficiência nas universidades, sobretudo nas públicas, é repleta de complicações, uma vez que muitas barreiras precisam ser ultrapassadas, tal como a não adaptação dos espaços físicos e o não cumprimento dos direitos dos alunos. Qualharini (1997) afirma que a pessoa com deficiência física necessita de ergonomia, ou seja, de conforto e de possibilidade de transitar o mais facilmente possível.

A deficiência física seria o:

comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema ósteo-articular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o(s) segmento(s) corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida<sup>8</sup>.

Embasando no documento “Município e Acessibilidade” (1998), são considerados alguns tipos de deficiências físicas e limitações motora, que podem ter origem encefálica, espinhal, muscular ou ósteo-articular, como exemplo: amputações; artropatias; acidente vascular cerebral (AVC); distúrbios dolorosos da coluna vertebral e das articulações dos membros; distúrbios posturais da coluna; espinha brífida; lesão cerebral (paralisia cerebral e hemiplegias); lesão medular (tetraplegias, paraplegias); lesões nervosas periféricas; lesões por esforços repetitivos (L.E.R.); malformações congênitas; miopatias (distrofias musculares progressivas); patologias degenerativas do sistema nervoso central (esclerose múltipla, esclerose lateral amiotrófica); reumatismos inflamatórios da coluna e das articulações; sequelas de patologias da coluna; sequelas de politraumatismos; e sequelas de queimaduras.

As principais causas de tais patologias são geralmente<sup>9</sup>:

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do site <http://www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=1668> visitado em 20/05/2008.

<sup>9</sup> Informações retiradas do site: [http://www.deficienteonline.com.br/principal/home/?Deficiencia-fisica&sistema=conteudos|conteudo&id\\_conteudo=176&PHPSESSID=6d753f7aea5adb5c8265175841200118](http://www.deficienteonline.com.br/principal/home/?Deficiencia-fisica&sistema=conteudos|conteudo&id_conteudo=176&PHPSESSID=6d753f7aea5adb5c8265175841200118). Visitado em 19/05/2008.

*Paralisia Cerebral:* Pode ser causada, dentre outros fatores, pela prematuridade; por anóxia perinatal; por desnutrição; em consequência da rubéola; de toxoplasmose; de trauma de parto ou de subnutrição.

*Hemiplegias:* Geralmente ocorre em consequência de acidente vascular ou aneurisma cerebral, ou por certos tipos de tumor cerebral.

*Lesão medular:* Patologia comumente resultante de ferimentos por armas; acidentes; mergulho com ferimento da área cerebral ou da medula óssea; traumatismos; processos infecciosos e processos degenerativos.

*Amputações:* Habitualmente resultados de problemas vasculares; traumas; malformações congênitas ou causas metabólicas.

*Má formação congênita:* Patologia resultante de exposição à radiação; uso de drogas ou por causas desconhecidas.

*Artropatias:* Problema usualmente resultante de processos inflamatórios ou degenerativos; por alterações biomecânicas; hemofilia ou distúrbios metabólicos.

Assim, perfaz-se um cenário com algumas das principais problemáticas e as causas da deficiência física, defendendo que as pessoas com tal patologia devem começar a ingressar em um ascendente nas universidades, sendo atendidas de maneira satisfatória.

No caso das deficiências físicas, o docente universitário é pouco requisitado, pois não são exigidas adaptações metodológica, avaliativa ou didática. A maior responsabilidade é da instituição de ensino, que deve oportunizar acessibilidade aos universitários, atendendo às suas particularidades.

### **2.3. Exemplos de inclusão nas universidades**

Atualmente já é perceptível uma preocupação crescente das universidades no atendimento a pessoas com deficiências, o que torna as pesquisas da área coerentes com a realidade. Os docentes universitários e os demais trabalhadores das instituições começam a se preocupar com a temática e a buscar informações para o atendimento aos seus alunos universitários.

Quando a universidade oferece, aos docentes universitários, aos alunos com e sem deficiência, e à população interessada, a possibilidade de extensão, cursos

específicos, e adequações de materiais, as pesquisas sobre a educação inclusiva nas universidades começam a se tornar uma realidade, como já é o caso de algumas universidades públicas brasileiras, exemplificadas a seguir<sup>10</sup>.

### **2.3.1. Incluir: Núcleo de Acessibilidade da UFSCar**

A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – criou em 2008, o *Incluir, Núcleo de Acessibilidade da UFSCar*, que visa o atendimento aos alunos universitários com deficiências, oportunizando diversas atividades de extensão. A instituição atende, nos cursos de graduação, quinze alunos universitários com deficiências, sobretudo visuais, auditivas e físicas.

O centro, oportunizado pelo MEC e instalado nas dependências da universidade, é fruto das ações inclusivas praticadas desde 1997 pela instituição. O Incluir conta com equipamentos de acessibilidade a pessoas com deficiência, no caso dos alunos com deficiência visual, dispõem de impressoras, softwares e máquinas de escrever em Braille.

Gil (2008<sup>11</sup>), afirma que:

o objetivo do Núcleo é sensibilizar a comunidade acadêmica no que diz respeito ao trato dos portadores de necessidades educacionais especiais, além de promover a eles o acesso à sociedade da informação e à digitalização. É importante que docentes, técnico-administrativos e demais funcionários da UFSCar estejam preparados para lidar no dia-a-dia com os nossos alunos que têm essas necessidades especiais).

Tal fato demonstra a preocupação da instituição de ensino superior em fornecer informações sobre o ensino superior inclusivo aos docentes universitários, atuantes diretos nesta vertente.

O núcleo demonstra preocupação no tratamento do assunto, ao publicar que “é importante considerar a baixa inclusão de estudantes portadores de deficiência no ensino superior. É imprescindível que, além da matrícula, sejam criados meios para a permanência desses estudantes na universidade. Daí a importância da acessibilidade”<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Embora muitas universidades brasileiras já contem com centros que apoiam os universitários com deficiências e os seus docentes, a presente pesquisa explorou apenas três exemplos, visto que foram as instituições que retornaram o contato clarificando a temática do estudo e as intenções de publicação das informações adquiridas.

<sup>11</sup> Informações disponíveis em [http://www.universia.com.br/noticia/materia\\_dentrodocampus.jsp?not=44710](http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=44710), visitado em 26/11/2008.

<sup>12</sup> Informações disponíveis em <http://www.incluir.ufscar.br>, visitado em 26/11/2008.

Para tanto, são organizadas pelo núcleo diversas atividades de extensão, voltadas para os alunos universitários, com e sem deficiências, para os docentes universitários e para os demais interessados, como palestras, cursos de capacitação, exibição de vídeos, depoimentos de experiências vividas pelos alunos com deficiência, além de atividades semanais que contam com a participação de especialistas na área.

Atualmente são oferecidos: o *Curso de Sensibilização I: Deficiência Visual*; e o *Curso de Sensibilização II: Deficiência Auditiva*, abertos ao público interessado, com o objetivo de “sensibilizar e instrumentar conceitualmente os servidores técnico-administrativos da UFSCar quanto à acessibilidade pedagógica, de comunicação e atitudinal das pessoas com deficiência visual e auditiva”<sup>13</sup>.

Souza (2008<sup>14</sup>), afirma que:

a nossa expectativa é atender o maior número de pessoas e incluí-las na sociedade da informação e digitalização, considerando também a importância de sensibilizar as pessoas para entenderem que os portadores de necessidades especiais são independentes e totalmente capazes de realizar diversas atividades.

Isto é, a preocupação central do núcleo é auxiliar no acesso dos alunos com deficiência, no sentido do requerimento de acessibilidade do espaço físico e na adaptação de materiais, para que o aluno possa se desenvolver academicamente sem maiores empecilhos, visto que este é capaz de progredir com êxito na sua formação profissional.

A universidade em questão é, desde 1978, a única do país a contar com um programa de pós-graduação específico em educação especial, o que auxilia na formação de professores para a atuação na inclusão escolar e aquilata as trocas de experiências e as formações continuadas oferecidas pelo núcleo.

Assim, o núcleo e a universidade preocupam-se com o ingresso dos alunos com deficiências, visto que o vestibular pode ser adaptado segundo às suas necessidades, e com a permanência do aluno, através do atendimento dos universitários e da promoção de atividades de extensão.

---

<sup>13</sup> Informações disponíveis em <http://www.incluir.ufscar.br>, visitado em 26/11/2008.

<sup>14</sup> Informações disponíveis em [http://www.universia.com.br/noticia/materia\\_dentrodocampus.jsp?not=44710](http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=44710), visitado em 26/11/2008.

### 2.3.2. CEPAE – Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial

A Universidade Federal de Uberlândia – UFU – criou, em 2004, um centro de discussões e de apoio às pessoas com deficiência que visa o seu pleno atendimento, denominado *Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial* – CEPAE –, que intenta oportunizar as trocas de ideias e a formação de docentes sobre a temática da educação especial, tendo sido:

idealizado partindo do pressuposto que todas as suas ações deveriam apoiar-se no *tripé pesquisa, ensino e extensão*, e que estas ações deveriam envolver tanto os profissionais e alunos das diversas unidades acadêmicas da UFU, como também agregar outras pessoas da comunidade local que compartilhassem o mesmo interesse pela Educação Especial. A opção por um espaço que trabalhasse com a Educação Especial surgiu em decorrência da importância social, política e educacional desta área e também em função das graves e emergentes dificuldades enfrentadas pelos profissionais que nela atuam, assim como também pela clientela por ela atendida. (DECHICHI, SILVA & MIRANDA, 2008 p. 1).

É também preocupação do centro, o auxílio na informação sobre a temática, visto que muitos professores encontram problemas na atuação inclusiva, pois esbarra no pouco apoio, na não adaptação dos materiais, e na formação inicial não informativa na área. Segundo Dechichi, Silva & Miranda (2008, p. 2), o CEPAE centra os seus objetivos em:

Garantir um espaço democrático para a discussão de idéias, debates teóricos e trocas de experiências entre pessoas interessadas e/ou envolvidas com questões relacionadas à Educação Especial; Envolver o maior número possível de unidades acadêmicas da UFU na discussão sobre os diversos aspectos envolvendo a Educação Especial; Atender as atuais demandas legais que indicam a necessidade dos cursos de formação de professores desenvolverem ações pedagógicas contemplando a formação de profissionais preparados para uma prática pedagógica eficiente junto a alunos com necessidades educativas especiais; Congregar pesquisadores, educadores e profissionais da área da Educação Especial, consolidando-se como um espaço de fomento ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, relacionados à Educação Especial; Promover eventos científicos, palestras, seminários, debates e estudos de estudos; Oferecer assessoria técnica a profissionais interessados em implementar ações transformadoras na área da Educação Especial; Estimular a produção e divulgação de projetos de pesquisa, ensino ou extensão desenvolvidos pelos participantes do CEPAE em veículos de divulgação científica, tais como, revistas, jornais, periódicos.

O CEPAE ainda oportuniza diversos projetos para o atendimento de alunos com deficiência e cursos de formação continuada, nomeadamente: “*O aluno especial na UFU*”; “*Ledores para alunos deficientes visuais ou cegos da UFU*”; “*Orientação de pais*”; “*Assessorando a comunidade UFU*”; “*Assessorando educadores da rede pública*”; “*Cursos de extensão*”; “*Formação continuada de educadores*”; “*Transformando a UFU*”; “*Informando a comunidade*”; “*Curso de educação especial: pós-graduação lato sensu*”; “*Curso de LIBRAS*”. O desenvolvimento de tais projetos demonstra a validade do centro e a possibilidade que os professores da UFU têm de se informar e de buscar apoio na área da educação especial, provando ainda que os alunos da descrita universidade contam com apoio no que tange a adaptação de materiais, melhorando a eficácia da educação dos universitários.

Dessa forma, é esperado que os direitos dos alunos com deficiência tornem-se conhecidos, e, além disso, sejam cumpridos segundo a educação inclusiva, que oferece oportunidades de melhor desenvolvimento para os alunos com e sem deficiência, favorecendo também os pais, os docentes universitários e a sociedade. O objetivo principal é que as terminologias e os movimentos passem a ser compreendidos, para se a inclusão possa ser efetivada.

### **2.3.3. NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais**

A Universidade Federal do Paraná – UFPR – criou em 2006 o *NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais*, com o intuito de atender os alunos com deficiências que ingressam na instituição, também oferecendo cursos de formação continuada com o tema centrado na educação especial e inclusiva. Os seus objetivos principais são<sup>15</sup>:

manter um espaço para discussão e implementação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, nos cursos de graduação e do ensino profissionalizante da UFPR; realizar levantamento das áreas no âmbito da UFPR com problemas de acessibilidade e estudo das possíveis adaptações; localizar as pessoas com necessidades especiais nos diversos campi da UFPR; projetar um espaço físico para o NAPNE com acessibilidade ao Prédio Central (Prédio Histórico).

---

<sup>15</sup> Informações disponíveis em <http://www.prograd.ufpr.br/napne.htmf>, visitado em 26/11/2008.

Assim, percebe-se que o centro se preocupa com o ingresso e com a permanência dos universitários com deficiência, atentando também em dissipar informações sobre a educação inclusiva aos interessados.

O centro mantém como projeto o denominado *Integrar com Educação*, que se preocupa com a acessibilidade física dos alunos com deficiência, atentando para a adaptação dos campi e das provas do vestibular, oferecendo os ajustes de acordo com cada necessidade. Após o ingresso, o núcleo faz o levantamento da quantidade de universitários com alguma deficiência, especificando-a, para que a partir daí, possam ser feitas as adequações necessárias do espaço físico e dos materiais que irá requerer durante a sua formação acadêmica. Trabalha também com outros profissionais que se preocupam com o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos, e como psicólogos e pedagogos, que acompanham o processo de integração dos universitários.

O NAPNE dispõe aos alunos impressoras Braille, computadores, softwares e sala acústica, além de leitores e intérpretes de LIBRAS. Para além do auxílio aos alunos, o núcleo também se preocupa com a capacitação dos professores universitários, portanto, dispõe de cursos específicos para docentes e técnicos, e coordena congressos e encontros acerca da temática, abertas ao público interessado.

Diante do exposto, é perceptível que a instituição de ensino superior trabalha em uma educação inclusiva, preocupando-se não apenas com o ingresso e permanência dos alunos com deficiência, mas também com a capacitação dos docentes universitários.

Assim, percebe-se que as pesquisas começam a ser concretizadas em algumas universidades brasileiras, atribuindo sentido às investigações, uma vez que as instituições de ensino superior cada vez mais se adaptam à educação inclusiva, se preocupando com a formação continuada na educação especial, e na adaptação física e metodológica de acordo com as necessidades dos alunos universitários com deficiência.

### **CAPÍTULO III:**

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO A PESQUISA**

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO A PESQUISA

*O pesquisador, por meio da sua capacidade reflexiva, é o responsável pelas mudanças da teoria ante a pressão da realidade estudada, mas tal pressão adquire forma somente por intermédio das suas reflexões, não deixando de representar um momento teórico.*

Gonzáles Rey (2005, p. 31).

Nos capítulos antecedentes foram discutidas as questões teóricas acerca da docência universitária de maneira geral, abarcando a formação dos professores e o processo de ensino-aprendizagem, e posteriormente, da educação inclusiva e das concepções de deficiência, bem como a relação da docência universitária com a educação especial, foco central do estudo.

Desta forma, perpassando pela análise bibliográfica que evidencia a necessidade dos docentes universitários atentarem às suas práticas e como elas têm favorecido na boa formação de alunos com deficiência, centra-se na explanação do desenvolvimento metodológico, que possibilita a realização da pesquisa, para a posterior apresentação dos resultados obtidos e a discussão dos mesmos.

#### 3.1. O local da pesquisa

Foi escolhido para local da pesquisa, uma universidade de Minas Gerais, no triângulo mineiro, região Centro-Oeste do Brasil. A escolha foi feita pelo fato de esta instituição ser, para além de formadora de docentes, uma universidade que abriu espaços para que houvesse a possibilidade da pesquisa ser desenvolvida, e por se demonstrar preocupada com a importante tríplice ensino, pesquisa e extensão.

A universidade em questão conta com trinta e seis (36) cursos distribuídos entre as áreas de “Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde”; “Engenharias, Ciências Exatas e da Terra”; e “Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes”, possuindo também cursos de pós-graduação em diversas áreas. O seu espaço físico é dividido em blocos de acordo com as áreas pertencentes, e tem, além de salas de aulas, laboratórios de pesquisa e de informática, biblioteca, salas de professores, anfiteatros e

setor administrativo, um centro de apoio para as pessoas com deficiência e para os seus professores.

Desta forma, a universidade atende alguns alunos com deficiência, atualmente 16 (dezesesseis), distribuídos em alguns cursos de ensino superior, especificados nos quadros a seguir<sup>16</sup>:

**Quadro 1:** Alunos com deficiência auditiva

| <b>Tipo de deficiência</b> | <b>Quantidade de alunos</b> | <b>Curso</b> |
|----------------------------|-----------------------------|--------------|
| Parcial                    | 02                          | Filosofia    |

**Quadro 2:** Alunos com deficiência visual

| <b>Tipo de deficiência</b> | <b>Quantidade de alunos</b> | <b>Curso</b> |
|----------------------------|-----------------------------|--------------|
| Baixa visão                | 01                          | Música       |
|                            | 01                          | Letras       |
|                            | 02                          | História     |
| Parcial                    | 01                          | Matemática   |
| Total                      | 01                          | Letras       |
|                            | 01                          | Matemática   |
|                            | 01                          | Pedagogia    |
|                            | 01                          | Música       |

**Quadro 3:** Alunos com deficiência física

| <b>Tipo de deficiência</b> | <b>Quantidade de alunos</b> | <b>Curso</b>     |
|----------------------------|-----------------------------|------------------|
| Coordenação motora         | 01                          | Engenharia Civil |
| Cadeirante                 | 01                          | Geografia        |
|                            | 01                          | Letras           |
|                            | 01                          | Psicologia       |
|                            | 01                          | Direito          |

De acordo com os quadros apresentados, entende-se ser fundamental atribuir especial atenção à necessidade do conhecimento básico sobre tais deficiências, e sobre a educação inclusiva, no intuito de satisfazer as necessidades dos alunos universitários para que estes tenham acesso a uma boa formação profissional.

### 3.2. Os sujeitos da pesquisa

Intentou-se fazer uma coleta de dados com os docentes universitários, buscando saber sobre a preparação que eventualmente tiveram para receber um aluno com alguma deficiência, quais são as dificuldades encontradas e as vitórias/superações que

<sup>16</sup> Informações fornecidas pela instituição de atendimento aos alunos com deficiência e aos professores, atualizadas em Julho de 2008.

obtiveram através do trabalho realizado, bem como qual é a formação em educação especial que ocasionalmente receberam e a preocupação que despendem sobre a questão.

Dentre os 36 (trinta e seis) cursos de graduação disponíveis na universidade, foi delineado como área de estudo o curso de Pedagogia, uma vez que este é formador de professores para todas as áreas de ensino.

O curso conta com 47 professores, dentre os quais 43 (91,5%) são efetivos, 03 (6,4%) substitutos e 01 (2,1%) visitante. Limitou-se como os participantes da pesquisa os docentes universitários efetivos que ministram aulas no curso de Pedagogia, vinculados à Faculdade de Educação da universidade, que tenham ou não alunos com deficiências físicas e/ou sensoriais, no sentido de identificar se tais docentes têm as informações e as atitudes básicas quando se refere ao preparo dado aos alunos com deficiência para a profissão que escolheram. Neste sentido, foram convidados para participar do estudo, através do preenchimento de um questionário, 43 (quarenta e três) docentes universitários.

Dos docentes universitários convidados para participarem do estudo, 27 (62,8%) responderam ao questionário, sendo estes os participantes da pesquisa, dentre os quais, 13 (48,1%) possuem especialização, 27 (100%) concluíram o mestrado e 20 (74,1%) têm o doutorado concluído.

### **3.3. A abordagem quanti-qualitativa**

Considera-se a pesquisa como o caminho delineado pelo pesquisador, e, por essa responsabilidade, entende-se que este deve ter criticidade e consciência do seu importante papel. A proximidade com a realidade analisada tem de ser sabiamente medida, tal como explicita Gonzáles Rey (2005, p. 105):

O envolvimento do pesquisador com o desenvolvimento de modelos específicos ante o problema estudado coloca-o em uma posição de total responsabilidade perante o conhecimento produzido, o que requer do pesquisador consciência sobre o fato de se assumir como sujeito de produção de conhecimento, como autor.

Consoante ao trecho encontram-se as ideias de Demo (2004), quando este defende a fusão dos métodos quantitativo e qualitativo sempre que o pesquisador considerar importante as análises estatísticas aliadas a uma realidade e ao embasamento

teórico realizado. Portanto, optou-se por uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, levando em consideração que uma metodologia quantitativa não precisa se prender apenas aos dados estatísticos, o que demonstra a possibilidade de, em uma mesma pesquisa, haver o enlace das duas características metodológicas, sem colocar em risco a lógica do trabalho.

A pesquisa quantitativa padroniza numericamente os dados colhidos através de instrumentos de pesquisa, utilizando os seus resultados para explicar e analisar, através de uma interpretação objetiva, algum fenômeno previamente proposto (GOLDENBERG, 1998).

A abordagem qualitativa, por sua vez, não emprega um instrumento estatístico para analisar os dados, geralmente colhidos através de entrevistas, documentos ou observações, com a finalidade de discutir e compreender, através de uma interpretação subjetiva, a situação analisada (BAUER, 2002). Minayo (1993, p. 11), compartilha desta opinião ao afirmar que a pesquisa qualitativa:

propõe a subjetividade como fundante do sentido e defende-a como constitutiva do social e inerente ao entendimento objetivo. Esta corrente não se preocupa em quantificar, mas em explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum.

O método de pesquisa é aquele que permite desvendar algumas questões sobre a população com a qual se trabalha, para então analisar os dados recolhidos e identificar as convergências e as divergências entre eles e o arcabouço teórico que serviu como base do estudo. Neste sentido, considerou-se a metodologia quanti-qualitativa a abordagem ideal para a pesquisa, no sentido de quantificar os dados obtidos através do questionário aplicado, para então embasá-los na teoria defendida, a fim de compreender a realidade analisada. Também defendem tal abordagem autores como Bauer et al (2002); Goldenberg (1998); Laville e Dione (1999); e May (2004), ao concordarem que não há quantificação sem qualificação, no sentido de que, apesar de haver diferenças entre as abordagens, ambas se complementam, fazendo com que o trabalho se torne mais completo e rico no que tange à análise dos dados recolhidos.

Bauer et al (2002), afirma que as abordagens qualitativa e quantitativa se entrecruzam, uma vez que não há análise estatística sem a reflexão comparativa entre os seus resultados e a discussão teórica, da mesma forma que esta última ficaria incompleta

sem a recolha de dados, justificando a sua ideia ao dizer que “os dados não falam por si mesmos, ainda que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados” (BAUER et al, 2002, p.24).

