



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – PPGAES
MESTRADO PROFISSIONAL

CARINA ALESSANDRA DA NÓBREGA

**DESAFIOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL
DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA
2023

CARINA ALESSANDRA DA NÓBREGA

**DESAFIOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL
DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

JOÃO PESSOA
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N754d Nóbrega, Carina Alessandra da.

Desafios às práticas docentes inclusivas no
Instituto Federal da Paraíba / Carina Alessandra da
Nóbrega. - João Pessoa, 2023.

128 f. : il.

Orientação: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação superior - Estudantes com deficiência.
2. Políticas de inclusão. 3. Práticas docentes. I.
Martins, Lisiê Marlene da Silveira Melo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378-056.26(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

RELATÓRIO FINAL DA ORIENTADORA

Eu, **LISIE MARLENE DA SILVEIRA MELO MARTINS**, orientadora do trabalho final da aluna **CARINA ALESSANDRA DA NÓBREGA**, matrícula **20211006959**, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional/PPGAES, área de concentração em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica do mencionada aluna tenho a relatar que a integralização do Curso foi feita em **29** meses, portanto, dentro do prazo estabelecido pela legislação vigente na UFPB.

Quanto ao desempenho acadêmico, constata-se que a mestranda cursou **24** créditos da Estrutura Curricular a que está submetida e foi aprovada no Exame de Verificação da Capacidade de Leitura em **Língua Estrangeira - Inglês**, realizado no dia 27 de abril de 2021

Na apresentação do Trabalho Final, intitulado **DESAFIOS A PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA**, realizada no dia 18 de julho de 2023, às 08h30, através da sala virtual Google Meet, a mestranda obteve conceito

APROVADA **INSUFICIENTE** **REPROVADA**

Tendo a Comissão Examinadora sido formada pelos professores:

NOME DOS PROFESSORES	TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Lisie Marlene da Silveira Melo Martins (Presidente/orientadora)	DOUTORADO	PPGAES/CE/UFPB
Alexandre Macedo Pereira (Membro Interno)	DOUTORADO	PPGAES/CE/UFPB
Mariano Castro Neto (Membro Interno)	DOUTORADO	PPGAES/CE/UFPB
Munique Massaro (Membro Externo)	DOUTORADO	UFPB

Diante do exposto considerando que a aluna **Carina Alessandra da Nóbrega**, matrícula nº **20211006959**, dentro do prazo regimental satisfaz todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFPB e do Regulamento do Programa (Resolução nº 14/2021), está **apta** a obter o Grau de **MESTRE em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior**, a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa (PB), 24 de fevereiro de 2023.

Prof. Dr. Lisie Marlene Da Silveira Melo Martins
orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DA MESTRANDA **CARINA ALESSANDRA DA NÓBREGA**, MATRÍCULA Nº **20211006959**, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Aos 18 (dezoito) dias do mês de julho do ano de 2023, às 08h30, na sala virtual Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho Final da mestranda **Carina Alessandra da Nóbrega**, matrícula nº **20211006959**, intitulado: DESAFIOS A PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. O Curso é regido pela **Resolução Nº 14/2021 do CONSEPE**, com área de concentração em Políticas Públicas Gestão e Avaliação da Educação Superior e Linha de Pesquisa: **Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior**. Estavam presentes a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores: Lisie Marlene da Silveira Melo Martins (Presidente/orientadora), Alexandre Macedo Pereira (Membro Interno), Mariano Castro Neto (Membro Interno), Munique Massaro (Membro Externo ao Programa/UFPB) e demais convidados. A Professora Lisie Marlene da Silveira Melo Martins, na qualidade de orientadora, declarou aberta a sessão e apresentou os Membros da Comissão Examinadora ao público presente. Em seguida passou a palavra a mestranda **Carina Alessandra da Nóbrega** para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral realizada pela mestranda, a Prof. Lisie Marlene Da Silveira Melo Martins, passou a palavra aos membros da Comissão Examinadora para que procedessem as arguições pertinentes ao trabalho. Em seguida, a mestranda respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Comissão Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a Sessão foi suspensa pela orientadora que se reuniu com os Membros da Comissão Examinadora e emitiu o seguinte parecer: A Comissão Examinadora considerou o Trabalho Final: **APROVADO** **INSUFICIENTE** **REPROVADO** com as seguintes observações: a banca considera que o tema é de relevância acadêmica e social. O trabalho necessita de pequenos ajustes quanto a revisão da língua portuguesa, normas técnicas da ABNT e questões metodológicas para a versão final. Recomenda-se a publicação do trabalho em periódicos e eventos científicos da área.

