

09

Relato de professores de um curso de licenciatura em química sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência

Marcela Openheimer
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Universidade Federal de Itajubá
[email](#) | [ORCID](#)

Recebido em: março de 2024
Aprovado em: agosto de 2025

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782122025189>



Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*: este artigo tem 60% de semelhança com a tese da autora

Relato de professores de um curso de licenciatura em química sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência

RESUMO

A garantia ao acesso de pessoas com deficiência está cada vez mais sendo posta em prática no Ensino Superior. Apesar das diversas iniciativas para promover a inclusão no ensino superior, ainda persistem barreiras, como as práticas excludentes de alguns docentes. Diante do exposto, a presente pesquisa objetivou investigar como os professores de uma Instituição de Ensino Superior pública situada no Sul de Minas Gerais, colocam em prática a inclusão em sala de aula. Para isto, utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Realizou-se uma entrevista semiestruturada com três professores da área de ensino de química da Universidade. Em seguida, realizou-se uma análise de conteúdo, onde as informações coletadas foram agrupadas em categorias. Constatou-se que os docentes não possuem preparo pedagógico para ensinar alunos com deficiência em sala de aula devido a defasagens em sua formação inicial e inexistente busca por uma formação continuada. É preciso reforçar a formação em cursos de licenciatura no Brasil para a perspectiva inclusiva, de forma a preparar os professores para o futuro trabalho com um aluno com deficiência e, também, conscientizar professores atuantes para a busca de uma formação continuada que contemple de forma significativa práticas e estratégias inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão; deficiência; formação de professores.

Teachers' report of a chemistry degree course on the process of inclusion of students with disabilities

Guaranteeing access for people with disabilities is increasingly being put into practice in Higher Education. Despite the different initiatives to implement inclusion at the university level, there still remains a barrier such as the exclusionary practices of teachers. Given the above, this research aimed to investigate how teachers at a public Higher Education Institution located in the South of Minas Gerais put inclusion into practice in the classroom. For this, a methodology with a qualitative approach, of the case study type, was used. A semi-structured interview was carried out with three professors from the University's chemistry teaching area. Then, a content analysis was carried out, where the information collected was grouped into categories. It was found that teachers do not have the pedagogical preparation to teach students with disabilities in the classroom due to gaps in their initial training and the lack of search for continued training. It is necessary to reinforce training in undergraduate courses in Brazil for an inclusive perspective, in order to prepare teachers for future work with a student with a disability and, also, to raise awareness among working teachers about the search for continued training that significantly encompasses inclusive practices and strategies.

Keywords: Inclusion; deficiency; teacher training.

1. INTRODUÇÃO

Em termos amplos, a inclusão envolve a mudança e transformação em diversas áreas da sociedade (saúde, trabalho, transporte, educação etc.) com o objetivo de garantir acesso e permanência de pessoas com deficiência. Por exemplo, são necessárias modificações e adaptações físicas e arquitetônicas em diversas instalações públicas e privadas para que a acessibilidade de pessoas com deficiência possa ocorrer.

Na educação, nosso campo de interesse, esta mudança vai além dos espaços físicos. É necessário garantir a aprendizagem das pessoas com deficiência de forma igualitária aos demais, assegurando também condições de acessibilidade pedagógica.

O número de matrículas de pessoas com deficiência aumentou significativamente nos últimos anos, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. De acordo com dados do Censo Escolar de 2018 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – (Brasil, 2019), houve um aumento de 33,2% no número de matrículas de alunos com deficiência entre 2014 e 2018 na Educação Básica. No primeiro ano citado, foram aproximadamente 887 mil matriculados, enquanto no último ano foram 1,2 milhão de alunos matriculados com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

No Ensino Superior, os números crescem no mesmo ritmo, segundo o Censo da Educação Superior de 2017 do INEP e do Ministério da Educação (BRASIL, 2018). O número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação aumentou de 20.530 para 38.272 entre os anos de 2009 e 2017.

Portanto, é fundamental fortalecer a formação dos professores em relação à temática em questão a fim de prepará-los para essa realidade. Isso envolve a ampliação de discussões, processos investigativos e ações para promovê-la e efetivá-la.

Diante deste cenário, foi realizada uma pesquisa com o objetivo geral de investigar como os professores de uma Instituição de Ensino Superior pública situada no Sul de Minas Gerais colocam em prática a inclusão em sala de aula, quais suas estratégias inclusivas, suas dificuldades no processo de inclusão e opiniões a respeito das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva no Ensino Superior.

Torna-se relevante a reflexão e o estudo aprofundado do tema, sobretudo se for considerado que o fenômeno de exclusão de estudantes é maior nas disciplinas científicas, como, por exemplo, nas áreas de Física, Química e Ciências Biológicas (Benite, 2011).

De acordo com Oliveira (2019), a produção de conhecimento sobre a temática de inclusão está bem abaixo da demanda. Além disso, sua pesquisa concluiu que "o campo de estudo ensino superior é carente de pesquisas acadêmicas publicadas em periódicos" (Oliveira, 2019, p. 15). Desta forma, torna-se consideravelmente importante que sejam realizadas pesquisas acadêmicas no âmbito do Ensino Superior sobre a temática inclusiva, como se pretendeu no presente trabalho.



Assim, a partir do objetivo geral, a pesquisa possuiu quatro objetivos específicos: 1) descrever as estratégias adotadas pelos docentes no trabalho com alunos com deficiência; 2) identificar as ações adotadas pela universidade para subsidiar a prática pedagógica do professor no trabalho com alunos com deficiência; 3) identificar as dificuldades que os docentes encontraram no processo de inclusão; e 4) definir orientações e ações para a efetivação da educação inclusiva no Ensino Superior a partir das opiniões dos docentes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um princípio que busca garantir o direito de **todos os estudantes** ao acesso, permanência e sucesso em contextos educacionais comuns, independentemente de suas diferenças. Trata-se de uma concepção ampla, que abrange não apenas as pessoas com deficiência, mas também aqueles historicamente marginalizados por questões étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, condição socioeconômica, origem cultural ou territorial, entre outras. Assim, a Educação Inclusiva compreende a escola como espaço de aprendizagem para todos, reconhecendo as diferenças, aceitando a diversidade e valorizando a heterogeneidade como condição fundamental do processo educativo (Sant'ana, 2005).