Na defesa de que as duas abordagens se conectam, Goldenberg (1998) afirma que a união das metodologias permite que o pesquisador alargue as suas possibilidades de análise e de conclusão, o que possibilita uma verificação dos dados mais aprofundada, embora também reconheça a diferença entre ambas, quando afirma que “os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudos comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis” (p.63), enquanto “os métodos qualitativos pode observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou intuição experimenta concretamente, a realidade pesquisada” (p.63).

Por sua vez, Laville e Dione (1999) corroboram no discurso sobre a abordagem quanti-qualitativa, ao afirmarem que o mais importante em uma pesquisa é a formulação das questões a serem respondidas, e uma consequente solução dos problemas propostos, desenvolvidos com a maior clareza possível. A abordagem metodológica defendida é capaz de trabalhar com os dados colhidos a fim de obter uma análise que explore os dados com profundidade, concordando com os autores, ao afirmarem que:

os fenômenos humanos repousam sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de pesos variáveis, que se conjugam e interagem. É isso que se deve compreender, estima-se, para verdadeiramente conhecer os fatos humanos. (...) A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. (LAVILLE & DIONE, 1999, p. 41-43).

May (2004), também afirma que a análise dos dados realizada de forma concomitante nas abordagens quanti e qualitativa é positiva, uma vez que possibilita o aprofundamento no tratamento dos resultados obtidos estatisticamente, defendendo que ao avaliar tais metodologias, é necessário atentar:

não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática (MAY, 2004, p. 146).

Em suma, o essencial no desenvolvimento de uma pesquisa é analisar as questões propostas o mais profundamente possível, e acredita-se que a abordagem quanti-qualitativa é a mais satisfatória para esta triangulação, pois na união das metodologias é possível formular novas ligações antes não desvendadas, enriquecendo as descobertas (NEVES, 1996).

Desta forma, crê-se que a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, a quanti-qualitativa, é capaz de satisfazer as questões propostas, tendo sido primeiro realizada a análise estatística das informações recolhidas através do questionário, e posteriormente, feita a análise sobre a qualidade de tais informações, situando-as em uma realidade, a fim de compreendê-la.

### **3.4. O instrumento da pesquisa**

Uma vez selecionados o local da pesquisa, os seus participantes e a metodologia adequados ao estudo, foi utilizado para a coleta dos dados um questionário<sup>17</sup>, entregue com uma carta de apresentação<sup>18</sup> explicativa sobre a que se refere a pesquisa, contendo as instruções de como preencher o questionário da maneira mais eficaz possível. O formulário tem o intuito de perceber a importância e a preocupação atribuídas pelos docentes universitários à educação inclusiva, perpassando pelas adequações realizadas pelos mesmos que visem o melhor atendimento dos alunos com deficiência.

Seguindo as ideias de Pardal & Correia (1995), os questionários intentam a recolha de informações que possibilitam responder as questões previamente colocadas como objetivos da pesquisa. Geralmente têm duas partes: a identificação pessoal e as perguntas objetivas, preenchidos pelos participantes da pesquisa, o que atribui algumas vantagens a tal atividade, nomeadamente a possibilidade dos participantes escolherem um momento que puderem se dedicar às respostas, aumentando a atenção e a confiabilidade das respostas; o questionário garante o anonimato, o que amplifica consideravelmente a autenticidade das respostas; é um instrumento altamente fiel às respostas do entrevistado, sem o risco de erro de interpretações; é possível ser aplicado a uma amostra grande de população, pela facilidade de acesso de acordo com a escolha do pesquisador (e-mails, envio pelo correio), oportunizando uma maior abrangência da recolha dos dados.

---

<sup>17</sup> O questionário encontra-se no Apêndice II, página 133.

<sup>18</sup> A carta de apresentação encontra-se no Apêndice I, página 132.

Porém, o uso do questionário implica alguns cuidados necessários, como conhecer a população com a qual se trabalha, não sendo indicada a sua aplicação, por exemplo, a analfabetos ou a pessoas que não compreendem minimamente o assunto abordado. Também é preciso atentar à clareza dos itens, para diminuir a possibilidade de confusão ou incompreensão das questões. Outra desvantagem é a possibilidade da não devolução do questionário, uma vez que este é entregue ao respondente, contando com o seu retorno, o que pode atrasar o andamento da pesquisa ou comprometer a mesma, caso a amostra seja pequena e não haja suficientes devoluções (PARDAL & CORREIA, 1995).

Laville & Dione (1999) também discorrem sobre a validade da aplicação dos questionários, mas atentam à importância destes conseguirem responder às perguntas da pesquisa, escolhendo as questões consoante às hipóteses previamente estabelecidas.

A primeira fase do questionário adotado refere-se à identificação pessoal e à formação do docente, o que oportuniza o conhecimento do seu caminhar teórico para a prática profissional, percebendo se esta foi (ainda que não específica) preocupante com a área da educação especial, informação que, apesar de não ditar se o docente preocupa-se ou não com as questões da educação inclusiva, pode dar despistes da sua presente atuação.

A segunda fase do questionário trata-se de um formulário aprovado pelo PROAL, o que prova a sua validade e fiabilidade, e contém três itens distintos, cada um com cinco questões objetivas acerca da educação especial em um viés de educação inclusiva, sendo os itens: *I- Concepções de Necessidades Educativas Especiais; II- Formação de professores e especialistas; III- Processo ensino-aprendizagem.*

As perguntas permitem verificar o conceito e as informações que os docentes universitários têm sobre a educação especial e inclusiva, que permitem uma análise mais específica sobre as temáticas abordadas. As respostas da população foram dadas de acordo com uma escala com a seguinte legenda: 5- *muito importante*; 4- *importante*; 3- *neutro*; 2- *pouco importante*; 1- *nada importante*, o que possibilita a análise quantitativa das respostas.

O primeiro item preocupa-se em desvendar a concepção do entrevistado quanto às deficiências, pois trata de questões que revelam se o professor considera importante e se preocupa em trabalhar com a educação inclusiva. De acordo com Correia (2008);

Hallahan & Kauffman (1997); e Pagotti (1992), considera-se a inclusão como respeito, reconhecimento e atendimento aos alunos com deficiência, sempre que possível, em salas regulares, com as adaptações necessárias, atendendo os seus direitos. Neste sentido, é interesse verificar a atenção que os docentes universitários atribuem para a participação da universidade e a importância do seu papel para a inclusão dos alunos com deficiência nas instituições de ensino superior.

O segundo item trata da opinião dos docentes sobre a importância de uma formação profissional eficaz e que atente à inclusão, o que remete importância à docência universitária, que, além de formar educadores para todas as áreas educacionais, recebe cada vez mais alunos com deficiência nas suas salas, analisando por este item a opinião que têm sobre qual a influência que o docente exerce na educação dos discentes universitários. Autores que dissertam sobre a docência universitária, como Libâneo (2001); Baraúna & Feltran (2003); Nóvoa (1997); e Schön (1992), defendem que tal profissão necessita ser embasada na constante reflexão e evolução da educação para que esta consiga estar sempre em sintonia com a sociedade, que clama por mudanças também no sentido da educação inclusiva.

Por fim, o terceiro item trata das adaptações institucionais básicas, necessárias para a inclusão do aluno universitário, buscando identificar se os professores consideram válidas e necessárias as adaptações não apenas físicas dos campi, mas sobretudo dos serviços da instituição no que tange o auxílio a tais alunos, como a adaptação de materiais, o apoio aos docentes enquanto oportunidades de formação contínua no assunto e informações à sociedade em geral quanto à educação inclusiva. Autores como Correia (2003); Hallahan & Kauffman (1997); Sassaki (1999) e Skliar (2003) afirmam concomitantemente que os alunos com deficiência precisam ter os seus direitos respeitados, reconhecidos e cumpridos, sendo necessário que as instituições, as famílias, o corpo docente e os próprios alunos continuem a lutar para que a educação inclusiva possa se tornar uma realidade, pois só assim a educação especial encontrará o seu êxito, isto é, quando a sociedade reconhecer a sua existência e a capacidade que têm de concluir um curso superior com sucesso.

Diante do exposto, considera-se que o questionário possibilita sanar os problemas propostos, permitindo as análises que se busca a fim de perceber a situação da educação especial no ensino superior.

### **3.5. Os procedimentos**

Com o intuito de desenvolver a pesquisa da forma mais linear possível, foi preocupação proporcionar aos participantes um questionário de fácil compreensão e rápido preenchimento, para evitar a não devolução.

A coordenação do curso de Pedagogia da universidade foi contactada para fornecer a lista dos docentes universitários efetivos do referido curso, e, após explicados os objetivos do estudo e esclarecidas possíveis dúvidas sobre a recolha dos dados, iniciou-se o contato com os participantes.

A lista inicial contém 43 docentes universitários efetivos, dentre os quais dois foram eliminados devido a afastamento ou a licença, não estando presentes na instituição. O contato foi feito pessoalmente, no ambiente de trabalho dos docentes, tendo sido por este meio entregues 29 formulários, e, devido à dificuldade de contato com alguns professores, foi decidido que seria enviado por e-mail os questionários aos 12 docentes restantes. Dos 29 formulários entregues pessoalmente, foram retornados 23 (79,3%), e dentre os 12 e-mails enviados, foram retornados quatro (33,3%).

O número de questionários retornados foi considerado satisfatório, sendo possível prosseguir com a pesquisa e realizar a análise quantitativa dos dados recolhidos através da ferramenta estatística SPSS 16.0.

### **3.6. A ferramenta de análise estatística**

O aspecto do programa SPSS assemelha-se ao Excel, dispondo de grelhas a serem preenchidas segundo as variáveis organizadas. Nas linhas são dispostos os sujeitos da pesquisa, que no caso, somam-se 27. Nas colunas são inseridas as variáveis dependentes e independentes, isto é, as respostas dos participantes da pesquisa, ou seja, são 27 colunas iniciais, especificamente: indivíduos da pesquisa; gênero; idade; instituição onde trabalha; disciplina(s) que ministra; ano que concluiu a graduação; ano que concluiu a especialização; ano que concluiu o mestrado; ano que concluiu o doutorado; ano que concluiu o pós-doutorado; formação; tempo de magistério no ensino superior; itens de 01 a 05 do primeiro item do inventário; itens 01 a 05, do segundo item do inventário; e itens 01 a 05 do terceiro item do inventário.

Para satisfazer os objetivos da pesquisa, foram explorados alguns testes disponíveis no programa estatístico, baseando nas considerações de Pereira (2003),

Bryman (2001); e George & Mallery (1999). Inicialmente foi utilizada a “*frequência*”, para analisar a porcentagem das respostas atribuídas pelos respondentes. A “*análise descritiva*” auxiliou na análise sobre a ocorrência de respostas iguais, atribuindo a média entre elas, o que permitiu verificar a visão geral dos participantes com relação a cada item trabalhado. O “*T-Test*” foi realizado por fornecer a significância da pergunta frente à frequência das respostas obtidas, o que oportunizou perceber se a maioria dos professores têm as mesmas opiniões dos temas trabalhados, verificando a fiabilidade da pesquisa. Por fim, o teste “*Qui-Quadrado*” foi realizado com o intuito de associar ou independer duas variáveis, percebendo as relações entre as respostas dadas.

Desta forma foi possível realizar a análise dos dados, apresentada a seguir, com o intuito de conseguir responder às questões inicialmente colocadas.

**CAPÍTULO IV**  
**RESULTADOS E DISCUSSÃO**

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a construção do presente capítulo, foram utilizadas as bases teóricas apresentadas anteriormente, acerca da docência universitária e da educação inclusiva. Assim, tendo em vista a necessidade de haver docentes universitários preocupados e atuantes na educação inclusiva, os dados analisados neste capítulo, com o auxílio da metodologia adotada, verifica a atual situação do ensino superior com uma educação inclusiva na região Centro-Oeste do Brasil.

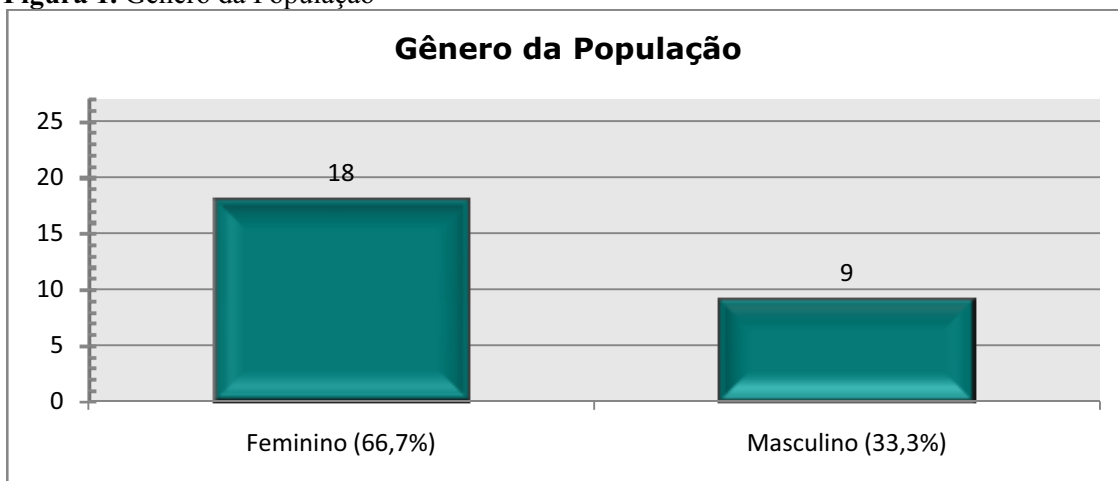
Portanto, conhecendo a necessidade de iniciar o movimento de inclusão nas universidades, bem como o necessário movimento de reflexão na prática da docência universitária, o presente capítulo expõe os resultados da pesquisa, referente à identificação das concepções dos docentes universitários acerca da educação inclusiva.

### 4.1. Identificação dos docentes

A identificação da população da pesquisa foi realizada com as informações da primeira etapa do questionário aplicado, que permite traçar as suas principais características.

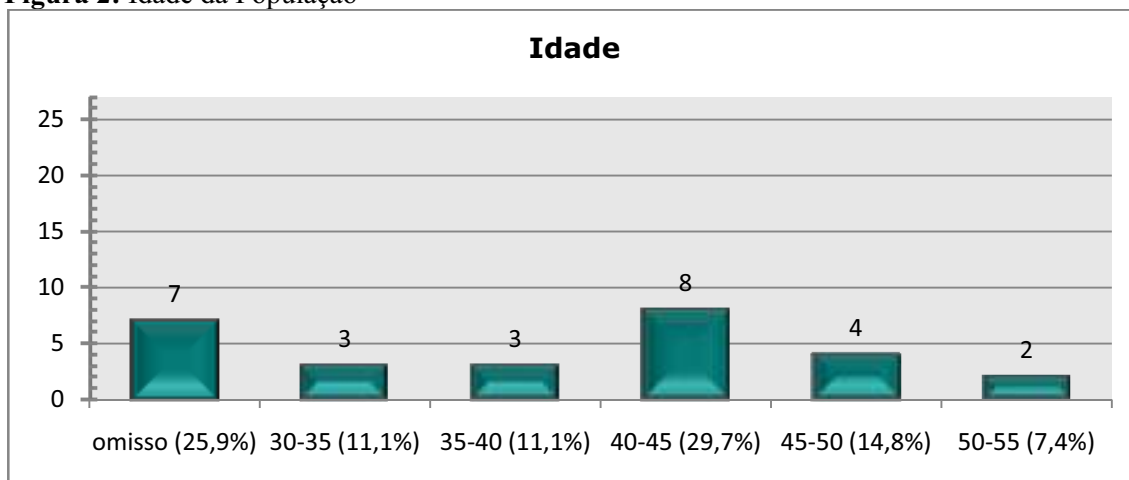
Dentre os 27 participantes da pesquisa, 18 (66,7%) são do gênero feminino e 09 (33,3%) do gênero masculino, como o ilustrado na figura 1.

**Figura 1.** Gênero da População



A idade da população é variante entre 31 e 53 anos de idade, sendo que 7 (25,9%) preferiram não responder, 3 (11,1%) têm entre 30 e 35 anos de idade, a mesma quantidade de participantes que têm entre 35 e 40 anos. A sua maioria (29, 7%) tem entre os 40 e os 50 anos, 4 (14,8%) têm a faixa etária entre os 45 e os 50 anos, e 2 (7,4%) pessoas têm entre 50 e 55 anos de idade, como mostra a figura 2.

**Figura 2:** Idade da População



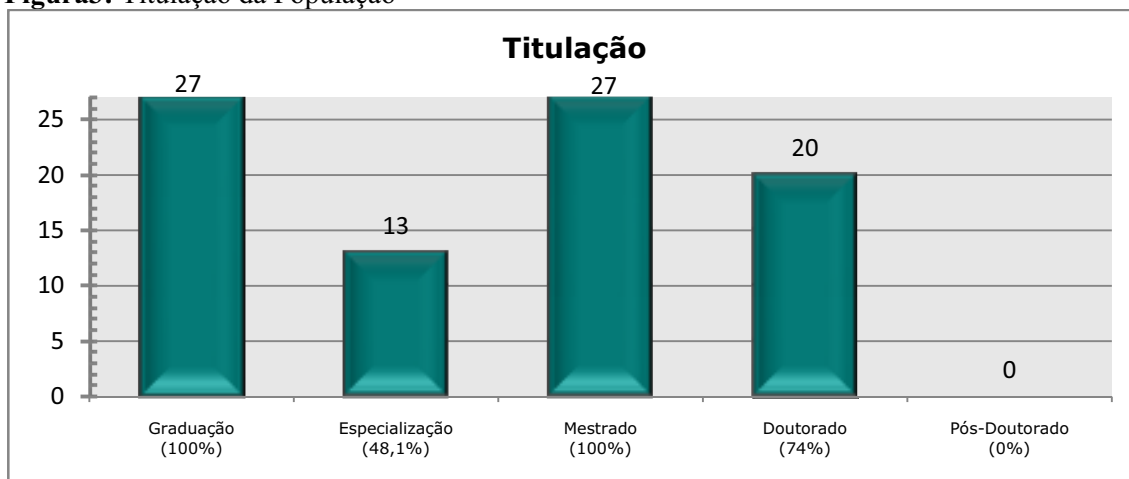
Traçar as características dos sujeitos da pesquisa, correspondentes às variáveis independentes, auxilia na percepção de respostas parecidas, cruzando as informações recolhidas para a análise dos dados.

Todos os participantes da pesquisa são docentes no curso de Pedagogia, porém, nem todos têm a formação inicial no mesmo curso. Assim, a maioria dos participantes da pesquisa é do gênero feminino (66,7%), entre os 40 e os 45 anos de idade (29,7%).

#### **4.2. Titulação**

Os 27 (100%) participantes da pesquisa têm graduação e mestrado, ao que 13 (48,1%) têm especialização, 20 (74%) já concluíram o doutorado, e nenhum (0%) concluiu o pós-doutorado até o momento, dados ilustrados na figura 3.

**Figura3:** Titulação da População



Percebe-se que o curso da universidade em questão conta com todo o quadro de professores qualificados para a docência universitária, uma vez que a sua grande maioria já concluiu o doutorado, tendo em vista que outros estão em fase de conclusão e alguns doutores estão desenvolvendo o pós-doutorado.

Quanto à formação específica na área da educação especial, 7 (26%) dos 27 (100%) docentes afirmam ter especialização ou participam em congressos que abarcam a temática, julgando-a importante.

Neste sentido, é possível verificar que a universidade está em consonância com o estipulado na LDB nº 9394/96, ao dizer, no seu art. 52, que:

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 caracterizam 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; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996 p. 18).

E no art. 66, quando firma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996 p. 23). Tem-se, assim, que o curso em questão obedece a todas as demandas da referida lei com relação à formação para a prática da docência universitária.

Quanto à experiência da prática profissional, tem-se que 1 (3,7%) professor possui até cinco anos como docente no ensino superior, 7 (25,9%) deles têm entre cinco

e dez anos de experiência, 9 (33,3%); entre dez e quinze anos, 7 (25,9%), têm entre quinze e vinte anos de prática profissional, 2 (7,4%), entre vinte e vinte e cinco anos, e 1 (3,7%), tem mais de vinte e cinco anos de experiência como docente universitário. A figura 4 ilustra o exposto.

**Figura4:** Experiência no ensino superior



Assim ficam caracterizadas as variáveis independentes da pesquisa, tendo que a maioria dos participantes, do gênero feminino (66,7%) e entre os 40 e 45 anos de idade (29,7), têm formação acadêmica satisfatória, com doutorado (74%), e tempo de experiência entre 10 e 15 anos (33,3%).

#### 4.3. Categorias Analisadas

Os questionários foram entregues pessoalmente e via correio eletrônico, com uma carta de apresentação em anexo contendo uma rápida explicação sobre o tema, além de instruções de preenchimento. Desde o primeiro contato, ficou acordado de que quaisquer questões que o participante não se sentisse à vontade em expressar a sua opinião, poderia deixá-la em branco, ficando também garantido o seu anonimato. O instrumento oportuniza aos participantes expressarem as suas opiniões ou observações ao final de cada item.

Foram analisadas três categorias: “concepções de deficiência”, “formação de professores” e “processo ensino-aprendizagem”, sendo que em cada categoria os participantes da pesquisa responderam a cinco questões, totalizando quinze perguntas a serem respondidas de acordo com a seguinte legenda: 1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Neutro; 4- Importante; e 5- Muito importante.

### 4.3.1. Concepções de deficiência

O primeiro item analisado, “Concepções de Deficiência”, buscou saber se o docente universitário considera válida a inserção de alunos com deficiência nas universidades, percebendo o papel que atribui à sua prática profissional e à instituição de ensino superior para que atitudes inclusivas sejam desenvolvidas nas universidades.

Para realizar a análise quantitativa dos dados recolhidos, foi utilizado o cálculo das frequências através do programa estatístico SPSS 16.0.

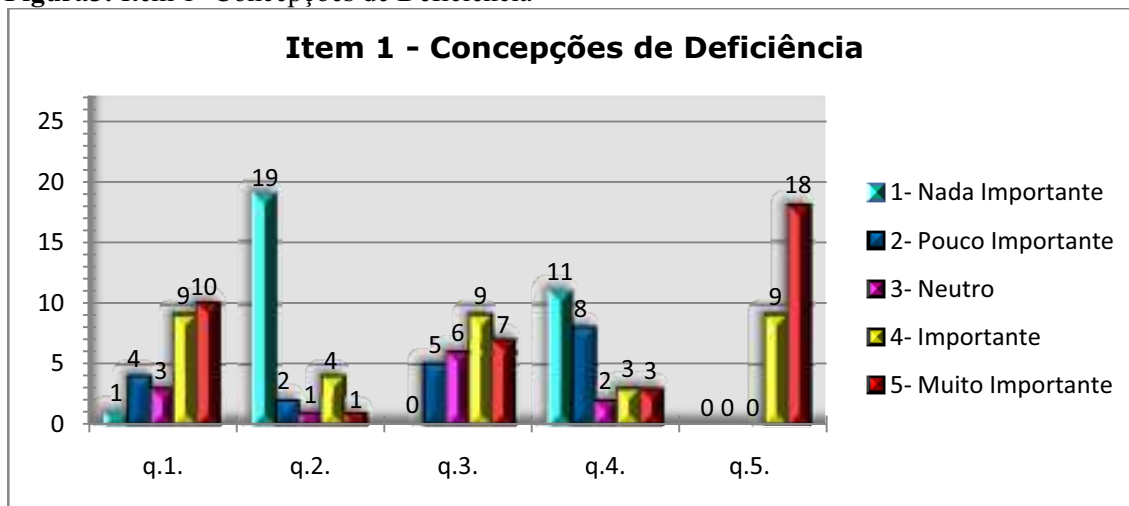
Na tabela 1 estão dispostas as questões do item; o total de respostas válidas, ou seja, se todos os participantes responderam às questões ou se houve omissão; a legenda escalada entre 1 e 5; a frequência das respostas, isto é, quantos participantes responderam a cada legenda; e finalmente, a percentagem das respostas.

**Tabela 1:** Item 1- Concepções de Deficiência

| Questões |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | Legenda | Frequência | Percentagem |
|----------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------|-------------|
| Ítem 1   | Questão 1 | O professor precisa dedicar grande atenção às dificuldades do aluno com deficiência, pois tal aluno sempre precisará da sua assistência                                                                                                                        | 1       | 1          | 3,7%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 2       | 4          | 14,8%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 3       | 3          | 11,1%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 4       | 9          | 33,3%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 5       | 10         | 37,0%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | Total   | 27         | 100,0%      |
|          | Questão 2 | A inserção do aluno com deficiência na universidade é incoerente com a realidade social, pois de qualquer forma não atenderão às exigências competitivas do mercado de trabalho                                                                                | 1       | 19         | 70,4%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 2       | 2          | 7,4%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 3       | 1          | 3,7%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 4       | 4          | 14,8%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 5       | 1          | 3,7%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | Total   | 27         | 100,0%      |
|          | Questão 3 | O importante é que o aluno com deficiência esteja em classe regular, pois pouco a pouco irá se adaptando às particularidades da universidade                                                                                                                   | 1       | 0          | 0,0%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 2       | 5          | 18,5%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 3       | 6          | 22,2%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 4       | 9          | 33,3%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 5       | 7          | 25,9%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | Total   | 27         | 100,0%      |
|          | Questão 4 | Precisam ser realizados testes de potencialidade antes que o aluno com deficiência ingresse na universidade, para assim evitar futuras dificuldades, caso pretenda ingressar em algum curso no qual não se encontre apto a cursar                              | 1       | 11         | 40,7%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 2       | 8          | 29,6%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 3       | 2          | 7,4%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 4       | 3          | 11,1%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 5       | 3          | 11,1%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | Total   | 27         | 100,0%      |
|          | Questão 5 | É essencial que a universidade se empenhe tanto no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, como também no processo de reajuste da realidade do seu sistema, através de adequações e de legitimações (físicas, materiais, humanas, sociais, etc.) | 1       | 0          | 0,0%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 2       | 0          | 0,0%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 3       | 0          | 0,0%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 4       | 9          | 33,3%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | 5       | 18         | 66,7%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                | Total   | 27         | 100,0%      |

A seguir, é disposto um gráfico com as respostas dadas às cinco questões do item 1, contendo a frequência de acordo com a legenda atribuída a cada questão.

**Figura5:** Item 1- Concepções de Deficiência



A primeira questão do item I, “*O professor precisa dedicar grande atenção às dificuldades do aluno com deficiência, pois tal aluno sempre precisará da sua assistência*”, obteve participação dos 27 (100%) docentes, dos quais 1 (3,7%) considera a questão nada importante, 4 (14,8%), pouco importante, 3 (11,1%) são neutros, 9 (33,3%) julgam a questão importante, e a maioria dos docentes, ou seja, 10 (37%) julgam a questão muito importante.

Atribuir muita importância à questão sinaliza a preocupação do docente universitário na dedicação à inclusão do aluno com deficiência, demonstrando a consciência de que, dependendo da problemática do aluno, a sua atenção será sempre requisitada, como no caso dos alunos cegos, na constante adaptação dos materiais e da metodologia adotadas.

Porém, o estudo de Teixeira (2008, p. 125), revelou que os docentes não estão preparados para trabalharem as questões da inclusão, e por vezes, os próprios universitários não se interessam pela temática, confirmando no estudo que:

evidenciaram-se as lacunas existentes na formação acadêmica, na área da educação inclusiva, apontando como principais problemas a falta de conceitos básicos sobre a inclusão, tempo insuficiente para abordagem do tema, e muitas vezes, falta de interesse do próprio futuro educador em procurar aprender sobre o ensino inclusivo.

O que demonstra falta de interesse não apenas de alguns docentes universitários, como também dos alunos, o que não foi coincidente com a presente pesquisa, na qual a preocupação na adaptação acadêmica e curricular está presente nas percepções dos docentes participantes, visto que a maioria (37%) concorda na importância da sua dedicação quando têm algum aluno com deficiência.

Na segunda questão, *“A inserção do aluno com deficiência na universidade é incoerente com a realidade social, pois de qualquer forma não atenderão às exigências competitivas do mercado de trabalho”*, dos 27 respondentes, tem-se que 19 (70,4%), a maioria dos respondentes, consideram a questão nada importante, 2 (7,4%), pouco importante, 1 (3,7%) docente julga-se neutro à questão, 4 (14,8%) consideram a questão importante e 1 (3,7) muito importante.

A questão tem uma pontuação invertida, isto é, considera-se que quanto menor for a importância a ela atribuída, mais o professor considera e é favorável à inclusão de alunos com deficiências no ensino superior. Desta forma, verifica-se que a população é altamente aberta à inserção destes alunos, uma vez que a julga coerente com a realidade social, considerando que as pessoas com deficiências também são capazes de concluir com êxito a sua formação profissional.

Na LDB nº 9394/96, encontra-se no art. 3º que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no art. 4º: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996 p. 1). O que demonstra o direito da pessoa com deficiência ter auxílio nas provas de ingresso no ensino superior, e, sempre que necessário, receber adaptações físicas e acadêmicas da universidade.

O descrito artigo e as ações de algumas universidades brasileiras, demonstram respeito aos direitos das pessoas com deficiência e os vem colocando em prática à medida que adaptam as formas de ingresso e o atendimento durante a sua formação, tornando a sua inserção coerente com a realidade atual, embora ainda nem todas as universidades desenvolvam práticas inclusivas.

A questão três, *“O importante é que o aluno com deficiência esteja em classe regular, pois pouco a pouco irá se adaptando às particularidades da universidade”*, também teve participação dos 27 (100%) docentes, dos quais nenhum (0%) considera a

questão nada importante, 5 (18,5%) pouco importante, 6 (22,2%) consideram-se neutros à questão, 9 (33,3%), a maioria dos participantes, como importante e 7 (25,9%) muito importante.

A pesquisa demonstrou que os seus participantes consideram ser importante que os alunos com deficiência consigam se inserir no ensino superior, julgando que as adaptações necessárias para que o ele consiga ter uma formação profissional satisfatória, acontecerá gradativamente, ou seja, o aluno também deve se adaptar a algumas particularidades da universidade. Porém, sabe-se que o fato do aluno com deficiência precisar se moldar a todas as condições impostas pela universidade, não condiz com o modelo de inclusão, mas o de integração.

No movimento inclusivo, não é suficiente assegurar que o aluno com deficiência se insira na universidade, uma vez que mesmo nesta etapa, algumas adaptações são fundamentais de acordo com cada caso, como leitores ou intérpretes de LIBRAS. Quando consegue se inserir nas universidades, algumas vezes continuam precisando de adaptações, uma vez que, como afirma Vargas (2004, p. 24):

pensar no diferente não significa unicamente atribuir ao sujeito mais ou menos capacidades e possibilidades. Significa, sim, deixar de lado parâmetros estabelecidos e trabalhar a partir do que seja ‘diferente’; proporcionando, assim, atendimento especializado para aqueles que dele precisarem.

Ou seja, trabalhar com a inclusão requer um trabalho diferenciado, a fim de equivaler as possibilidades de sucesso dos alunos universitários, o que exige que o docente universitário esteja atento às metodologias, avaliações e currículo trabalhados. Sendo assim, saber que o aluno conseguiu se inserir no ensino superior não é o suficiente para considerar que ele está incluído na universidade, nem tampouco é satisfatório esperar que o aluno se adapte à universidade, sem quaisquer tipos de adaptações físicas, acadêmicas e metodológicas, sempre que assim for necessário.

A quarta questão, *“Precisam ser realizados testes de potencialidade antes que o aluno com deficiência ingresse na universidade, para assim evitar futuras dificuldades, caso pretenda ingressar em algum curso no qual não se encontre apto a cursar”*, com a participação integral (100%) dos docentes, demonstrou que 11 (40,7%), a maioria dos participantes, julgam a questão nada importante, 8 (29,6%) pouco importante, 2 (7,4%) são neutros, 3 (11,1%) a consideram importante, e 3 (11,1%) muito importante.

O teste que informará se o aluno está ou não apto a ingressar em determinado curso na universidade, é o mesmo para as pessoas com e sem deficiência, não havendo necessidade ou justificativa para a diferenciação entre ambos neste aspecto, uma vez que, quando necessário, o aluno com deficiência deve receber as adaptações para ter a mesma possibilidade dos demais no ingresso.

A pesquisa demonstrou que está de acordo com tal fato, visto que a maioria julga a questão nada importante, isto é, não consideram que seja necessária a aplicação de um teste de potencialidade como fator decisivo para o ingresso ou não de pessoas com deficiência no ensino superior.

A quinta questão do item I, *“É essencial que a universidade se empenhe tanto no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, como também no processo de reajuste da realidade do seu sistema, através de adequações e de legitimações (físicas, materiais, humanas, sociais, etc.)”*, também contou com 27 (100%) respostas, dentre as quais nenhuma (0%) considera a questão nada importante, pouco importante ou neutra, 9 (33,3%) a julgam importante e 18 (66,7%), a sua maioria, consideram a questão muito importante.

A pesquisa demonstrou com a presente questão, que os docentes universitários reconhecem a importância da universidade não apenas na realização de pesquisas e no desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, mas, sobretudo, nas adaptações necessárias para o seu sucesso na formação profissional.

A LDB 9394/96, explicita no seu art. 59, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996 p. 21). Isto é, o papel da universidade vai além do auxílio na inserção do aluno com deficiência, mas preocupa com o período da sua formação, através de adaptações. Tal fato é confirmado na pesquisa desenvolvida por Vargas (2006, p. 133), quando afirma que:

É preciso, pois, que fique claro que o reconhecimento de direitos iguais a todos deve estar presente e deve ser colocado em prática através do reconhecimento de que direito a igualdade implica em diferença de tratamento, pois é preciso considerar e assegurar as necessidades educativas para esses alunos.

O que vem assegurar que incluir é, por vezes, reconhecer as diferenças e adaptar as ações para que alunos universitários com e sem deficiências possam estar nas universidades. Desta forma, fica claro que a universidade e os docentes universitários devem trabalhar em uma mesma vertente, estando preparados para o ingresso e para o andamento o mais satisfatório possível dos universitários com deficiências, atentando às modificações físicas, metodológicas, didáticas e nas avaliações.

O tratamento estatístico dos dados do item I permite verificar que os participantes da pesquisa consideram válido o tratamento de questões que abarquem o movimento de educação inclusiva, demonstrando conhecimento sobre alguns quesitos, tal como a necessidade da universidade fornecer adaptações, sempre que estas forem necessárias, no ingresso e no desenrolar da formação profissional. Concordam também, que têm uma importante participação no sucesso acadêmico dos universitários com deficiências, visto que reconhecem ser fundamental a equiparação das oportunidades entre os alunos com e sem deficiências.

#### **4.3.2. Formação de Professores**

O segundo item analisado, “Formação de Professores”, teve como intenção firmar a importância da formação dos docentes para a prática da educação inclusiva, demonstrando a necessidade da sua participação em eventos de extensão e divulgação do assunto, buscando modificar a sua prática tanto quando tem um aluno com deficiência em sala de aula, como quando é o responsável por divulgar a importância da inclusão para todos os alunos universitários.

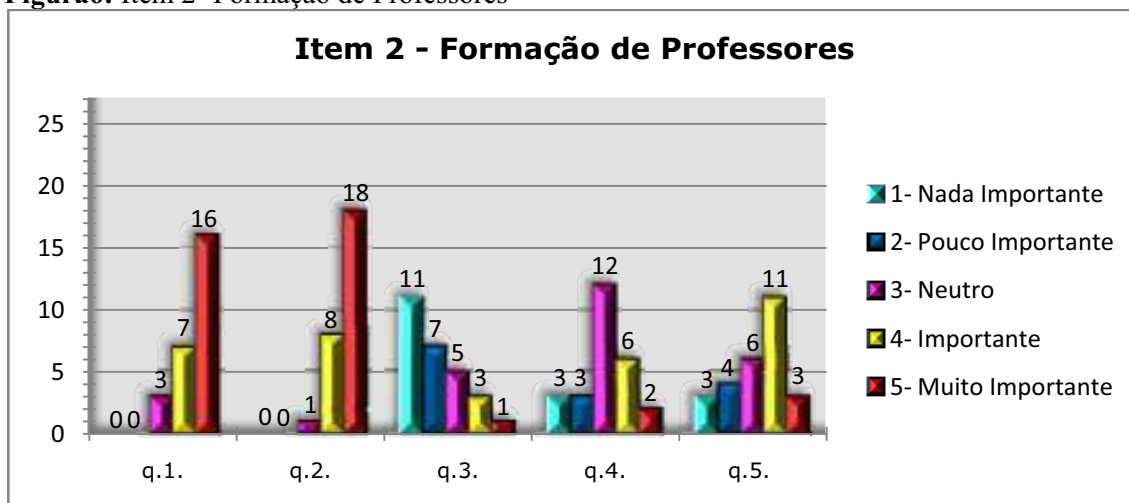
A tabela 2 expõe as questões do item trabalhado; as respostas válidas que cada uma recebeu; a legenda; a frequência das respostas de acordo com esta; e, por fim, a percentagem das respostas.

**Tabela 2: Item 2- Formação de Professores**

| Questões |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Legenda           | Frequência | Porcentagem |
|----------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------|-------------|
| Ítem II  | Questão 1 | Os cursos de pedagogia deveriam preparar profissionais especializados que ministrassem disciplinas de educação especial em todas as licenciaturas                                                                                                                                                          | Respostas Válidas | 1          | 0,0%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 2                 | 0          | 0,0%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3                 | 3          | 11,1%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 4                 | 7          | 25,9%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 5                 | 16         | 59,3%       |
|          |           | Omissão                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                   | 1          | 3,7%        |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                   | 27         | 100,0%      |
|          | Questão 2 | Todo professor, independente do seu interesse em lidar diretamente com o aluno com deficiência, deveria estar informado a esse respeito, já que não sabe quando se defrontará com questões da educação especial, uma vez que a proposta política é que tais alunos se insiram em quaisquer espaços sociais | Respostas Válidas | 1          | 0,0%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 2                 | 0          | 0,0%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3                 | 1          | 3,7%        |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 4                 | 8          | 29,6%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 5                 | 18         | 66,7%       |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                   | 27         | 100%        |
|          | Questão 3 | É certo que são complexas as situações de deficiência, mas creio que apenas o bom senso de saber reconhecer as possibilidades do aluno com deficiência, e ser criativo para lidar com suas limitações, o professor já pode ser considerado um especialista no assunto                                      | Respostas Válidas | 1          | 40,7%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 2                 | 7          | 25,9%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3                 | 5          | 18,5%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 4                 | 3          | 11,1%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 5                 | 1          | 3,7%        |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                   | 27         | 100%        |
|          | Questão 4 | Não possuo conhecimentos específicos ou estratégias quaisquer sobre a educação especial                                                                                                                                                                                                                    | Respostas Válidas | 1          | 11,1%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 2                 | 3          | 11,1%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3                 | 12         | 44,4%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 4                 | 6          | 22,2%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 5                 | 2          | 7,4%        |
|          |           | Omissão                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                   | 1          | 3,7%        |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                   | 27         | 100,0%      |
|          | Questão 5 | A formação dos professores é construída no decorrer de sua atuação, à medida que os problemas dos alunos com e sem deficiência aparecem                                                                                                                                                                    | Respostas Válidas | 1          | 11,1%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 2                 | 4          | 14,8%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3                 | 6          | 22,2%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 4                 | 11         | 40,7%       |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 5                 | 3          | 11,1%       |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                   | 27         | 100%        |

A seguir, a figura 6 ilustra os resultados obtidos no item 2, expondo a quantidade de respostas de acordo com as legendas que cada questão recebeu dos participantes da pesquisa.

**Figura6:** Item 2- Formação de Professores



O segundo item também possui cinco questões, sendo que na primeira, “*Os cursos de pedagogia deveriam preparar profissionais especializados que ministrassem disciplinas de educação especial em todas as licenciaturas*”, houve uma omissão (3,7%) e 26 respostas dadas (96,3%), das quais nenhum docente (0%) considera a questão nada importante ou pouco importante, 3 (11,1%) ficaram neutros, 7 (25,9%), a consideram importante e 16 (59,3%), a maioria das ocorrências, muito importante.

Neste sentido, a pesquisa demonstra que os docentes universitários se preocupam com o curso de pedagogia, considerando que este ainda não está adaptado para a formação de professores que atuem em uma vertente de educação inclusiva. Percebe-se a importância atribuída pelos participantes da pesquisa na formação de professores conscientes da importância da educação inclusiva, visto que o curso de Pedagogia forma educadores para variadas áreas de ensino, demonstrando ser essencial que o curso forneça as informações básicas sobre a temática.

Quanto à questão, Vargas (2006, p. 134), desenvolveu um estudo que revela que:

a universidade reflete pouco sobre a pedagogia, as metodologias de ensino e sobre as causas de sucesso/insucesso dos seus alunos. A pedagogia e as metodologias de ensino são resultados das crenças pedagógicas dos professores, sendo as causas do eventual insucesso escolar associadas ou a níveis de ensino pré-universitários ou a fatores intra-individuais do aluno.

Ou seja, a universidade ainda está pouco preparada para receber alunos com deficiência, e os docentes universitários, igualmente pouco preparados para formarem professores que atuem no movimento de educação inclusiva, o que necessita mudar, fato reconhecido pelos participantes da pesquisa. Assim, não estando preparados para

atenderem alunos com deficiência, por vezes o seu possível fracasso escolar é considerado decorrente da sua deficiência, o que pode não ser correto, visto que sem adaptação, alguns alunos podem não ter contato com a matéria exposta pelo docente. A questão do fracasso escolar é pauta do estudo de Andrade (2006, p. 2) quando esta afirma que:

os professores não estão sendo preparados para a diversidade. O processo de formação desconsidera a heterogeneidade vigente no cotidiano da escola e da sala de aula real. Os professores são educados para trabalhar com um aluno ideal e quando se dão conta de que a realidade não corresponde a essa expectativa, sentem impotência e frustração. Mais do que isso, como não estão preparados para compreender a diversidade, acabam por responsabilizá-la pelo seu fracasso.

Percebe-se a importância de uma formação eficaz na área da educação especial, no sentido de preparar o docente para a prática inclusiva. Sendo assim, o parágrafo 39 da declaração de Salamanca (2006, p. 10), reforça que o:

treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc.

O que demonstra a validade de os cursos de licenciatura em geral, e os de pedagogia em particular, contarem com docentes universitários que tenham alguma informação sobre a temática, para trabalharem com os seus alunos no sentido de formá-los para a atuação na educação inclusiva.

Na questão dois, *“Todo professor, independente do seu interesse em lidar diretamente com o aluno com deficiência, deveria estar informado a esse respeito, já que não sabe quando se defrontará com questões da educação especial, uma vez que a proposta política é que tais alunos se insiram em quaisquer espaços sociais”*, os 27 (100%) participantes responderam a pergunta, dos quais nenhum (0%) a julgam nada importante ou pouco importante, 1 (3,7%) docente ficou neutro, 8 (29,3%) consideram-na importante e 18 (66,7%), a expressiva maioria dos participantes, julgam a questão muito importante.

Consoante ao resultado, a pesquisa consegue demonstrar que o docente universitário tem consciência da importância da formação sobre a educação especial, sobretudo nos cursos de licenciatura, no sentido de informar-se acerca da educação inclusiva, uma vez que a tendência é que os alunos com deficiência sejam incluídos, sempre que possível, nas salas regulares.

A pesquisa de Teixeira (2008, p. 126), mostra que:

Alguns indicadores que poderiam ajudar a solucionar os problemas na formação acadêmica do futuro professor inclusivo seriam: uma reestruturação na abordagem do tema inclusão na carga horária, tornar as aulas mais interessantes, promover debates que estimulem propostas de solução sobre os problemas que existem em relação aos alunos com necessidades especiais, extinguir a discriminação, e, acima de tudo, possuir dedicação e carinho sobre a inclusão, pois qualquer pessoa pode precisar de um cuidado especial.

O trecho demonstra que para os alunos universitários receberem uma formação consistente no parâmetro atual de educação, o docente universitário necessita estar em constante busca de informação sobre as necessidades sociais, e a educação especial e inclusiva é, sem dúvida, alvo de atuais discussões e modificações nas ações sociais e educacionais.

A terceira questão, *“É certo que são complexas as situações de deficiência, mas creio que apenas o bom senso de saber reconhecer as possibilidades do aluno com deficiência, e ser criativo para lidar com as suas limitações, o professor já pode ser considerado um especialista no assunto”*, também teve a participação integral (100%) dos docentes, sendo que 11 (40,7%) consideraram a questão nada importante, 7 (25,9%) pouco importante, 5 (18,5%) ficaram neutros, 3 (11,1%) julgaram importante, e 1 (3,7%) considerou a questão muito importante.

Tendo a maioria dos participantes considerado que a questão é nada importante, tem-se que estes percebem que o bom senso não é o suficiente para a prática da educação inclusiva, o que coincide com o que Amaral (2008, p. 3) conclui em um estudo, quando expõe que “a complexidade desses desafios exige-nos muito mais que uma definição de objetivos avulsa, baseada no bom senso ou nas observações que vamos fazendo ‘a olho nu’”. Isto é, ser guiado exclusivamente por senso comum não fará do professor um atuante na prática inclusiva, visto que, não participando de formações continuadas e extensão, não tem contato com investigações recentes e informações que pode capacitá-lo no desenvolvimento da educação inclusiva.