Já a Educação Especial é uma modalidade de ensino direcionada a um público-alvo específico: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, a Educação Especial está inserida no paradigma mais amplo da Educação Inclusiva, funcionando como um conjunto de recursos, serviços e práticas pedagógicas que garantem condições de equidade para esse grupo dentro das escolas comuns.

No Brasil, a trajetória da Educação Inclusiva foi fortemente marcada pelas lutas e conquistas das pessoas com deficiência e de seus familiares, que se organizaram em associações e movimentos sociais para assegurar seus direitos. Esses movimentos impulsionaram avanços legais e políticos que, inicialmente voltados para a Educação Especial, mais tarde fundamentaram a ampliação do conceito de inclusão para outros grupos sociais.

Um marco importante foi a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no início do século XX (Batalla, 2009). Ainda nesse período, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) estabeleceu orientações para o atendimento educacional na rede regular de ensino, garantindo direitos específicos para estudantes com deficiência (Brasil, 1961).

Os avanços conquistados resultaram, em grande parte, do ativismo político de movimentos sociais e da produção acadêmica sobre inclusão social e educacional. Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu a responsabilidade dos governos na

garantia de direitos iguais às pessoas com deficiência (Santos, 2008). No Brasil, esse compromisso foi reafirmado pela Constituição Federal de 1988, que determinou como dever do Estado: cuidar da saúde, da assistência pública, da integração social à vida comunitária e da garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Na década de 1990, documentos internacionais ampliaram ainda mais a discussão sobre a inclusão, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que destacaram o direito de todas as crianças frequentarem escolas comuns, independentemente de suas condições. No Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou esse compromisso ao garantir, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino deveriam oferecer currículos, métodos, técnicas, recursos e organização adequados para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 1996a).

No início dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 reforçou que as escolas de ensino regular deveriam dispor de professores capacitados para atuar em contextos inclusivos e adequar seus currículos às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001). Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 – consolidou importantes conquistas, assegurando a autonomia, a igualdade de oportunidades e a participação plena das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social, incluindo a educação, o trabalho, a saúde, o transporte, o esporte e a cultura (Brasil, 2016).

Portanto, a história da Educação Inclusiva no Brasil evidencia um movimento contínuo de avanços, que teve início com a luta dos movimentos de pessoas com deficiência, mas que hoje deve ser compreendido em sua concepção mais ampla: um projeto educacional e social que busca garantir a equidade, o respeito às diferenças e a participação plena de todos os cidadãos e cidadãs.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

No Ensino Superior brasileiro, os espaços educacionais públicos têm se adequado para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência, tendo em vista portarias, decretos e leis promulgadas relacionadas à inclusão.

Desta forma, o Ministério da Educação orientou às IES que providenciassem adaptações no processo seletivo relativo ao ingresso de pessoas com deficiência no Ensino Superior, através do aviso circular nº 277/1996. Esta destacou a necessidade de disponibilizar recursos e salas adequadas ao vestibulando com necessidades especiais, orientou a respeito dos procedimentos em relação à correção da prova, de maneira a considerar as diferenças de cada aluno com deficiência.

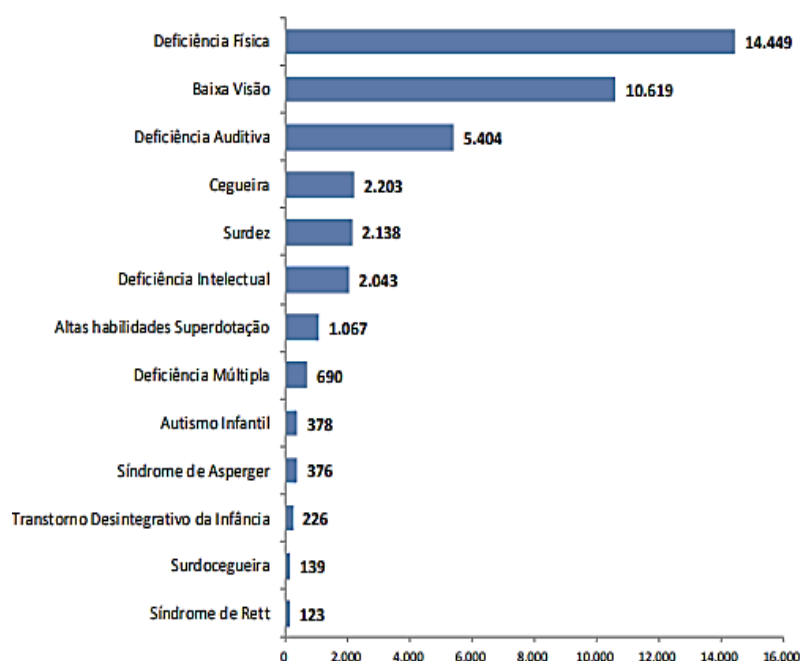
Além disso, tal documento recomendou adequações para o acesso da pessoa com deficiência às Instituições de Ensino Superior (IES), como, por exemplo, instalação de bancas



especiais com pelo menos um especialista na área de inclusão, adaptação de espaços físicos e mobiliários (Brasil, 1996b).

Na última década, o Decreto nº 7.611/2011 dispôs sobre o atendimento educacional especializado e previu a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011). Tais adequações tornam-se cada vez mais necessárias, tendo em vista os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior de 2017 do INEP (Brasil, 2018). Por exemplo, a deficiência física e a baixa visão lideram com 14.449 e 10.619 matrículas, respectivamente, o que pode ser observado no Gráfico 1. Além disso, é possível verificar as matrículas de pessoas com outras deficiências.