Em concordância com o resultado da pesquisa, tem-se que no art. 43 da LDB 9394/96, é essencial “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, o que demonstra a necessidade de os cursos de pedagogia informarem os docentes e alunos universitários sobre a educação especial, para que estes tenham uma formação adequada na área, e poderem colocá-la em prática.

A questão quatro, “*Não possuo conhecimentos específicos ou estratégias quaisquer sobre a educação especial*” teve uma omissão (3,7%), e 26 (96,3%) respostas, das quais 3 (11,1%) consideram a questão nada importante, 3 (11,1%) pouco importante, 12 (44,4%) neutros, 6 (22,2%) julgam a questão importante, e 2 (7,4%) docentes consideram a questão muito importante.

A maioria dos participantes considerou-se neutra à questão, pois, enquanto docentes universitários, ainda não tiveram contato com alunos com deficiência, visto que esta realidade ainda não é muito existente nas universidades. Sendo assim, os participantes não têm a consciência de como realizariam o seu trabalho se ministrarem aulas para universitários com deficiência.

Di Santo (2007, p. 3), em uma pesquisa acerca da preparação de docentes na prática inclusiva, concluiu que:

muitos declaram abertamente que não têm formação para lidar com as diferenças em sala de aula e que também não dispõem de preparo emocional para dar conta da classe e, concomitantemente, atender uma criança diferente, junto com os demais, que lhe solicita atenção a todo momento e perturba o ambiente educativo..

O que está em consonância com a presente pesquisa, que mostra o despreparo referente à formação dos docentes universitários na prática da educação superior inclusiva. Os estudos de Aguiar e Duarte (2005) revelaram que, dos 67 professores participantes da pesquisa, 97% consideram a inclusão escolar essencial, porém não têm formação profissional e não se sentem seguros para esta prática. Tal questão é confirmada por Mantoan (2003, p. 76) ao afirmar que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”.

Torna-se preocupante que os participantes da pesquisa sejam neutros à questão, pois prova que ainda não estão preparados e nem sempre buscam informações sobre as

adaptações eventualmente necessárias para atenderem eficazmente os alunos universitários com deficiências.

Na última questão do item II, *“A formação dos professores é construída no decorrer da sua atuação, à medida que os problemas dos alunos com e sem deficiência aparecem”*, 27 (100%) respostas foram dadas, tendo sido que 3 (11,1%) delas consideram a questão nada importante, 4 (14,8%) pouco importante, 6 (22,2%) neutros, 11 (40,7%), a maioria dos participantes, consideram importante, e 3 (11,1%) docentes julgam a questão muito importante.

A pesquisa mostra que a maioria dos docentes universitários participantes julga que a formação e a experiência na prática da educação inclusiva estão intimamente relacionadas, considerando que a vivência com as problemáticas, e a comunicação entre os profissionais auxilia para uma prática satisfatória.

Os estudos de Guarniere (2000, p. 9) revelaram que “parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. [...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” Porém, frisa-se que não se coloca em questão que a formação inicial e/ou continuada são dispensáveis, sabendo que a prática vem contribuir decisivamente nas ações, mas sim, a teoria, aliada à prática, faz com que esta seja embasada na reflexão e sofra melhorias constantes.

Com esta ênfase, Beyer (2003) também realizou um estudo abarcando escolas estaduais, municipais e particulares, com projetos pedagógicos que se preocupam com uma ação inclusiva eficiente. Os professores entrevistados assinalaram alguns aspectos para que a inclusão escolar possa ser realizada, nomeadamente a adaptação das escolas e o preparo dos professores; a participação da comunidade escolar e a conscientização do projeto de inclusão; o apoio da equipe pedagógica e a adaptação da infra-estrutura escolar; a existência de uma rede de apoio, que incluía especialistas; a comunicação e a troca de experiências entre os professores.

Desta forma, as pesquisas concordam na questão de que a formação continuada e a troca de experiências entre os docentes é fundamental para a comunicação da prática que está a ser realizada, em um movimento constante de troca de informações a fim de que a inclusão escolar possa se efetivar.

O item II pôde fornecer algumas informações sobre as ações dos docentes universitários, percebendo ser urgente o oferecimento de formação continuada e

seminários que abordem o tema, uma vez que demonstraram não ter conhecimento básico sobre como agir ou adaptar a sua metodologia se tiverem universitários com deficiências. Porém, a grande maioria demonstra reconhecer que, sobretudo o curso de Pedagogia, necessita tratar do tema com maior intensidade, visto que forma professores para todos os níveis de ensino, que poderão trabalhar com alunos com deficiência.

#### 4.3.3. Processo ensino-aprendizagem

O terceiro item, “Processo Ensino-Aprendizagem”, tratou da importância das ações dos docentes universitário no cotidiano da sua prática profissional, buscando perceber se o mesmo se preocupa na renovação da sua ação, e se as suas aulas estão conseguindo alcançar os objetivos pré-definidos.

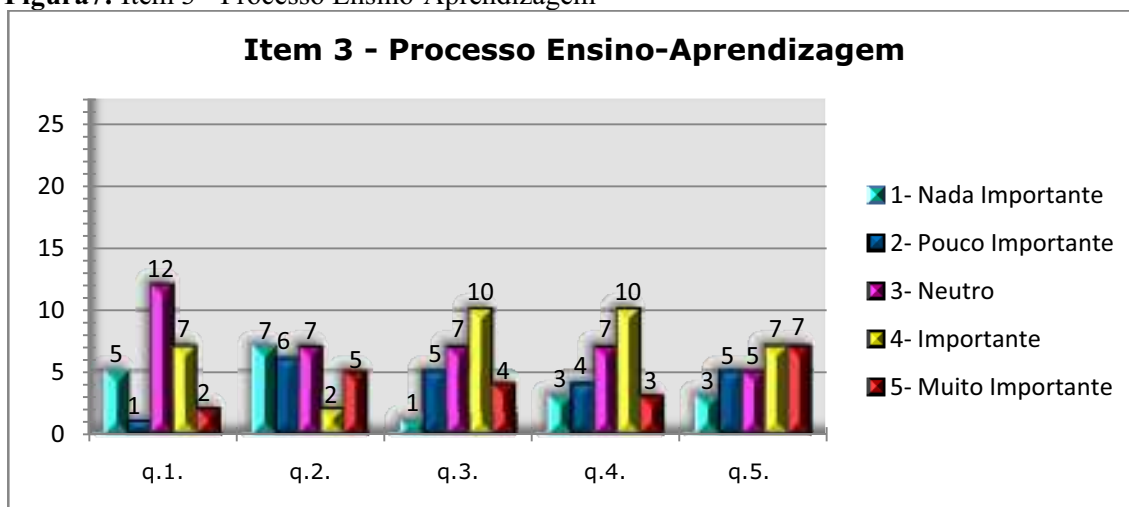
A tabela 3 expõe as perguntas do item; a legenda e a frequência, atribuída pelos professores; seguida da percentagem de ocorrência da mesma.

**Tabela 3:** Item 3- Processo Ensino-Aprendizagem

| Questões |           |                                                                                                                                                                                                                                                 | Legenda           | Frequência | Percentagem |       |
|----------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------|-------------|-------|
| Ítem III | Questão 1 | O aluno com deficiência possui um desenvolvimento tão tranquilo e surpreendente que não vejo por que tanta mobilização a respeito                                                                                                               | Respostas Válidas | 1          | 5           | 18,5% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 2          | 1           | 3,7%  |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 3          | 12          | 44,4% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 4          | 7           | 25,9% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 5          | 2           | 7,4%  |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                           | 27                | 100,0%     |             |       |
|          | Questão 2 | Por saber que é protegido por lei, o aluno com deficiência se utiliza deste direito para exigir mobilizações ainda impossíveis dentro da universidade                                                                                           | Respostas Válidas | 1          | 7           | 25,9% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 2          | 6           | 22,2% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 3          | 7           | 25,9% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 4          | 2           | 7,4%  |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 5          | 5           | 18,5% |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                           | 27                | 100,0%     |             |       |
|          | Questão 3 | Acredito que o aluno com deficiência não deveria esperar para haver as devidas adequações na universidade para justificar o seu progresso. Enquanto isto não ocorre, poderia desenvolver habilidades individuais para o sucesso durante o curso | Respostas Válidas | 1          | 1           | 3,7%  |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 2          | 5           | 18,5% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 3          | 7           | 25,9% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 4          | 10          | 37,0% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 5          | 4           | 14,8% |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                           | 27                | 100,0%     |             |       |
|          | Questão 4 | Sem o apoio de um órgão especializado, que forneça todo o apoio pedagógico-instrumental dentro da universidade, se torna muito difícil progredir com o aluno com deficiência                                                                    | Respostas Válidas | 1          | 3           | 11,1% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 2          | 4           | 14,8% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 3          | 7           | 25,9% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 4          | 10          | 37,0% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 5          | 3           | 11,1% |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                           | 27                | 100,0%     |             |       |
|          | Questão 5 | Sem qualquer tipo de adaptação técnico-instrumental em sala de aula, não há possibilidade de transmissão de conhecimento favorável ao aluno com deficiência                                                                                     | Respostas Válidas | 1          | 3           | 11,1% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 2          | 5           | 18,5% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 3          | 5           | 18,5% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 4          | 7           | 25,9% |
|          |           |                                                                                                                                                                                                                                                 |                   | 5          | 7           | 25,9% |
|          |           | Total                                                                                                                                                                                                                                           | 27                | 100,0%     |             |       |

A figura 7 ilustra a frequência das respostas dos participantes da pesquisa de acordo com as legendas.

**Figura7:** Item 3 - Processo Ensino-Aprendizagem



Na primeira questão do item III, “*O aluno com deficiência possui um desenvolvimento tão tranquilo e surpreendente que não vejo por que tanta mobilização a respeito*”, dos 27 (100%) respondentes tem-se que 5 (18,5 %) consideram a questão nada importante, 1 (3,7%) a considera pouco importante, 12 (44,4%), a maioria dos participantes, ficaram neutros, 7 (25,9%) a julgam importante, e 2 (7,4%) expressaram que a questão é muito importante.

A maioria dos participantes consideram-se neutros à questão, pois grande parte deles, não tendo experiência na prática profissional com alunos com deficiência, preferiram não opinar se o desenvolvimento dos universitários com e sem deficiência encontra-se no mesmo nível. O fato é que algumas vezes a instituição e os docentes universitários, preocupando-se com a integração do aluno, esquecem de ouvi-lo, no sentido de perceber quais são as suas necessidades e em que fatores podem auxiliar.

Vargas (2006), realizou uma pesquisa acerca da inclusão de alunos cegos, chegando à conclusão de que a maioria dos estudos tem ênfase voltada para o professor, e não para o aluno. Ouvi-lo, e saber quais são as suas necessidades, quais os aspectos devem ser mudados, também é essencial, para que:

possamos compreender como eles se vêem e como pensam a educação que recebem, seja para compreendermos o universo em que estão inseridos, seja para que denunciem sua condição, [...] e as possibilidades (necessidades) de uma Educação Inclusiva que, para

eles, seja realmente significativa. (NOGUEIRA, 2002, p. 4 apud. VARGAS, 2006, p. 136).

É certo que as mobilizações emergentes nas universidades são essenciais para que a inclusão se efetive também neste nível de ensino, porém, ouvir o aluno com deficiência, compreender as suas preferências e necessidades, e respeitá-lo, é igualmente essencial, e o docente universitário deve estar atento a este contato constante com o aluno para verificar se o seu desenvolvimento acadêmico tem um andamento satisfatório.

A segunda questão, *“Por saber que é protegido por lei, o aluno com deficiência se utiliza deste direito para exigir mobilizações ainda impossíveis dentro da universidade”*, também contou com a participação dos 27 (100%) docentes, dentre os quais 7 (25,9%) consideram a questão nada importante, 6 (22,2%) pouco importante, 7 (25,9%) ficaram neutros, 2 (7,4%) a julgaram importante, e 5 (18,5%) muito importante.

É possível perceber que não houve grande diferença nas respostas dos docentes universitários frente à questão, visto que sete participantes consideraram-na nada importante, mesma quantidade de participantes que ficaram neutros. É certo afirmar que haver leis que prezem para o melhor desenvolvimento acadêmico possível de alunos com deficiências, infelizmente não significa que esta seja cumprida à risca, o que exige dos pais, da sociedade, dos especialistas, dos professores e dos alunos a maior pressão possível para que os seus direitos sejam atendidos.

Ao contrário do que se afirmou na questão, ou seja, que o aluno exige mobilizações ainda impossíveis às universidades, os alunos devem lutar para que o seu direito seja alcançado, ou provavelmente pouco será feito. Mendes (2006, p. 397), afirma que “os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”. Ou seja, se os alunos não pressionarem para que as leis sejam cumpridas, tudo indica que não conseguirão ter o atendimento adequado nas instituições de ensino superior.

A autonomia e a independência do aluno devem ser constantemente estimuladas, reforçando que a inclusão não busca um ensino caritativo, porém, a instituição e os docentes têm um papel fundamental neste processo, e também devem ser cobrados.

Na questão três, *“Acredito que o aluno com deficiência não deveria esperar para haver as devidas adequações na universidade para justificar o seu progresso. Enquanto isto não ocorre, poderia desenvolver habilidades individuais para o sucesso durante o curso”*, dos 27 (100%) respondentes, tem-se que 1 (3,7%) expressou que a questão é nada importante, 5 (18,5%) que a mesma é pouco importante, 7 (25,9%) são neutros, 10 (37,0%), a maioria dos participantes, consideram que a questão é importante, e 4 (14,8%), que a mesma é muito importante.

A pesquisa mostra que a maioria dos seus participantes considera ser importante que os alunos com deficiência busquem meios de conseguirem a sua formação profissional mesmo com as instituições de ensino superior ainda não preparadas para fornecer as adaptações necessárias.

Considera-se que a questão é importante, pois as pessoas com deficiência realmente não podem esperar que as universidades estejam prontas para recebê-las, para então começarem a se inserir nas universidades, porém, o artigo 4º da LDB 9394/96, assegura que são necessários “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, isto é, é essencial que quando há alunos com deficiências nas universidades, estas se preocupem o mais rápido possível em realizar as adaptações necessárias, considerando as opiniões do aluno, e fornecendo formação para os docentes universitários.

Como exemplo da necessidade desta tomada de atitude para a realização da educação inclusiva, cita-se a pesquisa de Ortiz (2003), na qual os professores foram capacitados com base nas reflexões sobre as suas práticas cotidianas aliadas aos referenciais e orientações teóricas. Como resultado, “o estudo evidenciou mudanças significativas de comportamento de atitudes com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais”.(FALKENBACH, et al, 2007, p.3). Ficando provada que a formação dos docentes universitários é intimamente interligada com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A questão quatro, *“Sem o apoio de um órgão especializado, que forneça todo o apoio pedagógico-instrumental dentro da universidade, se torna muito difícil progredir com o aluno com deficiência”*, teve 27 (100%) participantes, dentre os quais 3 (11,1%) julgaram que a questão é nada importante, 4 (14,8%), que a mesma é pouco importante,

7 (25,9%) ficaram neutros, 10 (37,0%), a maioria dos respondentes, a consideraram importante, e 3 (11,1%), muito importante.

Considera-se que o apoio de centros especializados no espaço físico da universidade é muito importante para o bom desenvolvimento dos alunos universitários com deficiência, tendo sido expostos alguns exemplos em universidades brasileiras que provam o sucesso da formação acadêmica com o auxílio dos centros, que, além de auxiliar o aluno nas suas necessidades, reivindica adaptações físicas, e organiza formação continuada para os docentes e demais interessados, o que é fundamental para que a comunidade universitária tome conhecimento do movimento da inclusão.

Falkenbach et al. (2007 p. 4), desenvolveu um estudo acerca do sentimento dos professores no processo ensino-aprendizagem quando estes não recebem apoio quando têm alguma dificuldade, como no caso de alunos com deficiência, que não recebem adaptações dos materiais ou os professores não têm formação continuada na área, concluindo que:

há um sentimento de isolamento dos professores em sua prática educativa. Foi frequente escutar dos professores o quanto necessitam de apoio e de discussões sobre o tema. Há a necessidade de uma reforma coletiva de pensamento na escola e na sociedade como explica Mantoan (2006). Essa reforma significa uma articulação de apoio mútuo em que o auxílio e a compreensão por intermédio de estudos em conjunto e de organização da escola diante da nova realidade, visto que a formação inicial historicamente mostrou-se frágil nessa área. Caso a escola continuar insistindo em um modelo individualista de pensar, a segregação e o isolamento dos professores debilita qualquer tentativa de inclusão.

O docente universitário, sem o auxílio de um órgão, sente-se isolado, ou seja, tem a tendência de não conseguir alcançar os resultados que seriam possíveis se o centro existisse. Não se diz da impossibilidade de trabalhar sem o centro, mas com este as informações entre os docentes, a comunidade e os especialistas em educação especial seriam constantes, o que auxilia a tornar real o movimento da inclusão escolar, que, segundo Mantoan (2000, p. 31), “reivindica preparo e adaptação das organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes”.

Na última questão do item III, “*Sem qualquer tipo de adaptação técnico-instrumental em sala de aula, não há possibilidade de transmissão de conhecimento*”

*favorável ao aluno com deficiência*”, houve a participação dos 27 (100%) docentes, dentre os quais 3 (11,1%), responderam que a questão é nada importante, 5 (18,5%), que a mesma é pouco importante, 5 (18,5%), são neutros, 7 (25,9%), consideram a questão importante, e 7 (25,9%), por fim, a consideram muito importante.

Assim, a maioria dos participantes da pesquisa consideram a questão importante e muito importante, visto que julgam ser muito difícil o processo de ensino-aprendizagem sem adaptações, o que é real de acordo com a deficiência em questão. Se o universitário com deficiência necessita de adaptações dos materiais, metodológicas ou didáticas, fica claro que sem estes o processo ensino-aprendizagem dar-se-á com maior dificuldade, o que não será favorável para o seu sucesso acadêmico.

Os estudos de Vargas (2006, p. 134), revelaram que:

O processo ensino-aprendizagem ainda tem um caráter de transferência de informação e que requer para isso o uso de técnicas que servem de alicerce para esse tipo de prática, é difícil para o professor universitário pautar seu trabalho em um ensino significativo para seus alunos e se ver no processo como um mediador e aprendiz.

Isto é, visto que o professor trabalha diretamente com a transmissão e a construção de conhecimentos, deverá ter a certeza que os seus alunos conseguem captar as informações, ou será necessário modificar a sua metodologia. Assim, vê-se a necessidade de adaptações, tanto das metodologias utilizadas, quanto dos materiais, tal como a possibilidade da utilização do computador, de materiais em braille para alunos com deficiência visual, e intérpretes em LIBRAS para alunos com deficiência auditiva.

O item III permite concluir que as universidades brasileiras ainda não estão preparadas para receberem universitários com deficiências, o que não anula a real necessidade de estas começarem a trabalhar na vertente da educação inclusiva, criando centros de apoio para os futuros universitários, para os seus professores e para os demais interessados. Neste movimento, é essencial perceber as necessidades do aluno, dando a ele espaço de discussão e voz para que indique o que deve ser modificado. Embora o docente universitário saiba destas necessidades, ainda não se sente confortável para opinar sobre o processo de ensino-aprendizagem, visto que ainda não tem muita experiência com alunos com deficiências, porém, é vantajoso verificar o seu conhecimento e a importância atribuída pelos participantes na efetivação da educação inclusiva.

#### 4.4. Análise estatística dos resultados e discussão

A análise estatística, tal como as frequências das respostas anteriormente exploradas, foram desenvolvidas com a utilização do programa estatístico SPSS 16.0, que permite a realização de cálculos e a descrição estatística dos dados obtidos.

##### 4.4.1. Médias

Foram calculadas as médias dos itens explorados, isto é, Item Concepções de Deficiência (ICD); Item Formação de Professores (IFP); e Item Ensino-Aprendizagem (IEA). Porém, em algumas perguntas, quanto menor o valor atribuído de acordo com a legenda, maior será a consideração do docente universitário com relação à educação especial, tendo sido necessário primeiro analisar as questões para verificar em quais delas a pontuação estaria invertida, tendo sido remodeladas as questões 2, 3 e 4 do ICD, 3, 4 e 5 do IFP, e 1, 2, 4 e 5 do IEA, para que a média pudesse ser fiável.

No quadro 1 estão expostas as médias dos três ítems trabalhados e a média geral.

**Quadro 4:** Média dos ítems

|            | S1  | S2  | S3  | S4  | S5  | S6  | S7  | S8  | S9  | S10 | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | S21 | S22 | S23 | S24 | S25 | S26 | S27 |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>ICD</b> | 3.2 | 3.6 | 4.0 | 3.8 | 3.6 | 3.4 | 2.6 | 4.0 | 3.8 | 4.2 | 3.6 | 4.2 | 3.6 | 3.8 | 3.6 | 4.2 | 4.0 | 2.8 | 4.0 | 4.2 | 3.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 3.6 | 4.4 | 4.8 |
| <b>IF</b>  | 4.0 | 4.6 | 4.0 | 3.6 | 3.8 | 2.6 | 4.4 | 3.2 | 3.8 | 3.2 | 3.2 | 3.2 | 4.2 | 4.2 | 2.8 | 5.0 | 4.0 | 3.8 | 4.4 | 4.4 | 3.5 | 3.4 | 3.6 | 2.8 | 3.8 | 3.8 | 3.6 |
| <b>IEA</b> | 2.6 | 3.8 | 2.0 | 2.8 | 3.4 | 3.6 | 3.6 | 3.4 | 4.6 | 2.8 | 2.6 | 3.8 | 4.0 | 3.4 | 2.4 | 4.4 | 2.8 | 2.2 | 2.0 | 2.2 | 3.0 | 2.8 | 2.6 | 2.8 | 2.4 | 3.0 | 2.6 |
| <b>MG</b>  | 3.3 | 4.0 | 3.3 | 3.4 | 3.6 | 3.2 | 3.5 | 3.5 | 4.0 | 3.4 | 3.1 | 3.7 | 3.9 | 3.8 | 2.9 | 4.5 | 3.6 | 2.9 | 4.5 | 3.6 | 3.1 | 3.4 | 3.4 | 3.1 | 3.2 | 3.7 | 3.6 |

Como é possível observar, o participante que atribuiu maiores valores para as questões do item I, foi o sujeito 27, com média 4,8, e a menor, 2,6, o sujeito 7. O item II recebeu a maior média, 5,0, do sujeito 16, e a menor, 2,6, do sujeito 6. Por fim, o item III teve a maior média, 4,6, atribuída pelo sujeito 9, e a menor, 2,0, pelo sujeito 3. Considerando os três itens, tem-se como maior média geral o valor 4,5, atribuído pelos sujeitos 16 e 19, e o menor valor 2,9, atribuído pelos sujeitos 15 e 18.

Desta forma, calcula-se que o item I recebeu a maior média geral, 3,8, seguido pelo item II, com média geral 3,7, e por fim o item III, com média de 3,0, como ilustra a tabela 4.

**Tabela 4:** Média geral dos itens

|                                         | Participantes | Mínimo | Máximo | Média  |
|-----------------------------------------|---------------|--------|--------|--------|
| Média do Ítem Concepções de Deficiência | 27            | 2,60   | 4,80   | 3,7778 |
| Média do Ítem Formação                  | 27            | 2,60   | 5,00   | 3,7389 |
| Média do Ítem Ensino-Aprendizagem       | 27            | 2,00   | 4,60   | 3,0222 |
| Média Geral                             | 27            | 2,93   | 4,53   | 3,5130 |

Assim, nota-se que os participantes da pesquisa atribuíram valores similares quando a questão é a concepção de deficiência, a formação dos professores e o processo ensino-aprendizagem, estando as médias de todos os itens entre as legendas três e quatro, isto é, neutro e importante.

#### 4.4.2 Teste Estatístico Qui-Quadrado

O teste estatístico Qui-Quadrado<sup>19</sup>, representado pela letra grega  $\chi^2$ , é não paramétrico e pode ser utilizado em amostras pequenas ou grandes. Tem o objetivo de associar ou independer duas variáveis, sendo que os procedimentos utilizados são os de verificar, por exemplo, a idade dos sujeitos, quantas pessoas há ou quantas pessoas deveriam ter em um determinado grupo. Se o resultado apresentar uma grande diferença, fica provada a disparidade entre o que é e aquilo que deveria ser (PEREIRA, 2003).

Na pesquisa, o teste foi utilizado no cálculo entre o gênero da população e a formação acadêmica, a fim de correlacionar a média que os participantes dos gêneros masculino e feminino atribuíram para cada item, realizando o cálculo da tabela que expõe a relação entre o gênero e a formação, apresentado na tabela 5.

**Tabela 5:** Relação entre o gênero e a formação profissional

|           | Mestrado |       | Especialização/Mestrado |       | Doutorado |       | Especialização/Doutorado |       | Total |        |
|-----------|----------|-------|-------------------------|-------|-----------|-------|--------------------------|-------|-------|--------|
| Feminino  | 2        | 7,4%  | 5                       | 18,5% | 4         | 14,8% | 7                        | 25,9% | 18    | 66,7%  |
| Masculino | 1        | 3,7%  | 1                       | 3,7%  | 6         | 22,2% | 1                        | 3,7%  | 9     | 33,3%  |
| Total     | 3        | 11,1% | 6                       | 22,2% | 10        | 37,0% | 8                        | 29,6% | 27    | 100,0% |

De acordo com a tabela, percebe-se que dos 27 (100%) participantes da pesquisa, 18 (66,7%) são do gênero feminino, sendo que destes, 2 (7,4%) têm mestrado, 5 (18,5%) especialização e mestrado, 4 (14,8%) doutorado e a sua maioria, isto é, 7 (25,9%), têm concluídos doutorado e especialização. Do gênero masculino, isto é, 9

<sup>19</sup> O output do teste Qui-Quadrado encontra-se no apêndice VI, página 138.

(33,3%) dos participantes, tem-se que 1 (3,7%) concluiu o mestrado, também 1 (3,7%) tem a especialização e o mestrado, 6 (22,2%), a sua maioria, têm o doutorado, e 1 (3,7%) concluiu a especialização e o doutorado.

Comparando os gêneros, tem-se que a maioria dos participantes da pesquisa é do gênero feminino, com especialização e doutorado, o que demonstra a alta qualificação na formação docente da grande maioria dos docentes universitários que responderam o questionário.

A tabela 6 expõe o resultado do teste Qui-Quadrado, analisando estatisticamente a relação entre o gênero e a formação acadêmica dos participantes da pesquisa.

**Tabela 6:** Teste estatístico Qui-Quadrado

|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 5,512 <sup>a</sup> | 3  | ,138                  |
| Likelihood Ratio             | 5,657              | 3  | ,130                  |
| Linear-by-Linear Association | ,076               | 1  | ,783                  |
| N of Valid Cases             | 27                 |    |                       |

Porém, segundo o teste estatístico Qui-Quadrado, verifica-se que o gênero da população, quando equiparada com a sua formação, não tem influência significativa no tratamento quanto à educação especial, firmando que o gênero com relação à formação não é questão decisiva para perceber se o docente universitário tende ou não a trabalhar na vertente de educação inclusiva.

#### 4.4.3 Teste Estatístico T-Test

O T-Test, representado pela letra *t*, pode ser realizado em três situações: utilizando dois grupos independentes; três grupos emparelhados; ou um grupo e uma média. É um teste de estatística paramétrico avançado, cujo resultado é significativo se  $p \leq 0,005$  (PEREIRA, 2003).

Na presente pesquisa, foram realizados quatro testes estatísticos utilizando o T-Teste, tendo o primeiro buscado comprovar a significância do cálculo das médias, verificando se houve uma discrepância acentuada nas respostas dadas, e ainda se as médias finais são significativas. O segundo teste comparou as médias dos itens para perceber se entre elas há alguma discrepância significativa. O terceiro teste, por sua vez, verificou a relação existente entre a formação acadêmica e as médias calculadas através

das respostas dos participantes, e o quarto teste, por fim, teve como objetivo analisar a relação entre a experiência profissional e as médias das respostas dadas.

A tabela 7 expõe o resultado do primeiro teste<sup>20</sup>, comprovando a significância das médias calculadas.

**Tabela 7:** Significância das médias

|      | t      | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|------|--------|----|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|
|      |        |    |                 |                 | Lower                                     | Upper  |
| MICD | 40,504 | 26 | ,000***         | 3,77778         | 3,5861                                    | 3,9695 |
| MIF  | 33,602 | 26 | ,000***         | 3,73889         | 3,5102                                    | 3,9676 |
| MIEA | 22,358 | 26 | ,000***         | 3,02222         | 2,7444                                    | 3,3001 |

Como se percebe, a significância das médias dos três itens é altamente significativa, o que confirma que as médias calculadas são válidas e as respostas foram lineares, sendo que a maioria das opiniões dos participantes oscilam entre neutro e importante. Considerando que as médias foram calculadas de forma crescente, julga-se que a maioria dos participantes da pesquisa tendem a direcionar a sua prática profissional para o movimento de educação inclusiva.

O segundo teste<sup>21</sup> utilizando tal ferramenta estatística calculou a relação entre as médias trabalhadas, a fim de verificar se entre elas existe alguma diferença estatística, cujo resultado se apresenta na tabela 8.

**Tabela 8:** Relação entre as médias

|             | Paired Differences |                |                 |                                           |         | t     | df | Sig.    |
|-------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|-------|----|---------|
|             | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |       |    |         |
|             |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |       |    |         |
| MICD - MIF  | ,03889             | ,76740         | ,14769          | -,26469                                   | ,34246  | ,263  | 26 | ,794    |
| MICD - MIEA | ,75556             | ,87413         | ,16823          | ,40976                                    | 1,10135 | 4,491 | 26 | ,000*** |
| MIF - MIEA  | ,71667             | ,82707         | ,15917          | ,38949                                    | 1,04384 | 4,503 | 26 | ,000*** |

De acordo com o T-Test, há diferença estatística entre as médias do item processo ensino-aprendizado e os itens concepções de deficiência e formação docente, não havendo discrepância entre as médias do item concepção de deficiência e a formação docente.

<sup>20</sup> O output do T-test encontra-se no apêndice VII, página 139.

<sup>21</sup> O output do T-test encontra-se no apêndice VIII, página 140.

Quando se observa a média dos itens, verifica-se se os dois primeiros têm os valores das suas médias muito próximos, ambos com valores aproximados a 4, já o terceiro item tem a média de 3,3, daí a diferença estatística entre o processo de ensino-aprendizagem e os demais itens. Deste modo, conclui-se que foi dada maior importância à concepção de deficiência e à formação de professores quando comparado ao processo de ensino-aprendizagem.

O T-Test<sup>22</sup> também foi utilizado para comparar as médias calculadas e uma variável, tendo sido escolhida a formação acadêmica da população, cujo resultado está representado na tabela a seguir.

**Tabela 9:** Relação entre a formação e as médias

|                 | T     | df | Sig. (2-tailed) | Mean    | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|-----------------|-------|----|-----------------|---------|-------------------------------------------|---------|
|                 |       |    |                 |         | Lower                                     | Upper   |
| Formação e MICD | 5,369 | 26 | ,000***         | 1,07407 | ,66288                                    | 1,48527 |
| Formação e MIF  | 4,617 | 26 | ,000***         | 1,11296 | ,61749                                    | 1,60844 |
| Formação e MIEA | 7,112 | 26 | ,000***         | 1,82963 | 1,30085                                   | 2,35841 |

Como se percebe, o teste revelou que há significância na relação entre a formação acadêmica e todas as médias dos itens trabalhados. Ou seja, quanto melhor a formação profissional, maior a tendência do docente em perceber a validade do movimento da educação inclusiva, sendo possível trabalhar com tal questão na sua prática profissional, fato defendido no ponto 46 da declaração de Salamanca (2004, p. 11), ao afirmar que as:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. (...) A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

Assim, percebe-se que a universidade tem uma influência muito significativa na informação aos alunos sobre a educação especial, e, além disso, as instituições estão cada vez mais adaptando os seus materiais e o seu currículo no sentido de incluir

<sup>22</sup> O output do T-test encontra-se no apêndice IX, página 141.

também nesta etapa de ensino os universitários com deficiências. O desenvolvimento de pesquisas e a sua aplicação é essencial para que a inclusão se efetive também na educação superior.

A inclusão de alunos universitários no desenvolvimento de pesquisas acerca da educação especial possivelmente resulta na sua aplicação no cotidiano da universidade, uma vez que a sua opinião e participação é uma vantagem no sentido de que eles são capazes de sinalizar quais são as suas necessidades.

Assim, a visão dos universitários com deficiências precisa ter espaço nas modificações das universidades, pois eles precisam concluir este nível de ensino capazes de praticar a sua profissão, e tal formação deve ser realizada em um nível comparável a quaisquer outros alunos, como também sinaliza a pesquisa desenvolvida por Vargas (2006 p. 135):

Um fator importante situa-se na representação que se tem dos universitários como futuros profissionais. Segundo Rodrigues (2004), muitas das dificuldades de sucesso na universidade situam-se em nível das representações implícitas que os professores têm a respeito do campo profissional dos seus alunos. Quando há uma idéia específica formada do que seja ser um professor de séries iniciais, pode-se a partir daí não se acreditar na capacidade de alunos cegos e com baixa visão de realizar certas tarefas e conduzir um trabalho com crianças do ensino regular.

Tal pesquisa enfatiza a importância do docente universitário na capacitação do aluno com deficiência, sendo necessário acreditar na capacidade do aluno e modificar as suas atitudes para que a formação seja eficaz.

Na prática profissional, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2001 p. 14):

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Assim, vê-se que neste processo de capacitação, o docente universitário é peça fundamental, pois tem de possuir o conhecimento sobre como fazer adaptações e como

instruir os seus alunos para a prática no ensino inclusivo. Charlier (2001, p. 94) reforça a questão da importância entre a teoria e a prática, ao afirmar que:

O professor aprende para a prática, pois se o ponto de partida do aprendizado está na ação, o seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele tem incidências diretas sobre sua vida profissional.

O trecho também reafirma a necessidade do desenvolvimento e da aplicação de pesquisas no campo universitário que vise a adaptação e a informação sobre a educação inclusiva, para que esta vertente possa ser colocada em prática em todos os níveis de ensino.

Desta forma, o teste possibilita verificar o defendido por autores como Correia (2008); Mantoan (1997); Mazzotta (2002); Sassaki (1999), quando analisam as questões sobre a educação especial e propalam a necessidade da boa formação docente e do respeito dos direitos dos alunos com deficiências, em todas as etapas de ensino. Pois, como conclui Mantoan (1997, p. 120), “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino”. Assim, conjugar a teoria com a prática, atentando à formação continuada e ao desenvolvimento de pesquisas, auxilia para que a inclusão nas universidades se efetive.

O quarto t-test<sup>23</sup> foi calculado para perceber a relação entre a experiência no ensino superior e as médias das respostas. Porém, nenhum dos resultados foi significativo, demonstrando que não há relação significativa entre o tempo de experiência profissional no ensino superior e a compreensão sobre a importância de trabalhar na vertente de educação inclusiva, tendo sido então realizada a relação inversa das variáveis, isto é, quanto menor a experiência na docência no ensino superior, maior é a importância que se atribui para os itens explorados. Entre os três itens, o IEA teve um resultado significativo, como é possível perceber na tabela 8.

---

<sup>23</sup> O output do T-test encontra-se no apêndice X, página 142.

**Tabela 9:** Relação entre quanto menor a experiência maior a importância dada ao IEA

| Paired Differences |                |                 |                                           |         | t     | df | Sig. (2-tailed) |
|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|-------|----|-----------------|
| Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |       |    |                 |
|                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |       |    |                 |
| ,79259             | 1,05025        | ,20212          | ,37713                                    | 1,20806 | 3,921 | 26 | ,001**          |

Assim, verifica-se que, na presente pesquisa, quanto menor a experiência profissional dos participantes, mais ele se interessa com as questões da educação inclusiva, o que pode ser observado no caso dos sujeitos 9, 13 e 16, cujas médias à importância atribuída ao item ensino-aprendizagem são as maiores dentre os participantes, tendo os três entre 5 e 10 anos de experiência profissional.

Evoluir durante a prática profissional, procurando adaptar a sua prática às necessidades emergentes, e atualizá-las de acordo com as mudanças sociais, são fatores essenciais na docência universitária. O ponto 36 da Declaração de Salamanca (1994 p. 10), afirma que:

A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

Tal ponto vai de encontro com a teoria da ação sobre a reflexão na ação propalada por Schön (2000), reconhecendo a validade da troca de experiências e de analisar as necessidades da realidade no decorrer do desenvolvimento da prática profissional. Porém, tal movimento nem sempre acontece, uma vez que os docentes universitários em questão demonstraram não ter conhecimento sobre a educação especial e inclusiva, ainda tendo consciência de que cada vez mais alunos com deficiências têm se ingressado nas universidades.

Ainda com base na Declaração de Salamanca, é possível perceber a atenção dada ao desenvolvimento de pesquisas para que o trabalho inclusivo se efetive também nas instituições de ensino superior, sobretudo referente ao processo de ensino-aprendizagem, processo no qual adaptações são por vezes essenciais para que o universitário tenha sucesso na sua formação, como o estabelecido no seguinte trecho:

A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. (ponto 37 declaração de salamanca, 1994 p. 10).

Assim, percebe-se que além do interesse dos docentes universitários, a Declaração de Salamanca também aponta para a importância dos programas das instituições, neste caso, na participação das universidades no sentido de oferecer programas de assistência aos alunos universitários com deficiências, aos seus professores e aos demais interessados, visando a adaptação física dos campi e dos materiais necessários, auxiliando ainda na formação continuada dos docentes universitários.

Porém, no processo de ensino-aprendizagem, a maioria dos docentes universitários sente insegurança para lecionar para alunos com deficiência, e nem sempre contam com um apoio da universidade no que tange a informações sobre eventuais adaptações. Um agravante é nem sempre o universitário ser ouvido no processo de adaptação, o que dificulta o trabalho do docente.

Na pesquisa realizada por Chaves (2002), a questão da insegurança dos professores ao se depararem com alunos com deficiências foi trabalhada, tendo como resultado a concordância entre os professores de que se sentem despreparados para a prática da educação inclusiva, tanto na formação recebida sem o enfoque para tal questão, como na falta de prática em lecionar para alunos com deficiências. E conclui que:

o professor não está preparado para receber o aluno portador de deficiência em sua sala de aula. As escolas não dispõem de estruturas físicas e de equipamentos adequados para incluir e integrar o aluno portador de deficiência. Para que a inclusão e a integração do aluno com deficiência se tornem uma realidade, deve-se investir a preparação dos professores, o que significa não apenas oferecer cursos de capacitação, mas também condições financeiras e disponibilidades de tempo. Assim, para que os direitos garantidos pela legislação brasileira saiam do papel e se tornem reais, há necessidade de investimento e boa vontade política (CHAVES, 2002, p. 94).

Diante da conclusão da pesquisa, Chaves (2002) verifica que o docente universitário ainda não está preparado para a prática da educação inclusiva no processo

ensino-aprendizagem, o que vai em consonância com a presente pesquisa, visto que a maioria dos professores ainda não se sente preparados e não buscam informações sobre a educação inclusiva.

Na prática da educação inclusiva, é essencial que o docente adeque as suas ações em vista do desenvolvimento dos seus alunos, para tanto, necessita conhecê-los para saber quais são as suas necessidades, e então adaptar a sua prática, como confirma Carvalho (1998, p. 4):

para obter êxito, o professor precisa adequar a sua intervenção à maneira peculiar de aprender de cada um dos seus alunos, em respeito às diferenças individuais e para cumprir a finalidade de intervenção educativa escolar. O educador inclusivo precisa manter uma postura construtiva, em que ponha ações que assegurem a construção do saber, prevalecendo o ato de construir e reconstruir o conhecimento. O aluno deve ser considerado um ser capaz de fazer e sentir confiança no professor, e este precisa ser valorizado pelos seus conhecimentos.

Isto é, se o docente universitário não acredita que o aluno com deficiência é capaz de aprender a profissão e de concluir a sua formação com sucesso, muito dificilmente buscará auxílio e fará adaptações na sua prática, o que dificulta o sucesso do seu aluno. Quando as adaptações físicas e curriculares são necessárias e o docente universitário não busca ou a universidade não dispõe de auxílios, a educação inclusiva torna-se de difícil aplicação, pois, como afirma Mantoan (1997, p. 151):

a educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contém em seus princípios e na sua operacionalização meios de proporcionar experiências e escolarização que adaptem às exigências curriculares às características e especificidades do processo educativo dos aprendizes, diminuindo e/ou eliminando os obstáculos do meio escolar, que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não deficientes.

Sendo assim, firma-se que o docente universitário não tem o papel caritativo de cuidar do aluno com deficiência ou de facilitar as suas atividades durante a sua formação profissional, pois o que se busca é a equiparação das oportunidades para que todos os alunos possam ter uma boa formação.

À guisa de análise sobre a presença de universitários com deficiência, Amaral (2000, apud PIRES, 2003, p. 1), afirma que:

a presença de pessoas com deficiência na universidade é, pois, um processo interativo, assegurado pelos direitos dessas pessoas à igualdade de oportunidades e à participação social (...) se a universidade desejar assegurar esses direitos terá que estabelecer objetivos e diretrizes gerais visando à garantia das condições de acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência em seus quadros, com qualidade de vida que lhes permita sucesso.

É fundamental auxiliar o aluno com deficiência desde o seu ingresso, cuidando para que haja formação continuada para os docentes universitários, ainda que estes não tenham alunos com deficiência, visto que atualmente é essencial que todos os alunos tenham conhecimento sobre a validade do movimento escolar inclusivo. Quanto à necessidade da implementação da inclusão escolar em todos os níveis de ensino, Mantoan (1997, p. 32) defende que:

incluir exige de todos nós, educadores, novos posicionamentos, modernizando a escola e fazendo com que os professores transformem suas práticas, para que, de fato, todos os alunos aprendam. Trata-se de reconhecer que as dificuldades que os alunos deficientes ou não apresentam, não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Assim, nota-se que para mudar a realidade da universidade, é necessário que, enquanto docente universitário, as ações também sejam modificadas, auxiliando os alunos com deficiência na luta para que os seus direitos possam ser atendidos, e realizando formação continuada que abarque a educação especial, uma vez que se considera que conhecer as problemáticas e ter contato com experiências de sucesso são uma boa estratégia para alcançar o êxito na sua prática profissional.

Desta forma, a presente pesquisa proporcionou alguns resultados que permitem verificar a realidade da universidade na região Centro-Oeste do Brasil quando se abarcam algumas questões relativas à educação especial. O estudo revelou que os docentes universitários que lecionam no curso de Pedagogia se interessam em trabalhar na vertente inclusiva, porém, não têm formação continuada na mesma. Demonstraram dar importância à participação das universidades no processo de inclusão, no sentido de implementarem centros que auxiliem os alunos, os professores e os demais interessados, através da organização de seminários e de cursos com a temática, além de adaptações físicas e dos materiais sempre que os alunos necessitarem.

O resultado da pesquisa foi positivo à medida que demonstrou que a grande maioria dos docentes universitários revela preocupação e interesse com a temática,

reconhecendo que cada vez mais alunos com deficiências têm conseguido ingressar nas universidades, tornando ainda mais emergente a formação na área e a informação aos alunos sobre a temática. Mas foi visto também que muitas ações têm de ser concretizadas, como incluir os universitários com deficiências no desenvolvimento de pesquisas que abordem o tema, para que se saiba das suas necessidades e assim poder auxiliá-los na melhor formação profissional possível.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar os objetivos propostos, ou seja, identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que os docentes universitários possuem frente a questão da educação inclusiva, visando perceber se estas concepções se adequam ou não à prática inclusiva, a pesquisa pautou-se em dois problemas básicos: 1. Quais as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que docentes universitários de um curso de pedagogia possuem acerca da educação inclusiva? 2. Estas concepções estão (in) adequadas à prática inclusiva?

Com relação ao primeiro problema, *1. Quais as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que docentes universitários de um curso de pedagogia possuem acerca da educação inclusiva?* foi possível concluir acerca dos três temas centrais, cujo primeiro: **1.a. concepções de deficiência**; ficou explícito que os professores participantes da pesquisa demonstraram se preocupar com a educação inclusiva, visto que tal temática encontra espaço nas discussões sobre a educação atual, tendo a maioria (37%) concordado que é muito importante os docentes atentarem para as necessidades dos alunos com deficiências. Porém, nem todos os docentes têm formação específica ou continuada na área, o que faz com que a sua prática na educação inclusiva se limite ao conhecimento empírico. Considera-se essencial que os docentes universitários, sobretudo os que lecionam para os cursos de licenciatura, tenham a preocupação de se informarem sobre o movimento inclusivo, uma vez que necessitam ter o conhecimento de quais adaptações necessita desenvolver, e como auxiliar o aluno a construir os seus saberes para que possam ter uma formação profissional plena.

As concepções de deficiência dos participantes da pesquisa foram de encontro com o que estudiosos na área defendem (MANTOAN, 1997; MAZZOTTA, 2002; SASSAKI, 1999), uma vez que concordam sobre a necessidade de os docentes universitários estarem atentos e terem conhecimento das necessidades dos universitários com deficiências, se preocupando em adaptar o currículo e a metodologia, sempre que

assim for necessário, uma vez que tais adaptações podem ser essenciais para que a sua formação possa ser satisfatoriamente efetivada.