Gráfico 1: Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação.



Fonte: Censo da Educação Superior (2017).

Desta forma, faz-se necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) busquem modificar os aspectos espaciais, materiais ou de comunicação, com o objetivo de suprir as condições necessárias para a entrada e permanência dos alunos com deficiência no Ensino Superior (Siqueira; Santana, 2010).

A demanda crescente levou o Ministério da Educação (MEC) a implementar, em 2005, o Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior, o qual visa promover o desenvolvimento das políticas de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O Programa Incluir emitiu editais com o intuito de apoiar projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade para garantir as condições de acessibilidade

necessárias para pessoas com deficiência. O intuito era eliminar barreiras físicas, materiais, pedagógicas, atitudinais ou de comunicação (Martins; Leite; Lacerda, 2015).

O Programa foi implementado até 2011 e, a partir de 2012, o MEC passou a apoiar projetos das IFES, com auxílio de recurso financeiro, diretamente na matriz orçamentária das instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade.

Além do programa, as universidades possuem autonomia para implementar outras estratégias inclusivas. Por exemplo, Pacheco e Costas (2006) investigaram o processo de inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade Federal. A coordenadora do curso de Letras da Universidade respondeu que elaborou um projeto para solicitação de copiadora em braile, gravador, teclado sonoro, entre outros, para a reitora da instituição, e providenciou um professor intérprete de Língua de Sinais.

Oliveira (2011) também investigou o processo de inclusão em uma instituição de ensino, porém, em uma Universidade Estadual. A autora concluiu que um dos mecanismos adotados foi o Sistema de Reserva de Vagas no processo seletivo da Universidade em questão. Essa política institucional visava atender a uma lei estadual e garantir o acesso imediato ao Ensino Superior de qualquer pessoa, independente de suas condições sociais, necessidades especiais e do tipo de deficiência.

Além das políticas públicas e institucionais, é importante que os professores que ministram as disciplinas ofertadas nos cursos de graduação construam um conhecimento sistematizado para usar métodos, estratégias e procedimentos adequados para garantir a inclusão educacional desses sujeitos. A nosso ver, os professores têm esse papel, pois pela interação em sala de aula, possuem um contato direto com os alunos com deficiência, se configurando como elementos importantes para a concretização do ensino inclusivo.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em todos os níveis de ensino, é preciso superar barreiras atitudinais e pedagógicas, que se referem às práticas excludentes por parte dos professores. Deve-se considerar e conscientizar-se de que cada aluno possui sua particularidade e suas condições de aprendizagem, sendo necessário respeitar, valorizar e ponderar essa diversidade no momento de planejamento e execução do ensino. Assim, devem ser discutidas as barreiras atitudinais, que dizem respeito aos preconceitos sofridos por pessoas com deficiência, que se relacionam às suas dificuldades de aprendizagem.

Entre os diversos fatores necessários para se garantir a inclusão escolar, o principal deles é formar o indivíduo responsável por conduzir o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, o professor. Este deve ser preparado para receber os alunos e auxiliar o seu processo de aprendizagem com estratégias e metodologias de ensino adequadas ao ensino inclusivo.



Para isso, a Resolução CNE/CP nº1/2002 definiu que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade”, que contemple conhecimentos sobre “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2002a, p. 1).

Além disso, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão, garantindo sua institucionalização e a inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores (Brasil, 2002b).

Entretanto, pesquisas revelam que os professores não possuem conhecimentos teóricos e práticos para atuar com estes alunos em sala de aula. A investigação de Rocha e Miranda (2009) demonstrou o despreparo dos professores para atender às necessidades específicas do estudante com deficiência. Nessa pesquisa, verificou-se que eram pouco utilizados pelos docentes recursos tecnológicos como projeção de multimídia. Isso dificultava o acompanhamento das aulas pela aluna com deficiência auditiva, pois o professor ensinava o conteúdo apenas pela linguagem oral.

Na pesquisa de Pacheco e Costas (2006), verificou-se que os professores entendiam ser necessário o atendimento aos estudantes com deficiência, porém, sentiam-se sem o preparo e a orientação para atenderem a essa demanda. Ao serem perguntados sobre os principais obstáculos para a inclusão, declararam que era a formação docente. Observou-se, então, uma preocupação quanto à defasagem na formação dos professores para um ensino inclusivo.

Tardif (2000) argumenta que os conhecimentos construídos durante a formação constituem uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática. O mesmo autor salienta ainda que os conhecimentos profissionais exigem uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e prudência para que possa solucionar os problemas encontrados por ele. Estes são evolutivos e graduais, e necessitam de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e requalificar-se por meio de diferentes cursos, após seus estudos universitários iniciais.

Portanto, a formação de professores é um processo contínuo, uma vez que se estende por toda a carreira profissional. Dessa forma, justifica-se a importância da formação inicial que contemple de forma significativa a perspectiva inclusiva e, principalmente, de uma formação continuada, pois é nesta que há o desenvolvimento de saberes que não foram explorados na formação inicial. Isso possibilita que os professores aprimorem seu trabalho com suas próprias experiências cotidianas e busquem superar os obstáculos encontrados nesse caminho por meio da constante busca de saberes sobre um ensino inclusivo.

3.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada pela descrição e atribuição de significados. Valorizou-se a palavra escrita tanto no processo de obtenção de

dados que expressam o sentido dos fatos quanto na descrição dos resultados, caracterizando-a como descritiva.

O tipo de pesquisa qualitativa adotado foi o estudo de caso, que corresponde a uma das formas de realizar uma pesquisa empírica sobre um fenômeno em curso em seu contexto real. Parte da premissa de que é possível explicar um determinado fenômeno com a exploração intensa de uma unidade de estudo ou de várias unidades de estudo para possibilitar uma análise comparativa (Godoy, 1995).