Quando questionados sobre a necessidade de submeterem os alunos com deficiências a testes especiais que demonstrem a capacidade de concluírem determinados cursos superiores, a maioria dos docentes (40,7%) concorda não ser importante tal afirmação. Os docentes também afirmam (66,7%) ser muito importante que as universidades estejam adaptadas para receber universitários com deficiências, visto que a instituição tem uma participação importante no processo de inclusão educacional.

Em contrapartida, no movimento inclusivo não é suficiente assegurar o direito do aluno conseguir se ingressar no ensino superior, mas verificar que esta etapa de ensino é capaz de proporcionar ao universitário uma formação profissional eficaz, portanto, justifica-se ser essencial que a instituição, os alunos com e sem deficiências, e os docentes universitários estejam interligados no desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Assim visto, percebeu-se que os participantes da pesquisa têm consciência da importância de se adequarem às emergências sociais quando se refere à inclusão de alunos com deficiências nas universidades, sabendo que para tanto é essencial se informarem a respeito do movimento de educação inclusiva, sendo necessário o apoio da instituição de ensino superior nas adaptações e divulgação das pesquisas realizadas com o intuito de propalarem informações sobre a educação especial.

Desta forma, os resultados da pesquisa apontaram que o docente universitário, apesar de a sua minoria (26%) ter formação específica ou continuada na área da educação especial, se preocupa com as questões da inclusão e reconhece a necessidade da adaptação metodológica em alguns casos. Sendo assim, acredita-se que a área, crescente na atualidade, tem a oportunidade de encontrar nas universidades um terreno em ascensão, melhorando cada vez mais a qualidade do atendimento dos alunos universitários com deficiência, e, em consequência, da sua formação profissional.

Quanto ao segundo item do primeiro problema: **1.b. formação de professores**; teve-se que a maioria (66,7%) dos docentes universitários concorda sobre o fato de ser fundamental terem contato com informações acerca da educação inclusiva, independente do seu interesse em trabalhar exclusivamente com alunos com

deficiências, através da participação em simpósios e cursos que abarquem a educação especial para que o movimento de educação inclusivo possa se efetivar também no ensino superior.

Evidencia-se que para o movimento da inclusão acontecer nas universidades, é essencial propalar as ações já realizadas, bem como as necessidades ainda pendentes. Sendo assim, a realização de eventos que possibilitam a comunicação das pesquisas realizadas na área, por alunos com ou sem deficiências, é fundamental para que o assunto seja discutido entre os alunos e os docentes, discutindo questões emergentes, e possibilitando a prática na vertente de educação inclusiva. Tal questão elucida a validade de incluir universitários com deficiências nas pesquisas sobre a educação especial, para que sinalizem as maiores necessidades, aumentando a credibilidade dos estudos realizados.

A relação entre a teoria e a prática é valorizada na prática da docência universitária, o que torna ainda mais válida a participação dos mesmos na formação continuada sobre educação especial, visto que as universidades começam a se preparar para incluir alunos com deficiências nos cursos de ensino superior.

Assim, considerou-se que os participantes da pesquisa reconhecem a importância da participação em eventos e da realização de formação continuada sobre a educação especial, tornando-os mais aptos na prática inclusiva.

No terceiro item: **1.c. processo ensino-aprendizagem**; considerou-se que tal processo é uma questão latente e merecedora de atenção, uma vez que o objetivo maior dos ingressantes nas universidades é o de receber uma formação profissional que o qualifique para uma boa prática na área escolhida. Porém, nem todos os docentes universitários baseiam a sua prática na ação sobre a reflexão da ação (SCHÖN, 2000), acreditando que este processo tem o sentido de criticidade como a base da prática docente, a fim de questionar a sua estrutura e eficácia, ações necessárias na prática da educação inclusiva. Considerando que atualmente cada vez mais alunos com deficiências têm se ingressado no ensino superior, é essencial que os docentes universitários reflitam sobre as suas ações, e modifique os quesitos que não os consegue atender satisfatoriamente. Adaptar o currículo e a metodologia, sempre que assim for necessário, são atitudes básicas que necessitam ser desenvolvidas pelo docente universitário.

A pesquisa permitiu demonstrar esta pré-disposição na prática da educação inclusiva, visto que os docentes concordam em um uníssono que já é tardia a inclusão de alunos com deficiências nas universidades brasileiras, mesmo estas ainda não estando adaptadas física e academicamente.

A maioria (25,6%) dos participantes também concordaram no fato de ser fundamental contar com o auxílio da instituição de ensino superior no que tange a assistência aos alunos com deficiência, aos seus docentes, e à população universitária interessada, organizando seminários como troca de experiências e divulgação de novas investigações. Um centro que proporcione esta aproximação com a inclusão e com novas pesquisas, auxilia muito significativamente no bom desenvolvimento dos alunos com deficiência, e orienta os seus professores, além de ajudar na mudança física dos campi e no processo de ingresso do aluno na universidade.

Assim, a prática do docente universitário, pautada na reflexão e com o auxílio da instituição nas adaptações e no auxílio aos docentes e aos universitários, torna-se mais eficaz no sentido de tornar-se mais ajustada à educação inclusiva.

Considerando o segundo problema: *2. estas concepções estão (in)adequadas à prática inclusiva?* a pesquisa concluiu que os docentes universitários participantes da pesquisa estão conscientes da emergência das discussões sobre a educação especial no ensino superior, estando as suas opiniões consoantes com a base teórica analisada, o que demonstra que as concepções de deficiência e de educação inclusiva demonstradas pelos docentes universitários estão em consonância, isto é, se adequam à prática de educação inclusiva, à medida que buscam a adaptação física das universidades, a adequação, sempre que necessário, dos materiais desde o ingresso até a conclusão do curso superior, bem como os ajustamentos metodológicos, curriculares e didáticos a serem realizadas pelos docentes universitários.

No entanto, frisa-se a necessidade do apoio das universidades no movimento de educação inclusiva, uma vez que os docentes universitários ainda não possuem formação continuada na área, sendo fundamental poderem contar com um centro especializado que os auxilie nas adaptações.

Assim, crê-se que a presente pesquisa pôde trazer contribuições no que se refere à difusão dos conhecimentos sobre a educação especial, tal como nas informações sobre a importância de iniciar ações concretas que favoreçam o movimento inclusivo nas

universidades. Como reflexão, fica o o reforço da importância da criação de centros de atendimento aos universitários com deficiências e os seus docentes, que auxiliem em todo o caminhar acadêmico, tal como a organização de eventos em formação continuada para os docentes universitários.

Para finalizar, fica claro que os docentes universitários têm a consciência de que necessitam se adaptar à realidade atual, isto é, à educação especial, para que todas as etapas de ensino se adequem ao movimento inclusivo. Para tanto, é ainda necessário que muitas mudanças sejam concretizadas, tais como a adaptação de materiais desde o ingresso até a conclusão do aluno no ensino superior, a possibilidade de haver intérpretes sempre que necessário, adaptação física dos campi, oferecimento de serviços especializados e a realização de pesquisas na área, divulgando-as. Acredita-se que assim, a educação inclusiva no ensino superior terá lugar na realidade brasileira, concretizando as ideias propaladas sobre o movimento de educação inclusiva.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

### Docência Universitária

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, pp. 105-110, 2004.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. & VIRGOLIM, A. M. R. Fatores inibidores à criatividade em estudantes universitários e professores. In: GUZZO, R. S. L.; WITTER, G. P.; PFROMM NETTO S.; ROSADO, E. & WECHSLER, S. (Orgs.). *O futuro da criança na escola, família e sociedade*. pp. 105-109. Campinas: Editora Átomo, 1995.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARY, D., JACOBS, L. & RAZAVIEH, A. *Introduction to research in education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

BARAÚNA, S. M. & ÁLVARES, V. O. M. Docência universitária: A prática e a formação pedagógica do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (Orgs.). *Formação docente: Saberes e práticas pedagógicas*. pp. 13-40. Uberlândia: EDUFU, 2006.

BARAÚNA, S. M. & FELTRAN; R. C. de S. (Orgs.). *A prática da docência universitária*. 2 ed. São Paulo: Factash Editora, 2003.

BARREIRO, A. C. M. A prática docente na universidade. In: BARAÚNA, S. M. & FELTRAN; R. C. de S. (Orgs.). *A prática da docência universitária*. 2 ed. pp. 39-98. São Paulo: Factash Editora, 2003.

BARREIROS, D. & MORGADO, V. Multiculturalismo e o campo do currículo do Brasil: Um estudo sobre multieducação. In: OLIVEIRA, I. & SGARB, P. (Orgs.). *Redes culturais, diversidades e educação*. pp. 93-104. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARRETO, M. *O papel da consciência em face dos desafios atuais da educação*. 2ed. Salvador: Sathyarte, 2005.

BARTH, B. M. *O saber em construção: Para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BLOCH, E. (Trad. Anthony Nassar). *The spirit of utopia*. Stanford.: Universidade de Stanford, 2000.

BRASIL, MEC/SEESP. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Estimulação precoce. *Série Diretrizes*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez., 1996.

CASTANHO, M. F. I. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. & CASTANHO, M. F. I. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: A aula em foco*. pp. 75-89. São Paulo: Papirus, 2000.

CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (Org.) *Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. pp. 77-88. São Paulo: Xamã, 2002.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: Professores inovadores na USP. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 118, pp. 41-64. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

CHARLE, C.; BUONO, L. D.; GAUBERT, C.; & SOULIÉ, C. Ensino Superior: O momento crítico. In. *Educação e Sociedade*. v. 25 nº 88, pp. 961-975. Campinas: Cortez, especial Out. 2004.

CICILLINI, G. A. & BARAÚNA, S. M. (Orgs.). *Formação docente: Saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CODO, W. *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

DEMO, P. *Conhecimento moderno: Sobre ética e intervenção do conhecimento*. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEWEY, J. *Cômo Pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989.

DIAS, M. A. R. Comercialização do ensino superior: É possível manter a idéia de bem público? In: *Educação e Sociedade*. v. 24, nº 84. pp. 817-838. Campinas: Cortez, 2003.

ESTRELA, M. T. Avaliação da qualidade da formação de professores: Algumas notas críticas. In: ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. pp. 191-206. Porto: Porto Editora, 1999.

FÁVERO, M. L. A & MANCEBO, D. (Orgs.). *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a análise e investigação de políticas públicas em educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (Orgs.). *Pesquisa e educação especial: Mapeando produções*. pp. 59-85. Vitória: Edufes, 2006.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação e Sociedade*. v. 25 n. 87. pp. 401-422. Campinas: Cortez, Maio/Ago. 2004.

- FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J. & MELO, G. F. A. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. pp. 307-335. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FONSECA, S. G.; BARAÚNA, S. M. & MIRANDA, A. B. (Orgs.). *O uno e o diverso na educação escolar*. Uberlândia: EDUFU/FAPEMIG, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. pp. 51-76. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A. & SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GERALDI, M. G. C.; FIORENTINI, D. P., MONTEIRO, E. *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador (a)*. São Paulo: Mercado Aberto, 1998.
- GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: *Cadernos CEDES*. v.19, n.44. pp. 46-58. Abr, 1998.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil. In: *Educação e Sociedade*, v.24 nº 84. pp. 839-872. Campinas: Cortez, 2003.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. pp. 93-114. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- HALL, S. The Toad in the garden: Thatcherism among theorists. In: NELSON, C. & GROSSBERG, L. (Orgs.). *Marxism and the interpretation of culture*. pp. 35-57. Urbana: University of Illinois Press, 1988.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KAWASHITA, N. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: BARAÚNA, S. M. & FELTRAN; R. C. de S. (Orgs.). *A prática da docência universitária*. 2ed. pp. 11-38. São Paulo: Factash Editora, 2003.

KRUG, A. & AZEVEDO, J. C.. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, L. H. (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* pp. 07-17. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. pp. 15-28. Campinas: Papirus, 2001.

LASH, S. A reflexividade e seus duplos: Estrutura, estética, comunidade. In: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. (Orgs.). *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. pp. 135-206. São Paulo: Unesp, 1997.

LEI nº 46/86, de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

LIBANEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. In: *Educar*. nº 17, pp. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MAHONEY, A. A. *Henri Wallon: Psicologia educação*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MANCIBO, D. Pró-Posições. In: *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*. v. 15 nº 3. pp. 75-90. São Paulo: UNICAMP, set/dez 2004.

MARQUES, M. R. A. *As crises da Universidade e a subjetividade profissional*. Uberlândia: Opinião, 2005.

MARTÍNEZ, M. E. *Cultura no singular ou cultura no plural? As reformas educativas no Brasil e na Argentina nos anos 90*. Rio de Janeiro: PUC, 2000.

MASLACH, C. *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982.

MATURANA, H. & VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

Mc LAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MCLAREN, P. Prefácio. In: Shirley Steinberg (Org.) *Multicultural conversations: A reader*. pp. xi-xvii. New York: Peter Lang, 2001.

MELLOUKI, M. & GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*. v.25 n.87 pp. 537-571. Campinas: Cortez, maio/ago. 2004.

MORIN, E. (trad. Eloá Jacobina). *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. pp. 274-286. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

- NÓVOA, A. Dilemas actuais dos professores: A comunidade, a autonomia, o conhecimento. In: NÓVOA, A. *Perspectivas para a formação de professores*. pp. 11-28. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- NUNES, C. & MARIA, F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74, p.27-42, Curitiba: Cortez, Abril/2001.
- PAIM, E. A. *Memórias e experiências do fazer-se professor (a) de História*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- PAULOVICH, A. Creativity and graduate education. In: *Molecular Biology of the Cell*. v.4 pp.565-568, 1993.
- PELLANDA, N. M. C. À guisa de introdução: Reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade. In: MCLAREN, P. *A pedagogia da utopia*. pp. 07-27. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.
- PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIOVESAN, J. C. A reflexividade e sua influência na formação profissional docente. *Tese de Mestrado em Educação*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, 2005.
- REGO, A. Comportamentos de cidadania docente universitária: Operacionalização de um construto. In: *Revista de Educação*, pp. 87-98, 2001.
- RISTOFF, D. I. *Universidade em foco: Reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.
- ROSAS, A. Universidade e criatividade. In: *Anais do VII Seminário Nacional sobre Superdotados*, pp. 121-124, 1985.
- ROSENAU, P. M. *Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, inroads, and intrusions*. Princeton, N.J.: Princeton UP, 1992.
- SACRISTAN, G. J. Plano do currículo, plano do ensino: O papel dos professores/as. In: SACRISTAN, G. J. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. p. 198-231. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B S. *Um discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. p.77-91. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: Um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. A. (Orgs.). *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. pp. 177-192. São Paulo: Cortez, 2000.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza*. In: *Enfoques, teorías y métodos*. pp. 09-91. Barcelona: Paidós, 1989.

SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* nº 2, v.15, p. 4-14, 1986.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd, 1981.

TARDIF, M. *As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2000.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMAZELA, N. & GROLLA, P. P. Síndrome de Burnout. In: *5º Simpósio de Ensino de Graduação*. São Paulo: UNIMEP, 2007.

TUCKMAN, B. *Conducting educational research*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

VALENTE, J. A. Formação de professores: Diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, J. A (Org.). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. pp.131-153. Campinas: UNICAMP, 1999.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOF, D. & SEVEGNANI, P.; (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. pp. 199-217. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores, idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. y PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente: Professor (a) pesquisador (a)*. pp. 207-236. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

## Educação Especial

AGUIAR, J. S. DUARTE, E. Educação inclusiva: Um estudo na área da educação física. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 11, n. 2, pp.223-240, jul. 2005.

AINSCOW, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AMARAL, N. A perspectiva de inclusão e de coesão social subjacente ao Programa do X Governo da Região Autónoma dos Açores. Grupo parlamentar do partido socialista dos Açores.

ANDRADE, M. B. Que formação de professores para a diversidade? In: *II Seminário internacional: Fronteiras étnico-culturais e fronteiras de exclusão; práticas educativas num contexto intercultural*. Campo Grande: UCBD Universidade Católica Dom Bosco, 2006. Disponível em [http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/que\\_formacao\\_professores\\_diversidade.pdf](http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/que_formacao_professores_diversidade.pdf) (visitado em 17/12/2008).

ARAÚJO, M. I. *Portadores de deficiência no ensino superior: Concepções e olhares dos docentes e discentes*. Uberlândia: UNIT, 2003.

BEYER, H. O. A Educação inclusiva: Incompletudes escolares e perspectivas de ação. In: *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, n. 22, pp.33-44, 2003.

BRODY, J. E. Early detection of infant deafness is vital. In: *The New York Times*. Personal Health, Out., 2000.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CORDE. *Município e acessibilidade*. Instituto brasileiro de administração municipal e CORDE – Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Rio de Janeiro, 1998.

CORREIA, L. M. A filosofia da inclusão. In: CORREIA, L. M. (Org.). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. pp. 11-37. Porto: Porto Editora, 2005.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto editora, 1997.

CORREIA, L. M. Colaboração: Um pressuposto para o êxito da inclusão. In: *O Docente*, edição especial, 1997.

CORREIA, L. M. *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, L. M. Educação inclusiva ou educação apropriada? In RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e diferença*. pp. 125-142. Porto: Porto Editora, 2001.

CORREIA, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CORREIA, L. M., & MARTINS, A. P. *Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora, 1999.

CRUZ, V. *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto editora, 1999.

DECHIHI, C., SILVA, L. C.; & MIRANDA A. A. B. *Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE)*. Não publicado. Uberlândia: UFU, 2008.

DI SANTO, J.M.R. *Alunos com necessidades especiais e a presença da mãe na sala de aula*. 2007. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/alespmae.htm>. (visitado em 17/12/08).

DIAS, V. L. L. *Educação e surdez: Um paradigma pedagógico*, 2001. Disponível em <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/debate4.htm> (visitado em 21/02/2008).

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: Para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. pp. 19-40. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DORZIAT, A. *Deficiente auditivo e surdo: Uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos*. Disponível em <http://d91601.tinf28.tuganet.info/artigo.asp?idartigo=78> (visitado em 02/12/2007).

FALKENBACH, A. P.; BATTISTELLI; G.; MEDEIROS; J.; APELLANIZ; A. *A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum*. Disponível em <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf>, visitado em 17/12/2008.

FERREIRA, J. R. Necessidades especiais e políticas educacionais. In: *Teoria e Prática da Educação*. v. 2, pp. 11-18, 1999.

FIGUEIREDO, M. As fronteiras da formação: A profissão de professor e a escola inclusiva. In: CORREIA, L. M. In: *Inclusão* nº 3. Porto editora: Porto, 2002.

FONSECA, V. Tendências futuras para a educação inclusiva. In: *Inclusão*. pp. 11-31. Porto: Porto Editora, 2001.

GAJIC, K. (Org.) *Habla y audición: El metodo verbotonal*. Valencia: Nau libres, 1985.

GARRIDO LANDÍVAR, J. *Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de Educación Especial*. Madrid: Editorial CEPES, S.L, 2002.

GEERS, A. E. & MOOG, J. Speech perception and production skills of students with impaired hearing from oral and total communication education settings. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, pp. 1384-1393, 1992.

- GETSKOW, V. & KONCZAL, D. *Kids with special needs: Information and activities to promote awareness and understanding*. Santa Barbara, California: The learning works, 1996.
- GLAT, R. Inclusão total: Mais uma utopia? In: *Revista integração*, v. 20, 27-28, 1998.
- GULLIFORD, R.; & UPTON, G. (Org.). *Special educational needs*. London: Routledge, 1992.
- HALLAHAN, D.; & KAUFFMAN, J. *Exceptional learner: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- JIMÉNEZ, R. B. Modalidades de escolarização: A classe especial e a classe de apoio. In: BAUTISTA, R. (Org.) (trad. Ana Escoval). *Necessidades Educativas Especiais*. pp. 37-51. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; & STAINBACK, S. Rationale for inclusive schooling. In S. STAINBACK & W. STAINBACK (Orgs.). *Inclusion: A guide for educators*. pp. 03-16. Baltimore: Paul Brooks, 1996.
- LADEIRA, F. & QUEIRÓS, S. *Compreender a baixa visão*. Lisboa: ME/DEB, 2002.
- LIPSKY, D. & GARTNER, A. Taking inclusion into the future. In: *Educational Leadership*. v. 56, n. 2, p. 78-81, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: Que formação para professores? In: MANTOAN, M. T. E. (org.) *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.
- MARCHESI, A. *El lenguaje de signos: En estudios de psicologia*. Madrid: CEPE, 1981.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: Reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Mackenzie, 2002.
- MENDES, E. G. & SILVA, A. M. Família de crianças com deficiência e profissionais: Componentes da parceria colaborativa na escola. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v.14, n.2, pp.217-234 Mai.-Ago. 2008.
- MORGADO, J. Modelo compreensivo para a compreensão de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem: Uma abordagem pedagógica. In: ALMEIDA, L.; SILVÉRIO, J.; & ARAÚJO, S (Orgs.) *Actas do 2º congresso Galaio-Português de psicopedagogia*. Braga, 1996.
- MRECH, L.M. Educação inclusiva: Realidade ou utopia? In: *Mesa Redonda do LIDE – USP*. Abril, 1999.
- NIELSEN, L. B. *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Um guia para professores*. v.3. Coleção educação especial. Porto: Porto Editora, 1999.
- PAGOTTI, A. W. *Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de primeiro grau*. São Paulo: PUC. 1992.

- PESSOTI, I. *Deficiência mental: Da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PIAGET, J. (trad. Ivette Braga). *Para onde vai a educação?* 8ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1984.
- PIRES, C. R.; LOPES, M. E.; OLIVA FILHO, S. M. Projeto USP legal: Propondo uma política da USP referida à deficiência. In: *II Seminário, I Oficina e O Mostra ATIID - Acessibilidade, TI e Inclusão Digital*. São Paulo, 2003.
- QUALHARINI, E. L.; ANJOS, F. C. *O Projeto Sem Barreiras*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.
- RIEF, S. F. *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora, 2000.
- RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.
- RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.
- SAILOR, W. *Special education in the restructured school*. Flórida: Remedial & Special Education, 1991.
- SASSAKI, R. K. Os Novos Paradigmas. In: SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. pp. 26-57. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- SMITH, D. *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R., SHANK, M., & LEAL, D. *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, 1995.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) (visitado em 25/11/2009).
- VARGAS, G., M., S. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. In: *Ponto de Vista*. N.8 pp 131-138. Florianópolis, 2006.
- WILL, M. Educating children with learning problems: A shared responsibility. In: *Exceptional Children*. v. 52, 1986.

## Links Consultados

<http://d91601.tinf28.tuganet.info/artigo.asp?idartigo=78>. Visitado em 02/12/2007.

[http://www.deficienteonline.com.br/principal/home/?Deficiencia-fisica&sistema=conteudos|conteudo&id\\_conteudo=176&PHPSESSID=6d753f7aea5adb5c8265175841200118](http://www.deficienteonline.com.br/principal/home/?Deficiencia-fisica&sistema=conteudos|conteudo&id_conteudo=176&PHPSESSID=6d753f7aea5adb5c8265175841200118). Visitado em 19/05/2008.