Ventura (2007), por sua vez, caracteriza o estudo de caso como o interesse por casos individuais, pois acredita que “nem tudo pode ser considerado um caso”. Além disso, a autora entende que o estudo de caso pode ser delineado em quatro fases: “a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório” (Ventura, 2007, p. 385).

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema Educação Inclusiva em periódicos científicos, livros e capítulos de livros em torno de tal temática. Importante citar que, como a temática abrange diversos assuntos, a pesquisa foi realizada sob o enfoque do Ensino Superior e a respeito da formação de professores para um ensino inclusivo. A partir dessa revisão bibliográfica, essa foi utilizada como referencial teórico para: 1) orientar na elaboração de um roteiro de entrevista; 2) produção de categorias **a priori** para sistematizar os resultados obtidos com as entrevistas; e, por fim, 3) fundamentar as análises realizadas.

Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista com 11 questões abertas, com o objetivo de conhecer de que forma os professores colocam em prática a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula, em uma Instituição Pública de Ensino Superior, ou seja, quais estratégias inclusivas aplicam, quais suas dificuldades, quais as ações da Universidade para auxiliá-los no processo de inclusão e quais suas opiniões a respeito das ações necessárias para a efetivação da Educação Inclusiva.

Em seguida, foram selecionados os professores que poderiam participar da entrevista junto à coordenadora do curso de Licenciatura em Química da universidade. Estes deveriam ter, previamente, ministrado disciplinas de ensino de química (Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e/ou Instrumentação para o Ensino de Química, por exemplo) ou que tivessem envolvidos em projetos voltados especificamente para alunos de licenciatura, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No total, identificaram-se 3 (três) professores que atendiam aos critérios de seleção. No momento de apresentação dos resultados, foram empregados códigos para cada entrevistado: P1 para nos referirmos ao primeiro professor entrevistado; P2 para o segundo professor; e P3 para o terceiro.

A partir disso, realizou-se uma entrevista semiestruturada com cada um dos três professores, direcionada pelo roteiro. Optou-se por uma entrevista semiestruturada, pois essa permite uma organização flexível de todo o processo e, ainda, permite ampliar os

questionamentos à medida que as informações forem fornecidas pelo entrevistado (Belei et al., 2008). A entrevista possibilita aprofundamento na coleta de evidências, de modo a verificar como os sujeitos, presentes na situação estudada, compreendem sua realidade (Duarte, 2004).

As entrevistas foram gravadas para registro desses dados e, posteriormente, foram transcritas integralmente. Destaca-se que a transcrição se manteve fiel à fala do entrevistado, valorizando entonação, pausas, grau de certeza nas afirmações, entre outros (Carvalho, 2006).

Após isso, realizou-se uma Análise de Conteúdo. Essa é caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. Essa perspectiva metodológica compõe-se, como referência principal, por um conjunto de técnicas de análise de comunicação e pode utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos apresentados pelas falas dos sujeitos (Bardin, 1977).

Esta se divide em três fases: 1) estabelecer a unidade de análise (que se refere ao elemento básico de análise); 2) determinar as categorias de análise (que se referem à seleção e classificação dos dados em categorias que tratam da identificação dos assuntos abordados na comunicação); e 3) selecionar uma amostra do material de análise (que trata dos critérios adotados para a seleção da amostra) (Junior; Carvalho, 2005).

Portanto, essa análise consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias.

Por fim, é importante compreender que as categorias podem ser desenvolvidas pelo pesquisador a partir de referências teórico/conceituais (chamadas de categorias **a priori**) ou após a coleta dos dados (chamadas de categorias **a posteriori**). Para esta investigação, as categorias compõem um misto das duas, **a priori e a posteriori**, uma vez que foram elaboradas mediante a produção e execução do roteiro de entrevista (realização das entrevistas com os docentes) e reelaboradas no momento da Análise de Conteúdo, onde as informações semelhantes e de mesmo significado dos entrevistados serão agrupadas (categorizadas).

Assim, as seguintes categorias foram concebidas: 1) perfil dos entrevistados; 2) estratégias adotadas pelos docentes no trabalho com um aluno com deficiência; 3) ações da universidade para subsidiar a prática pedagógica dos professores no trabalho com um aluno com deficiência; 4) dificuldades encontradas pelos docentes no processo de inclusão; e 5) condições e ações necessárias para efetivar a Educação Inclusiva.

4.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Na primeira categoria de análise, foi possível identificar que todos os professores possuem Licenciatura em Química: P1 formou-se inicialmente em bacharel em química, e no

mestrado obteve o título de licenciado através das disciplinas da área de educação que cursou na pós-graduação; P2 formou-se inicialmente em engenharia química e logo após iniciou a graduação em Licenciatura em Química; e P3 formou-se inicialmente em farmácia e depois cursou Licenciatura em Química. Além disso, verificou-se que concluíram a formação inicial entre os anos de 1990 e 1998, e em seguida cursaram mestrado e doutorado, na área de ensino de química ou apenas química.

No que concerne ao tempo de docência na instituição, todos os participantes apresentaram um período de 5 a 8 anos. Durante esse período, todos os docentes ministraram disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado para os cursos de licenciatura em química. Além disso, dois dos professores já ministraram disciplinas da área de química (disciplinas de química orgânica, química inorgânica, físico-química ou química analítica, e não de ensino de química). Por fim, é importante citar que, durante o tempo de docência dos professores na universidade em questão, eles relataram que não tiveram contato ou trabalharam com um aluno com deficiência em sala de aula, portanto, responderam à entrevista de forma hipotética.

4.2 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS DOCENTES NO TRABALHO COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A segunda categoria de análise refere-se à prática da docência com alunos com deficiência na Universidade em questão. Os entrevistados acreditam que alguns alunos possuíam algum tipo de deficiência mesmo sem laudo, como pode ser observado na fala de P1 (P1, 2018, grifo nosso):

Com laudo não... mas a gente recebe aluno com claramente, deficiência intelectual... eu não sei como classificam lá a deficiência... autismo... talvez... dislexia... o intelecto mais limitado né...

Analisando a fala de P1, é possível observar alguns equívocos consequentes da falta de conhecimento sobre as diferenças entre deficiência e dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem (TA). O professor acredita que o aluno possui deficiência devido às dificuldades que esse aluno possui com a aprendizagem. No entanto, como não há qualquer laudo prévio, isso pode revelar um preconceito por parte do docente de que toda pessoa com deficiência necessariamente apresenta dificuldades na aprendizagem, e isto não é verdade.

Segundo a pesquisa de Nunes (2017), o Transtorno da Aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com origem biológica (fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para processar informações verbais ou não verbais com eficiência). Portanto, no Transtorno da Aprendizagem, as “desvantagens” são em leitura, escrita e matemática, sendo de origem biológica. Diferentemente disso, a autora define deficiência, tendo por base a Convenção da Guatemala, como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou

mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Nunes, 2017, p. 3). Desta forma, pode-se inferir que há uma diferença entre Transtorno da Aprendizagem e deficiência, e mesmo quando há casos em que ambas coexistem na vida do indivíduo, isso não é uma regra.

Ainda sobre a análise da fala de P1 (P1, 2018, grifo nosso), o docente explicita de que forma trabalha com estes alunos que acredita possuir algum tipo de deficiência. No trecho a seguir, observamos que ele não cita nenhum tipo de estratégia ou prática inclusiva:

Eu dou a prova escrita, mas cinquenta por cento da nota é aquela parte de trabalhinhos que eu chamo de atividades... então, durante o semestre todo, tem ai mais de trinta atividades, né... **agora, no caso de um cego**, por exemplo, **que eu acho que é o extremo**, um exemplo que **eu teria mais dificuldade... a parte experimental, por exemplo, seria muito comprometida**, né... como fazer que aquele conteúdo chegue efetivamente para ele, né...

É interessante notar que P3 também comenta sua compreensão a respeito do ensino para estudantes com deficiência visual, abordado no trecho anterior por P1. Dentre os três entrevistados, P3 foi o único a citar que buscou por iniciativa própria uma formação continuada sobre a temática, participando de uma palestra sobre metodologias e estratégias para ensinar química a um aluno cego. De acordo com o docente, a participação em tal palestra contribuiu para que desconstruísse seus pensamentos de que a química é uma ciência extremamente visual, o que impossibilitaria ou dificultaria sensivelmente seu ensino a um aluno cego, como dito anteriormente por P1. Isso ilustra a importância da formação continuada para mudar concepções e instrumentalizar docentes para práticas de ensino inclusivas, como pode ser observado em sua fala (P3, 2018, grifo nosso):

Às vezes a gente tem um preconceito de que é muito difícil, é impossível, né? eu mesmo, **antes de ver as palestras lá do Gerson mol, não conseguia imaginar um aluno cego**. E ele até contou história de um aluno de Química que formou mesmo no ensino superior, com deficiência visual, lá na universidade. Então, eu não consigo imaginar... porque **eu imagino a química uma ciência extremamente visual, né? E ele foi mostrando de outras maneiras, então era um preconceito**. Então, assim, a questão da formação é uma limitação, mas também o preconceito é... às vezes até sem querer, né? Enfim, a gente vai carregando algumas coisas nesse sentido... **eu mesma imaginava ser extremamente difícil, impossível alguém, um químico, com deficiência visual. E depois eu vi, com as palestras dele, que era um preconceito**. Na realidade, tem formas, sim, só precisa de conhecimento para...

Concomitante à P1, P2 também não comentou nenhuma estratégia ou prática inclusiva que trabalharia com estes alunos que acredita possuir algum tipo de deficiência, mas sem um laudo. Abaixo, observa-se a fala de P2 (P2, 2018, grifo nosso).

Sem laudo, ai eu tive, ai nesse sentido sim, né... **ai a gente tenta abordar de diversas maneiras, mas, assim... Eles são adultos, é um pouco difícil a interferência também, né...** mas, por percepção, eu tive um aluno, eu acho que ele tem, sim, dificuldade cognitiva, dificuldade de aprendizagem grave...

A partir dessas falas dos docentes, constata-se que a falta de conhecimento técnico sobre a temática inclusiva é um fator determinante para um ensino igual para todos, pois sem técnicas, metodologias, práticas e estratégias que contemplem de forma específica o aluno com deficiência em questão, este não terá as mesmas oportunidades e condições de ensino como os outros, ele está integrado na sala de aula, mas não está incluído no ensino.

Além disso, é possível inferir certa comodidade por parte dos docentes, os quais estão à espera do aluno com deficiência adentrar efetivamente em suas aulas para buscarem formação continuada em Educação Inclusiva. A preparação pedagógica deve anteceder a recepção do aluno com deficiência.

4.3 AÇÕES DA UNIVERSIDADE PARA SUBSIDIAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO TRABALHO COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Na terceira categoria, buscou-se avaliar se a Universidade auxilia os professores no processo de inclusão e se eles conhecem o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da instituição. Esse núcleo tem o objetivo de atender e orientar professores e alunos com deficiência que ingressam na Universidade. A respeito do apoio e suporte, é possível inferir, a partir da fala de P1 (P1, 2018, grifo nosso), o reconhecimento de iniciativas da instituição.

Eu acho que, diante disso, o que eu falei, que eu não tenho ido atrás dos cursos, **eu não posso culpar a universidade, não...** eu acho que a gente tem a quem recorrer, assim [...] **a universidade não tem culpa na história, não...** tem a questão de, aí, outras coisas que a universidade pode ter, que é a questão de acessibilidade e tudo mais...