<http://www.hospitalfranciscovilar.com.br/tratamentos.php?hash=44b39d9760932f1eb91a337301d46171&id=5>. Visitado em 15/07/2008.

<http://www.hospitalfranciscovilar.com.br/tratamentos.php?hash=6656bb5fc7ecc13e4a5fcb0b11a644c7&id=9>. Visitado em 15/07/2008.

<http://www.incluir.ufscar.br>. Visitado em 26/11/2008.

<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/debate4.htm>. Visitado em 21/02/2008.

[http://www.ines.org.br/ines\\_livros/4/4\\_005.HTM](http://www.ines.org.br/ines_livros/4/4_005.HTM). Visitado em 21/02/2008.

[http://www.larguesa.kit.net/MPS/projeto\\_mps.htm](http://www.larguesa.kit.net/MPS/projeto_mps.htm). Visitado em 17/07/2007.

[http://www.msdl-brazil.com/msd43/m\\_manual/mm\\_sec19\\_210.htm](http://www.msdl-brazil.com/msd43/m_manual/mm_sec19_210.htm). Visitado em 18/07/2008.

<http://www.niteroilaser.com.br/doenca.htm>. Visitado em 15/07/2008.

<http://www.prograd.ufpr.br/napne.htmf>. Visitado em 26/11/2008.

<http://www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=1668>. Visitado em 20/05/2008.

[http://www.universia.com.br/noticia/materia\\_dentrodocampus.jsp?not=44710](http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=44710). Visitado em 26/11/2008.

[www.ines.org.br](http://www.ines.org.br). Visitado em 18/07/2008.

[www.vizibelli.com.br/web/content/view/21/29/](http://www.vizibelli.com.br/web/content/view/21/29/). Visitado em 15/07/2008.

## Abordagem Metodológica

BAUER, M. W. & GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. pp. 15-63. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRYMAN, A.; CRAMER, D. *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. East Sussex: Routledge, 2001.

CASTANHO, S. E. M. Metodologia do ensino ou da educação superior? Um olhar histórico. In: CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. pp. 29-37. Campinas: Papirus, 2001.

CHRISTENSEN, L. B. *Experimental methodology*. 8 ed. Massachusetts: Allyn e Bacon, 2001.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos*. Campinas: Editora Papirus, 2004.

GEORGE, D & MALLERY, P. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon, 1999.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. (trad. Marcel Silva). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GREEN, S. B.; SALKIND, N. J.; & AKEY, T. M. *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data*. 2ed. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

HILL, M. M.; & HILL, A. *Investigação por Questionário*. Lisboa: Silabo, 2000.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. São Paulo: Editora Artmed, 1999.

MAY, T. *Pesquisa social: Questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO M. C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 2.ed. São Paulo: Hucitec; 1993.

MOREIRA, J. M. *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina, 2004.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. In: *Cadernos de Pesquisas em administração*. v.1, n.3. São Paulo: USP, 1996.

PARDAL, L. ; CORREIA, E. *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, 1995.

PEREIRA, A. *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. 4.ed. Lisboa: Edições Silabo, 2003.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In ALMEIDA, J. & PINTO, J. (Orgs.). *A investigação nas ciências sociais*. 4.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE I**  
**Carta de apresentação do instrumento de pesquisa**

Uberlândia, 27 de Agosto de 2008

De: **Mda. Amanda Fernandes Santos.**  
Mestranda em Educação.  
Linha de Saberes e Práticas Educativas.

**Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna.**  
Dr<sup>a</sup>. em Educação - FAGED/PPGED.  
Orientadora do Projeto de Mestrado em Educação.

**Ref.:** Projeto de Mestrado intitulado “Educação inclusiva no ensino superior: O professor universitário em foco”.

**Caro (a) professor (a),**

Enquanto aluna do curso de Mestrado em Educação da linha da Saberes e Práticas Educativas, venho desenvolvendo uma pesquisa cujos objetivos são:

***Verificar as concepções que os docentes universitários de um curso de Pedagogia possuem acerca dos alunos com deficiência, visando refletir sobre os aspectos de formação de professores e o processo de ensino aprendizagem numa perspectiva inclusiva.***

Solicitamos a sua especial participação nas respostas do instrumento da pesquisa (inventário adaptado PROAL<sup>1</sup>). É importante a sua opinião sincera sobre cada item. Para isso, você deve considerar a ordem decrescente, atribuindo o valor 5 (cinco) ao item de maior importância e o de valor 1 (um) ao de menor importância, conforme segue:

|                  |            |        |                  |                 |
|------------------|------------|--------|------------------|-----------------|
| (5)              | (4)        | (3)    | (2)              | (1)             |
| Muito Importante | Importante | Neutro | Pouco Importante | Nada importante |

Desde já, agradeço pela sua preciosa colaboração, o muito obrigada!

Respeitosamente,



**Mda. Amanda Fernandes Santos.**  
amandafernande@gmail.com



**Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna.**  
silmalusa@yahoo.com.br

<sup>23</sup> Trata-se de instrumento devidamente validado e já utilizado em trabalhos publicados.

## APÊNDICE II

### Instrumento da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
INSTRUMENTO DE PESQUISA

#### A – IDENTIFICAÇÃO

|                                                                                                                                                                                                                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Sexo: a. <input type="checkbox"/> Feminino b. <input type="checkbox"/> Masculino                                                                                                                                                                               | 2. Idade: |
| 3. Faculdade/Instituição onde trabalha:                                                                                                                                                                                                                           |           |
| 4. Disciplinas que ministra:                                                                                                                                                                                                                                      |           |
| 5. Ano em que concluiu:                                                                                                                                                                                                                                           |           |
| a) Graduação: _____ b) Especialização: _____ c) Mestrado: _____ d) Doutorado: _____ e) Pós-Doutorado: _____                                                                                                                                                       |           |
| 6. Tempo de magistério no Ensino Superior:                                                                                                                                                                                                                        |           |
| a) Até 5 anos <input type="checkbox"/> b) De 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> c) De 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> d) De 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> e) De 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> f) Mais de 25 anos <input type="checkbox"/> |           |

#### B – CATEGORIAS

##### I- CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA

Por favor, responda as questões de acordo com a legenda:

|                      |                |            |                      |                     |
|----------------------|----------------|------------|----------------------|---------------------|
| (5)-Muito Importante | (4)-Importante | (3)-Neutro | (2)-Pouco Importante | (1)-Nada importante |
|----------------------|----------------|------------|----------------------|---------------------|

| Questão | Tópico                                                                                                                                                                                                                                                          | Resposta |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 01      | O professor precisa dedicar grande atenção às dificuldades do aluno com deficiências, pois tal aluno sempre precisará da sua assistência.                                                                                                                       |          |
| 02      | A inserção do aluno com deficiência na Universidade é incoerente com a realidade social, pois de qualquer forma não atenderão às exigências competitivas do mercado de trabalho.                                                                                |          |
| 03      | O importante é que o aluno com deficiência esteja em classe regular, pois pouco a pouco irá se adaptando às particularidades da Universidade.                                                                                                                   |          |
| 04      | Precisam ser realizados testes de potencialidade antes que o aluno com deficiência ingresse na Universidade, para assim evitar futuras dificuldades, caso pretenda ingressar em algum curso no qual não se encontre apto a cursar.                              |          |
| 05      | É essencial que a Universidade se empenhe tanto no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, como também no processo de reajuste da realidade do seu sistema, através de adequações e de legitimações (físicas, materiais, humanas, sociais, etc.). |          |

##### II- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| Questão | Tópico                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Resposta |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 01      | Os cursos de pedagogia deveriam preparar profissionais especializados que ministrassem disciplinas de educação especial em todas as licenciaturas.                                                                                                                                                         |          |
| 02      | Todo professor, independente do seu interesse em lidar diretamente com o aluno com deficiência, deveria estar informado a esse respeito, já que não sabe quando se defrontará com questões da educação especial, uma vez que a proposta política é que tais alunos se insiram em quaisquer espaços sociais |          |
| 03      | É certo que são complexas as situações de deficiência, mas creio que apenas o bom senso de saber reconhecer as possibilidades do aluno com deficiência, e ser criativo para lidar com suas limitações, o professor já pode ser considerado um especialista no assunto.                                     |          |
| 04      | Não possuo conhecimentos específicos ou estratégias quaisquer sobre a educação especial.                                                                                                                                                                                                                   |          |
| 05      | A formação dos professores é construída no decorrer de sua atuação, à medida que os problemas dos alunos com e sem deficiência aparecem.                                                                                                                                                                   |          |

##### III- PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

| Questão | Tópico                                                                                                                                                                                                                                           | Resposta |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 01      | Sem qualquer tipo de adaptação técnico-instrumental em sala de aula, não há possibilidade de transmissão de conhecimento favorável ao aluno com deficiência.                                                                                     |          |
| 02      | Sem o apoio de um órgão especializado que forneça todo o apoio pedagógico-instrumental dentro da Universidade, se torna impossível progredir com o aluno com deficiência.                                                                        |          |
| 03      | Acredito que o aluno com deficiência não deveria esperar para haver as devidas adequações na Universidade para justificar o seu progresso. Enquanto isso não ocorre, poderia desenvolver habilidades individuais para o sucesso durante o curso. |          |
| 04      | Por saber que é protegido por lei, o aluno com deficiência se utiliza desse direito para exigir mobilizações ainda impossíveis dentro da Universidade.                                                                                           |          |
| 05      | O aluno com deficiência possui um desenvolvimento tão tranquilo e surpreendente que não vejo porque tanta mobilização a respeito.                                                                                                                |          |

**Desejo acrescentar que:** \_\_\_\_\_

Agradecemos a sua participação e atenção ao responder o questionário, fundamental para a conclusão do estudo.

Mda. Amanda Fernandes Santos

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna.

**APÊNDICE III**  
**Declaração de responsabilidade da análise estatística**

**DECLARAÇÃO**

Doutor Ednaldo Carvalho Guimarães, docente da disciplina Estatística do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, docente do quadro, declara que auxiliou a mestranda Amanda Fernandes Santos com informações sobre a análise dos dados com a utilização do programa estatístico SPSS v.15.0 para a conclusão do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, com o tema: Educação inclusiva no ensino superior: O docente universitário em foco.

Maia se disponibiliza para prestar quaisquer outros esclarecimentos. Melhores cumprimentos,

Uberlândia, 26 de Janeiro de 2009.

Doutor Ednaldo Carvalho Guimarães.

Universidade Federal de Uberlândia.

Tel 3239-4156

E-mail: ecg@ufu.br

  
Doutor Ednaldo Carvalho Guimarães

Uberlândia 2009

## APÊNDICE IV

### Data View SPSS

| 20 : indivíduos |            |        |       |                           |                                         |                     |                          |                    |                     |                         |                                  |       |   |
|-----------------|------------|--------|-------|---------------------------|-----------------------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|----------------------------------|-------|---|
|                 | Indivíduos | Gênero | Idade | Instituição que trabalhou | Disciplinas ministradas                 | Conclusão_Graduação | Conclusão_Especialização | Conclusão_Mestrado | Conclusão_Doutorado | Conclusão_Pós_Doutorado | Formação_Magistério_Ens_Superior | ICDDI |   |
| 1               | S01        | 0      | 0     | .                         | Faculdade de Educação Infantil, Estágio | 1987                | 1992                     | 2003               | .                   | .                       | 4                                | 1     | 5 |
| 2               | S02        | 1      | 47    | Faculdade de Educação     | Princípios e Métodos ...                | 1984                | .                        | 1995               | 2001                | .                       | 5                                | 3     | 4 |
| 3               | S03        | 0      | 53    | Faculdade de Educação     | Psicologia da educação                  | 1979                | .                        | 1995               | 2003                | .                       | 5                                | 6     | 5 |
| 4               | S04        | 1      | 44    | Faculdade de Educação     | Epistemologia da edu...                 | 1991                | .                        | 1996               | 2001                | .                       | 5                                | 3     | 4 |
| 5               | S05        | 1      | 40    | Faculdade de Educação     | História da educação                    | 1983                | .                        | 1993               | 1998                | .                       | 5                                | 3     | 3 |
| 6               | S06        | 0      | .     | Faculdade de Educação     | Pesquisa em educat...                   | 1971                | 1973                     | 1991               | 1997                | .                       | 6                                | 4     | 2 |
| 7               | S07        | 1      | 46    | Faculdade de Educação     | Metodologia do ensin...                 | 1985                | 1987                     | 1997               | .                   | .                       | 4                                | 4     | 3 |
| 8               | S08        | 0      | 35    | Faculdade de Educação     | Oratória geral, Prática...              | 1985                | .                        | 2002               | .                   | .                       | 3                                | 2     | 4 |
| 9               | S09        | 0      | 40    | Faculdade de Educação     | Prática de ensino e e...                | .                   | .                        | 1993               | .                   | .                       | 3                                | 2     | 1 |
| 10              | S10        | 1      | 37    | Faculdade de Educação     | Filosofia da educação                   | 1992                | .                        | 1997               | 2003                | .                       | 5                                | 3     | 4 |
| 11              | S11        | 1      | 31    | Faculdade de Educação     | Estágio supervisionad...                | 1985                | .                        | 2001               | 2006                | .                       | 5                                | 2     | 4 |
| 12              | S12        | 0      | .     | Faculdade de Educação     | Didática geral, Didatic...              | 1990                | 1992                     | 1999               | 2006                | .                       | 6                                | 3     | 4 |
| 13              | S13        | 0      | 42    | Faculdade de Educação     | Didática                                | .                   | .                        | .                  | 2000                | .                       | 5                                | 2     | 2 |
| 14              | S14        | 0      | 48    | Faculdade de Educação     | Metodologia de alfabe...                | 1982                | 1989                     | 1997               | 2001                | .                       | 4                                | 4     | 5 |
| 15              | S15        | 0      | 41    | Faculdade de Educação     | Educação infantil; opt...               | 1991                | 1992                     | 1996               | .                   | .                       | 4                                | 4     | 4 |
| 16              | S16        | 0      | 49    | Faculdade de Educação     | Didática                                | 1982                | 1998                     | 2000               | .                   | .                       | 4                                | 2     | 4 |
| 17              | S17        | 0      | .     | Faculdade de Educação     | Princípios e Métodos ...                | .                   | .                        | 1994               | 2001                | .                       | 5                                | 4     | 5 |
| 18              | S18        | 0      | .     | Faculdade de Educação     | Didática                                | 1988                | .                        | 1996               | 2002                | .                       | 5                                | 3     | 2 |
| 19              | S19        | 0      | .     | Faculdade de Educação     | Estrutura e Funciona...                 | .                   | .                        | .                  | 1997                | .                       | 4                                | 6     | 5 |
| 20              | S20        | 0      | 44    | Faculdade de Educação     | Psicologia da Educaç...                 | 1987                | 1991                     | 1992               | 2000                | .                       | 6                                | 4     | 5 |
| 21              | S21        | 1      | 41    | Faculdade de Educação     | Política e Gestão Edu...                | 1990                | 1992                     | 1996               | 2002                | .                       | 6                                | 4     | 5 |
| 22              | S22        | 1      | .     | Faculdade de Educação     | Didática Geral; Projet...               | 1991                | .                        | 1998               | 2003                | .                       | 5                                | 3     | 5 |
| 23              | S23        | 1      | 32    | Faculdade de Educação     | Metodologia do Ensin...                 | .                   | .                        | 2002               | .                   | .                       | 3                                | 2     | 3 |
| 24              | S24        | 0      | 42    | Faculdade de Educação     | Política e Gestão em ...                | 1989                | 1991                     | 1995               | 2001                | .                       | 6                                | 3     | 5 |
| 25              | S25        | 0      | 50    | Faculdade de Educação     | Psicologia da Educação                  | 1980                | 1982                     | 1992               | 1999                | .                       | 6                                | 5     | 2 |
| 26              | S26        | 0      | 41    | Faculdade de Educação     | Didática; Prática de E...               | 1997                | 1999                     | 2002               | 2007                | .                       | 6                                | 2     | 4 |
| 27              | S27        | 0      | 42    | Faculdade de Educação     | Tópicos em Psiconed...                  | 1990                | 1995                     | 1998               | 2005                | .                       | 6                                | 3     | 5 |

| Variable: 43 of 43 Variables |      |      |      |      |       |       |       |       |       |        |        |        |        |      |      |      |      |      |       |       |       |       |       |        |        |        |       |       |       |        |        |        |        |      |     |     |     |     |     |     |
|------------------------------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| IF01                         | IF02 | IF03 | IF04 | IF05 | IEA01 | IEA02 | IEA03 | IEA04 | IEA05 | ICDR02 | ICDR03 | ICDR04 | ICDR05 | IF01 | IF02 | IF03 | IF04 | IF05 | IEA01 | IEA02 | IEA03 | IEA04 | IEA05 | ICDR02 | ICDR03 | ICDR04 | IFR03 | IFR04 | IFR05 | IEAR01 | IEAR02 | IEAR04 | IEAR05 | MICD | MF  | MEA | MG  | msR | IR  | Var |
| 4                            | 5    | 2    | 3    | 2    | 4     | 4     | 3     | 3     | 3     | 5      | 1      | 1      | 4      | 4    | 5    | 2    | 3    | 2    | 4     | 4     | 3     | 3     | 3     | 3      | 5      | 1      | 4     | 3     | 4     | 2      | 3      | 3      | 320    | 400  | 260 | 327 | 6   | 3   | 300 |     |
| 5                            | 5    | 1    | 3    | 2    | 4     | 4     | 3     | 5     | 1     | 5      | 3      | 1      | 5      | 5    | 5    | 1    | 1    | 3    | 1     | 3     | 5     | 1     | 5     | 3      | 5      | 3      | 1     | 4     | 5     | 3      | 1      | 5      | 360    | 460  | 380 | 400 | 4   | 1   | 200 |     |
| 5                            | 5    | 1    | 3    | 4    | 4     | 4     | 2     | 5     | 3     | 5      | 1      | 4      | 5      | 5    | 5    | 1    | 3    | 4    | 4     | 4     | 2     | 5     | 3     | 5      | 1      | 4      | 5     | 3     | 2     | 2      | 1      | 3      | 400    | 400  | 200 | 332 | 2   | 2   | 200 |     |
| 5                            | 4    | 2    | 3    | 4    | 3     | 4     | 2     | 2     | 3     | 5      | 3      | 3      | 4      | 4    | 4    | 2    | 3    | 4    | 3     | 4     | 2     | 2     | 3     | 4      | 3      | 3      | 360   | 360   | 280   | 340    | 4      | 3      | 360    | 360  | 280 | 340 | 4   | 200 |     |     |
| 4                            | 4    | 1    | 4    | 2    | 3     | 3     | 3     | 1     | 3     | 5      | 3      | 3      | 4      | 4    | 4    | 1    | 4    | 2    | 3     | 3     | 3     | 1     | 3     | 5      | 3      | 3      | 5     | 3     | 3     | 5      | 4      | 3      | 360    | 360  | 340 | 360 | 4   | 200 |     |     |
| 3                            | 4    | 3    | 5    | 4    | 3     | 3     | 5     | 2     | 3     | 4      | 2      | 5      | 4      | 4    | 3    | 4    | 3    | 5    | 4     | 3     | 5     | 2     | 3     | 4      | 2      | 5      | 3     | 1     | 2     | 3      | 3      | 340    | 260    | 360  | 320 | 3   | 4   | 100 |     |     |
| 5                            | 4    | 2    | 1    | 2    | 2     | 4     | 1     | 2     | 4     | 1      | 1      | 4      | 4      | 4    | 5    | 4    | 2    | 1    | 2     | 2     | 4     | 2     | 4     | 1      | 1      | 4      | 4     | 5     | 4     | 4      | 4      | 2      | 260    | 440  | 360 | 353 | 3   | 300 |     |     |
| 5                            | 5    | 4    | 4    | 4    | 5     | 4     | 4     | 1     | 1     | 2      | 4      | 5      | 5      | 5    | 5    | 4    | 4    | 4    | 5     | 4     | 4     | 1     | 1     | 2      | 4      | 5      | 2     | 2     | 2     | 1      | 2      | 5      | 5      | 400  | 320 | 340 | 353 | 5   | 400 |     |
| 4                            | 5    | 2    | 2    | 4    | 1     | 1     | 4     | 2     | 1     | 5      | 3      | 5      | 5      | 5    | 4    | 5    | 2    | 4    | 1     | 4     | 2     | 1     | 4     | 3      | 5      | 3      | 5     | 4     | 2     | 5      | 4      | 5      | 380    | 380  | 460 | 407 | 5   | 400 |     |     |
| 5                            | 3    | 3    | 4    | 4    | 4     | 4     | 4     | 3     | 3     | 5      | 2      | 5      | 5      | 5    | 5    | 3    | 4    | 4    | 4     | 4     | 3     | 4     | 3     | 3      | 5      | 2      | 5     | 3     | 2     | 2      | 3      | 3      | 420    | 325  | 260 | 342 | 4   | 200 |     |     |
| 5                            | 4    | 2    | 4    | 4    | 3     | 3     | 2     | 4     | 3     | 5      | 2      | 2      | 5      | 4    | 4    | 4    | 4    | 4    | 3     | 3     | 2     | 4     | 3     | 4      | 2      | 3      | 3     | 2     | 2     | 4      | 2      | 3      | 360    | 320  | 260 | 313 | 5   | 200 |     |     |
| 5                            | 3    | 4    | 4    | 2    | 4     | 2     | 4     | 3     | 1     | 1      | 5      | 4      | 4      | 5    | 3    | 4    | 4    | 2    | 2     | 4     | 3     | 1     | 1     | 5      | 4      | 4      | 2     | 2     | 4     | 4      | 2      | 5      | 5      | 420  | 320 | 360 | 373 | 4   | 100 |     |
| 5                            | 5    | 1    | 3    | 3    | 5     | 1     | 5     | 3     | 3     | 2      | 2      | 5      | 5      | 5    | 5    | 1    | 3    | 3    | 5     | 1     | 5     | 3     | 3     | 2      | 2      | 5      | 5     | 3     | 3     | 1      | 5      | 3      | 360    | 420  | 340 | 360 | 3   | 300 |     |     |
| 3                            | 5    | 3    | 4    | 5    | 3     | 4     | 5     | 3     | 4     | 5      | 3      | 2      | 5      | 5    | 3    | 5    | 4    | 5    | 3     | 4     | 5     | 3     | 5     | 3      | 5      | 2      | 2     | 3     | 2     | 1      | 3      | 1      | 3      | 360  | 260 | 240 | 293 | 3   | 300 |     |
| 5                            | 5    | 1    | 1    | 1    | 1     | 1     | 2     | 1     | 1     | 1      | 5      | 2      | 5      | 5    | 5    | 1    | 1    | 1    | 1     | 2     | 1     | 1     | 1     | 5      | 2      | 5      | 5     | 5     | 5     | 5      | 5      | 5      | 420    | 500  | 440 | 453 | 5   | 300 |     |     |
| 5                            | 5    | 1    | 3    | 4    | 2     | 4     | 2     | 2     | 4     | 5      | 1      | 5      | 4      | 5    | 5    | 1    | 3    | 4    | 2     | 4     | 2     | 2     | 4     | 5      | 1      | 5      | 5     | 3     | 2     | 4      | 2      | 4      | 400    | 400  | 260 | 360 | 3   | 200 |     |     |
| 5                            | 5    | 3    | 3    | 3    | 5     | 5     | 3     | 3     | 3     | 3      | 3      | 3      | 1      | 5    | 5    | 5    | 3    | 3    | 5     | 5     | 3     | 3     | 3     | 3      | 3      | 3      | 1     | 3     | 3     | 1      | 1      | 3      | 260    | 360  | 220 | 293 | 4   | 200 |     |     |
| 5                            | 5    | 2    | 3    | 1    | 5     | 5     | 5     | 4     | 5     | 5      | 1      | 4      | 5      | 5    | 5    | 2    | 3    | 1    | 5     | 5     | 5     | 4     | 5     | 5      | 1      | 4      | 4     | 3     | 5     | 1      | 2      | 1      | 400    | 440  | 200 | 347 | 1   | 300 |     |     |
| 5                            | 5    | 1    | 2    | 3    | 5     | 5     | 3     | 3     | 3     | 5      | 1      | 5      | 5      | 5    | 5    | 5    | 1    | 2    | 3     | 5     | 5     | 3     | 3     | 5      | 1      | 5      | 5     | 4     | 3     | 1      | 1      | 3      | 420    | 440  | 220 | 360 | 3   | 100 |     |     |
| 3                            | 5    | 2    | 4    | 4    | 2     | 4     | 2     | 4     | 3     | 4      | 2      | 2      | 4      | 4    | 3    | 5    | 2    | 4    | 4     | 2     | 4     | 3     | 4     | 2      | 2      | 2      | 4     | 4     | 2     | 2      | 4      | 3      | 300    | 350  | 300 | 317 | 3   | 100 |     |     |
| 5                            | 5    | 1    | 5    | 5    | 5     | 4     | 3     | 1     | 3     | 2      | 4      | 4      | 5      | 5    | 5    | 1    | 5    | 5    | 5     | 4     | 3     | 1     | 3     | 2      | 4      | 4      | 5     | 1     | 1     | 1      | 2      | 5      | 3      | 400  | 340 | 260 | 340 | 4   | 200 |     |
| 5                            | 5    | 4    | 3    | 3    | 3     | 3     | 4     | 5     | 4     | 5      | 2      | 5      | 5      | 5    | 5    | 4    | 3    | 3    | 3     | 3     | 4     | 5     | 4     | 5      | 4      | 5      | 2     | 3     | 3     | 3      | 1      | 2      | 400    | 360  | 260 | 340 | 5   | 400 |     |     |
| 5                            | 5    | 5    | 4    | 5    | 2     | 2     | 4     | 5     | 5     | 5      | 1      | 4      | 5      | 5    | 5    | 5    | 4    | 5    | 2     | 4     | 5     | 5     | 5     | 5      | 1      | 4      | 1     | 2     | 1     | 4      | 1      | 400    | 280    | 260  | 320 | 4   | 100 |     |     |     |
| 4                            | 4    | 1    | 3    | 3    | 4     | 4     | 1     | 1     | 4     | 5      | 2      | 5      | 4      | 4    | 4    | 1    | 3    | 3    | 4     | 1     | 1     | 4     | 1     | 4      | 5      | 2      | 5     | 5     | 3     | 2      | 5      | 2      | 360    | 360  | 240 | 327 | 2   | 100 |     |     |
| 4                            | 4    | 3    | 3    | 1    | 4     | 3     | 3     | 1     | 1     | 4      | 5      | 4      | 4      | 5    | 4    | 4    | 3    | 3    | 1     | 4     | 3     | 3     | 1     | 4      | 5      | 4      | 4     | 3     | 3     | 5      | 2      | 3      | 5      | 2    | 440 | 360 | 300 | 373 | 5   | 100 |
| 4                            | 4    | 1    | 3    | 4    | 4     | 4     | 4     | 4     | 3     | 4      | 5      | 4      | 5      | 4    | 4    | 4    | 1    | 3    | 4     | 4     | 4     | 3     | 4     | 5      | 4      | 5      | 5     | 3     | 2     | 2      | 3      | 2      | 480    | 360  | 260 | 367 | 4   | 100 |     |     |