P1 em sua fala reconhece também que a preocupação pela busca de uma formação inclusiva deve partir do seu próprio interesse e que a universidade deve se responsabilizar pela implementação das políticas públicas. Entretanto, observa-se que ainda não há interesse do docente para este tipo de formação, principalmente pelo fato de acreditar que o NAI se responsabilizará por todo o processo de inclusão do início ao fim. No entanto, o Programa Incluir (2005) tem como principal objetivo a criação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES para

a implementação das políticas de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (NOGUEIRA e OLIVER, 2018). Portanto, não é responsabilidade do NAI ministrar aulas de disciplinas específicas dos cursos de graduação para os alunos com deficiência da universidade, isso é responsabilidade do docente e para tanto é necessário formação.

Em outra fala de P1 (P1, 2018, grifo nosso), que pode ser observada abaixo, é possível analisar, mais uma vez, a importância pela busca de uma formação continuada, principalmente dentro da Universidade. Na instituição de trabalho dos sujeitos de pesquisa, além do NAI, existe também um Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologia e Inclusão (NEFTI). Esse núcleo promove diversos eventos e cursos de formação para proporcionar a formação continuada dos docentes. Mesmo com o apoio e suporte da instituição, os docentes não se dispõem a participar.

Então... ah... não profundamente, né... mas **eu sei da existência** e... o conhecimento de qualquer coisa não cai do céu... então a gente tem que buscar. Então, talvez tenha faltado, acho que assim, se eu for para me culpar... **talvez ter aproveitado melhor esses eventos que têm acontecido com bastante frequência**... agora, na universidade, pelo menos de uns dois anos para cá, tem... direto tem... eu vejo coisa relacionado a inclusão, acessibilidade, essas coisas...

Todos os participantes afirmaram saber da existência do NAI, mas não conhecem com profundidade suas ações. Os docentes relatam que acompanham as divulgações pela mídia digital do NAI, porém não comparecem aos eventos de formação oferecidos por tal grupo, como P3 (P3, 2018, grifo nosso).

É, então... a fundo, não... **conheço muitas ações que eles divulgam nas páginas, nos eventos que eles promovem** e tal... então, a gente o tem como ponto de referência, né? Então, **uma vez havendo a necessidade** de... **a gente sabe a quem recorrer aqui dentro da universidade**. Isso até **deixa a gente numa situação um pouco cômoda**, do tipo: espera o problema chegar e, aí, **quando chegar, a gente dá um corre lá no NAI** e pede um socorro. Mas é isso, o que eu conheço. Realmente, eu nunca tive orientação porque **que também nunca fui atrás, mas eu sei que tem esse trabalho**, que, para a gente, dá uma certa segurança...

Contudo, P3, assim como P1, reconhece a comodidade que a existência do NAI na universidade causa aos docentes. Percebe-se entre os docentes uma comodidade em relação à recepção do aluno com deficiência para a busca por uma formação continuada. Por isto, é importante esclarecer as atribuições do NAI e destacar que o núcleo não é o único responsável

pelo processo de inclusão. O professor é o indivíduo que possui mais contato com o aluno com deficiência na graduação através das aulas que deve ministrar, portanto, ele é um responsável essencial para a efetivação da educação inclusiva no Ensino Superior.

4.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A quarta categoria tem como objetivo analisar as verbalizações de docentes em relação às dificuldades encontradas na realização do processo de inclusão e suas causas. O aspecto mais enfatizado pelos docentes, que se constitui como principal dificuldade encontrada no processo de inclusão, baseia-se na falta de formação deles, como pode ser observado na fala de P1 (P1, 2018, grifo nosso).

Teria muito... **não sei nem como começar né...** por exemplo, de laboratório... **como receber um aluno, por exemplo, cego,** num laboratório **com a estrutura nossa atual...** eu já fico pensando como seria... como seria, por exemplo, a gente vai ter o primeiro dia de aula, né... então... estão lá no laboratório e tal... e aí eu recebo alguma informação: 'oh, tal, **na lista de alunos matriculados, seu aluno é cego,** tal' Eu vou... **o que que eu faço?** eu aguardo esse aluno chegar lá no laboratório? O que que eu faço? **Então, é uma coisa que realmente a gente não tá preparado...** a gente precisa discutir isso mesmo e fazer com que essa situação se torne uma situação que **não assuste a gente, né.** A hora que **for comum chegar alunos cegos na universidade, a gente vai aprendendo a lidar...** lidar com isso, né...

O docente P1 desconhece qualquer prática ou metodologia inclusiva para promover a inclusão de um aluno cego. É possível inferir o desconhecimento a respeito do avanço das matrículas de alunos cegos nas IFES. Não há, por parte do docente, qualquer planejamento ou preparação prévia para realizar práticas inclusivas. Essa só ocorreria quando um aluno cego ingressasse na sua turma.

Destaca-se que, de acordo com o Censo da Educação Superior e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), as matrículas de alunos cegos nas universidades federais aumentaram para 2.203 em 2017, e de alunos com baixa visão aumentaram para 10.619 matrículas. Além destes dados, a instituição na qual esta pesquisa foi realizada possuía 25 alunos com deficiência na época.

O acesso dos estudantes com deficiência é garantido por diferentes documentos oficiais. Eles estão ingressando gradativamente nas instituições. A demanda aumentou e continuará crescente nos próximos anos. Caso não haja formação pedagógica apropriada para

os docentes, estes podem não saber lidar com essa nova situação e, conseqüentemente, podem prejudicar o desenvolvimento acadêmico desses graduandos.

P1 (P1, 2018, grifo nosso) ainda opinou sobre a dificuldade de realizar a inclusão do ponto de vista dos discentes. De acordo com esse docente, o preconceito dos colegas de sala é um obstáculo e uma preocupação adicional ao docente, pelo fato de exigir uma preparação para lidar não somente com o aluno com deficiência, mas, também, com a turma que receberá esse aluno. Isso pode ser observado em sua fala:

As disciplinas da gente não estão, assim, voltadas para esse tipo de inclusão... A gente... um pouco por formação. A hora que você se deparar com uma situação na prática, eu acho que você vai ter uma dificuldade, né... talvez com uma formação melhor, você lide melhor com essa dificuldade, mas a dificuldade você vai ter. **A questão de preconceito... dentro da própria turma, né, como os alunos, assim, como seria a situação do dia a dia, né, de uma turma... o dia a dia de aula de uma turma com um aluno cego, por exemplo, teria o lado bom?** que terminaria a aula, esses alunos sairiam lá para o intervalo, levaria esse cego e tal... como que seria isso? Ou um cadeirante, por exemplo... os alunos levariam, sairiam da sala, levariam o cadeirante e tal, depois voltariam para a outra aula e tal... como que seria isso? Acho que um aprendizado para todo mundo, né... **mas simples de jeito nenhum, entendeu...**

O segundo entrevistado (P2) também enfatizou que a maior dificuldade seria proveniente da falta de formação sobre a temática inclusiva, em especial, o desconhecimento em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Entretanto, o docente acredita que, caso tivesse um aluno surdo em sala de aula, ele seria auxiliado por um intérprete de LIBRAS em suas aulas. Observa-se isto em sua fala (P2, 2018, grifo nosso):

Eu acredito que eu vou ter muita dificuldade, dependendo do tipo de deficiência que o aluno tiver, por exemplo, **se eu for trabalhar com um aluno surdo, como que eu vou trabalhar se eu não sei libras?** teria obrigatoriamente me formar, **teria que ter obrigatoriamente um intérprete de libras na minha sala de aula**, como é que funciona isso, né? então eu acredito que tenha que ter, mas eu não sei se tem que ter...

Desta forma, é possível analisar uma compreensão em comum na fala dos docentes, o fato de terem que recorrer a alguém que dê apoio no processo de inclusão em sala de aula, como o Núcleo de Acessibilidade e um intérprete de LIBRAS. Essa referência constante a um auxílio externo revela que os docentes não se sentem preparados para lidar com a inclusão de estudantes e, também, aguardam a situação se tornar realidade. Isso parece resultar em uma

falta de interesse ou de iniciativa pela busca por uma formação continuada, principalmente a respeito de um ensino inclusivo.

Ainda sobre as dificuldades envolvidas em um processo de inclusão, P3 relatou que a principal dificuldade no processo de inclusão, além da formação, é o preconceito do próprio docente. Para P3, citado anteriormente no item 4.2, é inimaginável considerar que um aluno com deficiência visual possa concluir o curso de química, pois para ele a química é extremamente visual. Apesar disso, a participação do docente em uma palestra sobre o assunto começou a mudar a sua concepção inicial.

A partir de tais resultados, destaca-se a necessidade de uma formação inicial e continuada dos professores para a concretização de um ensino inclusivo. A postura dos docentes deve estar atrelada à criação de condições adequadas por parte da universidade, no sentido de implementá-las e garanti-las, como veremos na última categoria de análise.

4.5 CONDIÇÕES E AÇÕES NECESSÁRIAS PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na última categoria, os docentes apresentaram suas compreensões sobre as condições e ações necessárias para o enfrentamento das dificuldades em torno da implementação de práticas inclusivas. P1 (P1, 2018, grifo nosso) recomendou como uma ação essencial para a efetivação da educação inclusiva, a busca por uma formação continuada dos professores em serviço e também a adequação da infraestrutura da instituição. O reconhecimento da formação é o primeiro passo para que os formadores possam implementar práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. Essa reflexão pode ser observada na fala a seguir:

A gente tem que **adequar estrutura, infraestrutura**, né... de todos os sentidos... então você imagina um cadeirante, né, então **tem bastante coisa que já está em andamento na universidade** e tudo mais, **está longe do ideal. Trabalhar na formação de quem está em formação como aluno, né**, só que já tem docentes, **com o tempo a gente vai ser substituído por novas gerações**, mas, **enquanto isso não acontece**, eu tenho, por exemplo, mais quinze anos de atuação ainda, né, então enquanto isso não acontece, **eu também devo buscar informações para tentar evoluir, né...**

Na fala do docente, é possível inferir a necessidade pela busca da formação continuada por parte do professor formador da Universidade. Tanto na fala de P1 acima quanto na fala de P2 (P2, 2018, grifo nosso) abaixo, observa-se esse aspecto.

É uma das questões, é você ter realmente mais recursos, então, por exemplo, essa questão do aluno, né, com problemas de audição, eu preciso usar linguagem brasileira de sinais ou **a própria formação do**

professor... talvez realmente, **procurar participar mais dos eventos,** que ocorrerem, né, **procurar interagir mais com isso...**

Os docentes também acreditam que o contato e a troca de experiência com colegas que já realizaram práticas inclusivas podem ampliar suas compreensões e ações sobre o ensino inclusivo. A seguinte fala de P1 ilustra isso (P1, 2018, grifo nosso).

Eu não sei, se a universidade já tem alunos cegos, surdos... como tem sido conduzido o trabalho com esses alunos para chegar essas informações nos outros docentes... **fazer com que essa experiência, desses docentes que estão trabalhando com esses alunos, chegue de alguma forma aos demais docentes,** né, porque hoje eu não tenho, mas amanhã ou depois eu posso ter...

Além de tais aspectos, os docentes consideram o preconceito como um obstáculo para conhecer experiências e vivências inclusivas bem-sucedidas de outros docentes. Essas devem ser amplamente divulgadas para que docentes iniciantes na temática possam conhecê-las e adaptá-las para os seus contextos de atuação. Isso é destacado por P3 (P3, 2018, grifo nosso) logo abaixo.

Eu acho que é isso, a primeira é de fato mais formação, em termos de conhecimento técnico, mas também é em divulgar essas experiências positivas que vão levar justamente a **ruptura de alguns preconceitos, de alguns estereótipos,** né, algumas coisas que **a gente já tem pré-formados, de que é difícil, é impossível trabalhar de uma outra maneira...** então quando você divulga esse tipo de experiência, acho que isso já rompe algumas dessas barreiras...