## APÊNDICE V

### Variable View SPSS

|    | Name           | Type    | Width | Decimals | Label              | Values                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Missing | Columns | Align | Measure |
|----|----------------|---------|-------|----------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|-------|---------|
| 1  | Indivíduos     | String  | 3     | 0        | Quantidade de l... | (S01, S02, S03, S04, S05, S06, S07, S08, S09, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S34, S35, S36, S37, S38, S39, S40, S41, S42, S43, S44, S45, S46, S47, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55, S56, S57, S58, S59, S60, S61, S62, S63, S64, S65, S66, S67, S68, S69, S70, S71, S72, S73, S74, S75, S76, S77, S78, S79, S80, S81, S82, S83, S84, S85, S86, S87, S88, S89, S90, S91, S92, S93, S94, S95, S96, S97, S98, S99, S100) | None    | 6       | Left  | Nominal |
| 2  | Gênero         | Numeric | 1     | 0        | GENERO             | (0, Feminin...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | None    | 5       | Right | Scale   |
| 3  | Idade          | Numeric | 2     | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 3       | Right | Scale   |
| 4  | Instituição... | String  | 21    | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 15      | Left  | Nominal |
| 5  | Disciplinas... | String  | 100   | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 15      | Left  | Nominal |
| 6  | Conclusão...   | Numeric | 4     | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 14      | Right | Scale   |
| 7  | Conclusão...   | Numeric | 4     | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 18      | Right | Scale   |
| 8  | Conclusão...   | Numeric | 4     | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 14      | Right | Scale   |
| 9  | Conclusão...   | Numeric | 4     | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 13      | Right | Scale   |
| 10 | Conclusão...   | Numeric | 4     | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 17      | Right | Scale   |
| 11 | Formação       | Numeric | 8     | 0        | Formação           | (1, Formação...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | None    | 6       | Right | Ordinal |
| 12 | Magistério...  | Numeric | 8     | 0        | Quantidade de ...  | (1, Até 5 an...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | None    | 15      | Right | Ordinal |
| 13 | ICD01          | Numeric | 8     | 0        | O professor pre... | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 13      | Right | Scale   |
| 14 | ICD02          | Numeric | 8     | 0        | A inserção do a... | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 15 | ICD03          | Numeric | 8     | 0        | O importante é ... | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 16 | ICD04          | Numeric | 8     | 0        | Precisam ser t...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 17 | ICD05          | Numeric | 8     | 0        | É essencial qu...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 5       | Right | Scale   |
| 18 | IF01           | Numeric | 8     | 0        | Os cursos de p...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 19 | IF02           | Numeric | 8     | 0        | Todo professor...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 3       | Right | Scale   |
| 20 | IF03           | Numeric | 8     | 0        | É certo que sã...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 21 | IF04           | Numeric | 8     | 0        | Não possui co...   | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 22 | IF05           | Numeric | 8     | 0        | A formação dos ... | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 3       | Right | Scale   |
| 23 | IEA01          | Numeric | 8     | 0        | Sem qualquer b...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 3       | Right | Scale   |
| 24 | IEA02          | Numeric | 8     | 0        | Sem o apoio de ... | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 25 | IEA03          | Numeric | 8     | 0        | Acredito que o ... | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 26 | IEA04          | Numeric | 8     | 0        | Por saber que ...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 27 | IEA05          | Numeric | 8     | 0        | O aluno com N...   | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 28 | ICDR02         | Numeric | 8     | 0        | Item Concepçã...   | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 5       | Right | Scale   |
| 29 | ICDR03         | Numeric | 8     | 0        | Item Concepçã...   | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 5       | Right | Scale   |
| 30 | ICDR04         | Numeric | 8     | 0        | Item Concepçã...   | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 5       | Right | Scale   |
| 31 | IFR03          | Numeric | 8     | 0        | Item Formação ...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 32 | IFR04          | Numeric | 8     | 0        | Item Formação ...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 33 | IFR05          | Numeric | 8     | 0        | Item Formação ...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 34 | IEAR01         | Numeric | 8     | 0        | Item Ensino-Ap...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 5       | Right | Scale   |
| 35 | IEAR02         | Numeric | 8     | 0        | Item Ensino-Ap...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 5       | Right | Scale   |
| 36 | IEAR04         | Numeric | 8     | 0        | Item Ensino-Ap...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 37 | IEAR05         | Numeric | 8     | 0        | Item Ensino-Ap...  | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 5       | Right | Scale   |
| 38 | MICD           | Numeric | 8     | 2        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 39 | MIF            | Numeric | 8     | 2        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 40 | MIEA           | Numeric | 8     | 2        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 41 | MG             | Numeric | 8     | 2        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Right | Scale   |
| 42 | msR            | Numeric | 8     | 0        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 4       | Left  | Ordinal |
| 43 | IR             | Numeric | 8     | 2        |                    | None                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | None    | 10      | Right | Scale   |
| 44 |                |         |       |          |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |         |         |       |         |
| 45 |                |         |       |          |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |         |         |       |         |
| 46 |                |         |       |          |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |         |         |       |         |
| 47 |                |         |       |          |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |         |         |       |         |
| 48 |                |         |       |          |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |         |         |       |         |
| 49 |                |         |       |          |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |         |         |       |         |
| 50 |                |         |       |          |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |         |         |       |         |

Data View Variable View

SPSS Processor is ready

**APÊNDICE VI**  
**Output Teste Estatístico Qui-Quadrado**

**Case Processing Summary**

|                            | <b>Cases</b> |                |                |                |              |                |
|----------------------------|--------------|----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
|                            | <b>Valid</b> |                | <b>Missing</b> |                | <b>Total</b> |                |
|                            | <b>N</b>     | <b>Percent</b> | <b>N</b>       | <b>Percent</b> | <b>N</b>     | <b>Percent</b> |
| <b>GENERO<br/>FORMAÇÃO</b> | 27           | 100,0%         | 0              | ,0%            | 27           | 100,0%         |

**GENERO \* FORMAÇÃO Crosstabulation**

Count

|                        | <b>Formação:graduação</b>     |                                                   |                                |                                                    | <b>Total</b> |
|------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------|--------------|
|                        | <b>Formação:<br/>mestrado</b> | <b>Formação:<br/>especialização+<br/>mestrado</b> | <b>Formação:<br/>doutorado</b> | <b>Formação:<br/>especialização+<br/>doutorado</b> |              |
| <b>GENERO</b> Feminino | 2                             | 5                                                 | 4                              | 7                                                  | 18           |
| Masculino              | 1                             | 1                                                 | 6                              | 1                                                  | 9            |
| <b>Total</b>           | 3                             | 6                                                 | 10                             | 8                                                  | 27           |

**Chi-Square Tests**

|                                         | <b>Value</b>       | <b>df</b> | <b>Asymp. Sig. (2-sided)</b> |
|-----------------------------------------|--------------------|-----------|------------------------------|
| <b>Pearson Chi-Square</b>               | 5,512 <sup>a</sup> | 3         | ,138                         |
| <b>Likelihood Ratio</b>                 | 5,657              | 3         | ,130                         |
| <b>Linear-by-Linear<br/>Association</b> | ,076               | 1         | ,783                         |
| <b>N of Valid Cases</b>                 | 27                 |           |                              |

**APÊNDICE VII**  
**Output Teste Estatístico T-Teste – Significância das médias**

**One-Sample Statistics**

|      | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------|----|--------|----------------|-----------------|
| MICD | 27 | 3,7778 | ,48464         | ,09327          |
| MIF  | 27 | 3,7389 | ,57818         | ,11127          |
| MIEA | 27 | 3,0222 | ,70238         | ,13517          |

**One-Sample Test**

|      | Test Value = 0 |    |                 |                 |                                           |        |
|------|----------------|----|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|
|      | t              | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|      |                |    |                 |                 | Lower                                     | Upper  |
| MICD | 40,504         | 26 | ,000***         | 3,77778         | 3,5861                                    | 3,9695 |
| MIF  | 33,602         | 26 | ,000***         | 3,73889         | 3,5102                                    | 3,9676 |
| MIEA | 22,358         | 26 | ,000***         | 3,02222         | 2,7444                                    | 3,3001 |

**APÊNDICE VIII**  
**Output Teste Estatístico T-Test – Comparação entre as médias**

Paired Samples Statistics

|        |      | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | MIF  | 3,7389 | 27 | ,57818         | ,11127          |
|        | MIEA | 3,0222 | 27 | ,70238         | ,13517          |

Paired Samples Correlations

|        |            | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | MIF & MIEA | 27 | ,177        | ,378 |

Paired Samples Test

|        |            | Paired Differences |                |                 |                                           |         | t     | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|-------|----|-----------------|
|        |            | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |       |    |                 |
|        |            |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |       |    |                 |
| Pair 1 | MIF - MIEA | ,71667             | ,82707         | ,15917          | ,38949                                    | 1,04384 | 4,503 | 26 | ,000***         |

Paired Samples Statistics

|        |      | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | MICD | 3,7778 | 27 | ,48464         | ,09327          |
|        | MIEA | 3,0222 | 27 | ,70238         | ,13517          |

Paired Samples Correlations

|        |             | N  | Correlation | Sig. |
|--------|-------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | MICD & MIEA | 27 | -,053       | ,794 |

Paired Samples Test

|                    | Paired Differences |                |                 |                                           |         | t     | df | Sig. (2-tailed) |
|--------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|-------|----|-----------------|
|                    | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |       |    |                 |
|                    |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |       |    |                 |
| Pair 1 MICD - MIEA | ,75556             | ,87413         | ,16823          | ,40976                                    | 1,10135 | 4,491 | 26 | ,000            |

Paired Samples Statistics

|        |      | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | MICD | 3,7778 | 27 | ,48464         | ,09327          |
|        | MIF  | 3,7389 | 27 | ,57818         | ,11127          |

Paired Samples Correlations

|        |            | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | MICD & MIF | 27 | -,035       | ,862 |

Paired Samples Test

|                   | Paired Differences |                |                 |                                           |        | t    | df | Sig. (2-tailed) |
|-------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|------|----|-----------------|
|                   | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |      |    |                 |
|                   |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |      |    |                 |
| Pair 1 MICD - MIF | ,03889             | ,76740         | ,14769          | -,26469                                   | ,34246 | ,263 | 26 | ,794            |

**APÊNDICE IX**  
**Output Teste Estatístico T-Test – Correlação entre a formação acadêmica e as médias**

Paired Samples Statistics

|        | Mean     | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Formação | 27 | ,989           | ,190            |
|        | MIEA     | 27 | ,70238         | ,13517          |

Paired Samples Correlations

|        | N               | Correlation | Sig.       |
|--------|-----------------|-------------|------------|
| Pair 1 | Formação & MIEA | 27          | -,228 ,253 |

Paired Samples Test

|        |                 | Paired Differences |                |                 |                                           | t       | df    | Sig. (2-tailed) |         |
|--------|-----------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|-------|-----------------|---------|
|        |                 | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |       |                 |         |
|        |                 |                    |                |                 | Lower                                     |         |       |                 | Upper   |
| Pair 1 | Formação - MIEA | 1,82963            | 1,33671        | ,25725          | 1,30085                                   | 2,35841 | 7,112 | 26              | ,000*** |

Paired Samples Statistics

|        | Mean     | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Formação | 27 | ,989           | ,190            |
|        | MIF      | 27 | ,57818         | ,11127          |

Paired Samples Correlations

|        | N              | Correlation | Sig.       |
|--------|----------------|-------------|------------|
| Pair 1 | Formação & MIF | 27          | -,225 ,259 |

Paired Samples Test

|        |                | Paired Differences |                |                 |                                           |         | t     | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|----------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|-------|----|-----------------|
|        |                | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |       |    |                 |
|        |                |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |       |    |                 |
| Pair 1 | Formação - MIF | 1,11296            | 1,25250        | ,24104          | ,61749                                    | 1,60844 | 4,617 | 26 | ,000            |

Paired Samples Statistics

|        | Mean     | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Formação | 27 | ,989           | ,190            |
|        | MICD     | 27 | ,48464         | ,09327          |

Paired Samples Correlations

| Pearson Samples Correlations |                 |             |      |
|------------------------------|-----------------|-------------|------|
|                              | N               | Correlation | Sig. |
| Pair 1                       | Formação & MICD | 27,137      | ,494 |

Paired Samples Test

|        |                 | Paired Differences |                |                 |                                           |         | t     | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|-----------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|-------|----|-----------------|
|        |                 | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |       |    |                 |
|        |                 |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |       |    |                 |
| Pair 1 | Formação - MICD | 1,07407            | 1,03945        | ,20004          | ,66288                                    | 1,48527 | 5,369 | 26 | ,000            |

# APÊNDICE X

## Output Teste Estatístico T-Test – Comparação entre a experiência profissional e as médias

Paired Samples Statistics

|        |     | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | msR | 3,81   | 27 | 1,145          | ,220            |
|        | MG  | 3,5130 | 27 | ,35753         | ,06881          |

Paired Samples Correlations

|        |          | N  | Correlation | Sig. |
|--------|----------|----|-------------|------|
| Pair 1 | msR & MG | 27 | ,282        | ,155 |

Paired Samples Test

|        |          | Paired Differences |                |                 |                                           | t      | df    | Sig. (2-tailed) |
|--------|----------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|-------|-----------------|
|        |          | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |       |                 |
|        |          |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |       |                 |
| Pair 1 | msR - MG | ,30185             | 1,09897        | ,21150          | -,13289                                   | ,73659 | 1,427 | 26,165          |

Paired Samples Statistics

|        |      | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | msR  | 3,81   | 27 | 1,145          | ,220            |
|        | MIEA | 3,0222 | 27 | ,70238         | ,13517          |

Paired Samples Correlations

|        |            | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | msR & MIEA | 27 | ,436        | ,023 |

Paired Samples Test

|        |            | Paired Differences |                |                 |                                           | t       | df    | Sig. (2-tailed) |
|--------|------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|-------|-----------------|
|        |            | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |       |                 |
|        |            |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |       |                 |
| Pair 1 | msR - MIEA | ,79259             | 1,05025        | ,20212          | -,37713                                   | 1,20806 | 3,921 | 26,001          |

Paired Samples Statistics

|        |     | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | msR | 3,81   | 27 | 1,145          | ,220            |
|        | MIF | 3,7389 | 27 | ,57818         | ,11127          |

Paired Samples Correlations

|        |           | N  | Correlation | Sig. |
|--------|-----------|----|-------------|------|
| Pair 1 | msR & MIF | 27 | -,070       | ,728 |

Paired Samples Test

|        |           | Paired Differences |                |                 |                                           | t      | df   | Sig. (2-tailed) |
|--------|-----------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|------|-----------------|
|        |           | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |      |                 |
|        |           |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |      |                 |
| Pair 1 | msR - MIF | ,07593             | 1,31817        | ,25368          | -,44552                                   | ,59738 | ,299 | 26,767          |

**Paired Samples Statistics**

|        | Mean | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | msR  | 27 | 1,145          | ,220            |
|        | MICD | 27 | ,48464         | ,09327          |

**Paired Samples Correlations**

|        | N          | Correlation | Sig. |
|--------|------------|-------------|------|
| Pair 1 | msR & MICD | 27          | ,075 |
|        |            |             | ,708 |

**Paired Samples Test**

|        |            | Paired Differences |                |                 |                                           |        | t    | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|------|----|-----------------|
|        |            | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |      |    |                 |
|        |            |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |      |    |                 |
| Pair 1 | msR - MICD | ,03704             | 1,20899        | ,23267          | -,44122                                   | ,51530 | ,159 | 26 | ,875            |

**Paired Samples Statistics**

|        | Mean                                                              | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-------------------------------------------------------------------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. | 27 | 1,145          | ,220            |
|        | MG                                                                | 27 | ,35753         | ,06881          |

**Paired Samples Correlations**

|        | N                                                                      | Correlation | Sig.  |
|--------|------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|
| Pair 1 | Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. & MG | 27          | -,282 |
|        |                                                                        |             | ,155  |

**Paired Samples Test**

|        |                                                                        | Paired Differences |                |                 |                                           |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|--------|----|-----------------|
|        |                                                                        | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |                                                                        |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. - MG | -,32778            | 1,29190        | ,24863          | -,83883                                   | ,18328 | -1,318 | 26 | ,199            |

**Paired Samples Statistics**

|        | Mean                                                              | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-------------------------------------------------------------------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. | 27 | 1,145          | ,220            |
|        | MIEA                                                              | 27 | ,70238         | ,13517          |

**Paired Samples Correlations**

|        | N                                                                        | Correlation | Sig.  |
|--------|--------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|
| Pair 1 | Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. & MIEA | 27          | -,436 |
|        |                                                                          |             | ,023  |

**Paired Samples Test**

|        |                                                                          | Paired Differences |                |                 |                                           | t      | df   | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|------|-----------------|-------|
|        |                                                                          | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |      |                 |       |
|        |                                                                          |                    |                |                 | Lower                                     |        |      |                 | Upper |
| Pair 1 | Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. - MIEA | ,16296             | 1,58263        | ,30458          | -,46311                                   | ,78903 | ,535 | 26              | ,597  |

**Paired Samples Statistics**

|                                                                          | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------------------------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. | 3,19   | 27 | 1,145          | ,220            |
| MIF                                                                      | 3,7389 | 27 | ,57818         | ,11127          |

**Paired Samples Correlations**

|                                                                                | N  | Correlation | Sig. |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. & MIF | 27 | ,070        | ,728 |

**Paired Samples Test**

|                                                                                   | Paired Differences |                |                 |                                           |         | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|--------|----|-----------------|
|                                                                                   | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |        |    |                 |
|                                                                                   |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |        |    |                 |
| Pair 1<br>Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. - MIF | -,55370            | 1,24583        | ,23976          | -1,04654                                  | -,06087 | -2,309 | 26 | ,029            |

**Paired Samples Statistics**

|                                                                          | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------------------------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. | 3,19   | 27 | 1,145          | ,220            |
| MICD                                                                     | 3,7778 | 27 | ,48464         | ,09327          |

**Paired Samples Correlations**

|                                                                                 | N  | Correlation | Sig. |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. & MICD | 27 | -,075       | ,708 |

**Paired Samples Test**

|                                                                                 | Paired Differences |                |                 |                                           |         | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|--------|----|-----------------|
|                                                                                 | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |        |    |                 |
|                                                                                 |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |        |    |                 |
| Pair 1 Quantidade de anos de experiência na docência no ensino superior. - MICD | -,59259            | 1,27639        | ,24564          | -1,09752                                  | -,08767 | -2,412 | 26 | ,023            |