Em vista disso, a formação continuada pode favorecer a implementação de práticas inclusivas, todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de permanência dos estudantes por parte da universidade. Essas condições envolvem melhorias não só da infraestrutura, mas também em ações para o rompimento de barreiras atitudinais (o preconceito amplamente relatado pelos docentes investigados), bem como o compromisso e engajamento de cada profissional para buscar sua formação continuada em Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos iniciais desta pesquisa, os resultados obtidos permitem concluir que todos os docentes entrevistados não possuem conhecimentos e experiências

prévias em práticas inclusivas. De maneira unânime, os entrevistados relatam não estarem preparados para ensinar estudantes com deficiência.

Em contrapartida, os entrevistados mostraram conhecer algumas iniciativas da Universidade para fomentar e apoiar os professores da instituição que venham a receber um aluno com deficiência em suas salas de aulas. Dentre as citadas pelos docentes, destacam-se as ações do Núcleo de Acessibilidade da Universidade. Embora sua presença seja benéfica para apoiar as práticas inclusivas, a partir das respostas dos docentes, contatou-se que sua existência resultou em um sentimento de comodidade destes profissionais. Por conta da existência do núcleo, a busca por formação especializada só ocorreria no ato de recebimento de um aluno com deficiência, mas não antes.

Dessa maneira, inibindo a busca pela formação continuada no ensino inclusivo com planejamento e preparação prévia. Além disso, os docentes entrevistados não conhecem as competências do Núcleo em questão, cujo objetivo é implementar políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, não sendo seu objetivo ministrar aulas dos conteúdos específicos obrigatórios da grade curricular.

Os docentes apresentaram propostas para efetivar a educação inclusiva no Ensino Superior. A primeira delas, destacada inúmeras vezes pelos docentes, é reforçar a formação inicial para a temática em questão a fim de preparar futuros docentes para a realidade do ensino inclusivo. Essa proposta, bem como a adequação da infraestrutura, está mais atrelada às ações da universidade.

Apesar disso, ainda compete aos docentes, uma vez que estes podem ocupar cargos de coordenação, direção e colegiado da instituição. Mesmo que as atribuições sejam distintas entre os cargos, esses podem, por exemplo, solicitar a criação de disciplinas na grade curricular dos cursos e a adequação de seus prédios para as pessoas com deficiência.

Ainda em torno das condições e ações, os docentes enfatizaram a busca por uma formação continuada que contemple práticas inclusivas dirigidas para o trabalho com alunos com deficiência. Para isso, o compartilhamento e divulgação de experiências e vivências bem-sucedidas com práticas inclusivas foram recomendados por eles.

Essas são importantes para ampliar as compreensões sobre a Educação Inclusiva e (re)conhecer caminhos para superar as dificuldades envolvidas. Essa proposta apresentada pelos docentes pode ser efetivada através da participação, por exemplo, em grupos de pesquisa, entre outros, cujo objetivo principal é compartilhar conhecimentos e experiências em torno da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411965005.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

BELEI, Renata Aparecida; PASCHOAL, Sandra Regina Gimeniz; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**. Pelotas, n. 30, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770/1645>. Acesso em: 10 maio. 2018.

BENITE, Claudio Roberto Machado. **Formação do professor e docência em Química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1022/1/Tese%20Claudio%20Roberto%20Machado%20Benite.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder executivo, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da REPÚBLICA Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.10.2017/art_208_.asp. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996a. Seção 1, p. 19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Aviso Circular nº 277. Brasília, DF, 8 maio 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Secretaria de Educação Especial. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na

educação básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/505478/pg-31-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-09-04-2002>. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002b. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2002b. Seção 1, p. 23. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=25/04/2002>. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Poder executivo, Brasília, DF, 7 de julho de 2015. Seção 1. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95334396/dou-secao-1-07-07-2015-pg-2>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Censo da Educação Superior 2017. Brasília, DF, set. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentacao-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Censo Escolar 2018. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/centso-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 24 set. 2020.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula**. A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias, v. 2, p. 13-47. Editora Unijuí, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**. Curitiba, vol. 20, n. 24, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf/>. Acesso em: 10 maio. 2018.



GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, vol. 35, n. 2, abril. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2018.

JUNIOR, Guanis de Barros Vilela; CARVALHO, Anderson dos Santos. Análise de Conteúdo. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. Disponível em: <http://www.cpaqv.org/epistemologia/analiseconteudo.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2020.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 89, p. 984-1014, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000400984&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 20 out. 2020.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102018000400859&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2021.

NUNES, Milena de Almeida. Os transtornos de aprendizagem e as deficiências sob a ótica do estigma e exclusão no ambiente escolar *In*: Congresso Baiano de Educação Inclusiva, 5., 2017, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: UEFS, 2017. p. 2-3. Disponível em: <http://www.uefs.br/vcbei/OS%20TRANSTORNOS%20DE%20APRENDIZAGEM%20E%20AS%20DEFICIENCIAS%20SOB%20A%20OTICA%20DO%20ESTIGMA%20E%20EXCLUSAO%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. Tese de Doutorado em Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2876>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Jair de. Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158902067/313158902067.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 151-169, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/4360>. Acesso em: 20 out. 2020.

P1. **Entrevista**. Itajubá (Minas Gerais), 4 julho. 2018.

P2. **Entrevista**. Itajubá (Minas Gerais), 8 agosto. 2018.

P3. **Entrevista**. Itajubá (Minas Gerais), 16 agosto. 2018.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, vol. 22, n. 34, ago. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3131/313128604006/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 18, p. 501-519, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2008.v18n3/501-519/pt/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382010000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 15 fev. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, vol. 13, n. 5, 2000. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/168101/mod_forum/attachment/267608/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.



@revistaecai

**revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com**

(48) 3321-8314

revista
eai educação,
artes &
inclusão