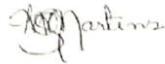
A seguir, a Prof. Lisie Marlene da Silveira Melo Martins apresentou o parecer da Comissão Examinadora a mestranda **Carina Alessandra da Nóbrega**, bem como ao público presente. Em ato contínuo, agradeceu a participação dos Membros da Comissão Examinadora e deu por encerrada a sessão devendo a aluna, no prazo máximo de **até 90 dias**, depositar a versão final da dissertação no Sistema Acadêmico (SIGAA) contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora. A aluna fica ciente de que se não cumprir as exigências acima não terá o título acadêmico. E para constar, eu, Raquel Pereira de Lima, secretária *Ad Hoc*, lavrei a presente Ata que depois de lida, segue assinada por mim, pelos Membros da Comissão Examinadora e pela mestranda em testemunhos de fé.

João Pessoa (PB), 18 de julho de 2023.

Raquel Pereira de Lima
Técnico Administrativo do PPGAES/CE/UFPB
Mat. 1878429

FOLHA DE ASSINATURA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DA MESTRANDA **CARINA ALESSANDRA DA NÓBREGA**, MATRÍCULA Nº **20211006959**, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.



Prof. Dr.ª. Lisie Marlene Da Silveira Melo Martins
(Presidente/orientadora)



Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira
(Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIANO CASTRO NETO
Data: 19/07/2023 14:40:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Mariano Castro Neto
(Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br MUNIQUE MASSARO
Data: 18/07/2023 11:00:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr.ª. Munique Massaro
(Membro Externo ao Programa/UFPB)

Documento assinado digitalmente
gov.br CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA
Data: 18/07/2023 18:56:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Carina Alessandra da Nóbrega
Mestranda do PPGAES/CE/UFPB)

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

(FREIRE, 1999)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus, pelo dom da vida e por ter me concedido a saúde do corpo e da alma para poder finalizar esta dissertação.

Agradeço a todos os colegas da turma sete, por termos iniciado a jornada em tempos de pandemia. Apesar da distância, estavam sempre dispostos a ajudar uns aos outros de maneira gentil e a dividir as angústias e vitórias ao longo dos dois anos de convívio.

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho, que me incentivaram e apoiaram meu processo de estudo.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins, que teve paciência e generosidade em me acolher e recomeçar meu processo de pesquisa.

Gostaria de agradecer aos docentes que responderam à minha pesquisa.

Por fim, agradeço à minha família, que me deu total apoio em todos os momentos, em especial minha mãe, que sempre ouviu meus problemas, e minha irmã mais nova, que me auxiliou na construção do site.

Aos amigos e familiares, que estão presentes em nossas vidas e que fazem nossa caminhada mais leve e alegre. Gratidão!!!

RESUMO

Diante dos desafios encontrados pelas pessoas com deficiência, para garantir que seu direito à educação seja respeitado, pode se observar que a educação inclusiva é uma política ainda em construção no Brasil. Tendo em vista a importância da política de inclusão para o processo de democratização da educação superior, a presente pesquisa trata do tema educação inclusiva no ensino superior e se propõe a contribuir para o avanço da construção de práticas inclusivas nas Instituições de Ensino Superior. O presente estudo apresenta uma pesquisa exploratória e descritiva de natureza aplicada e abordagem qualitativa. Desse modo, como objetivo geral, visa a analisar os desafios encontrados pelos docentes em frente aos estudantes com deficiência, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa. Como objetivos específicos, o estudo pretende conhecer as concepções dos docentes sobre inclusão/exclusão nas aulas; elencar as barreiras encontradas para a construção de práticas inclusivas aos estudantes com deficiência e identificar o conhecimento dos docentes sobre os recursos existentes na instituição que podem auxiliar nas práticas de ensino inclusivas a esses estudantes. A pesquisa foi realizada com sete docentes do IFPB e foi coletada por meio de questionário eletrônico. Os dados coletados foram analisados utilizando como norte o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin. A pesquisa apontou que os docentes participantes sentem a necessidade de conhecer previamente quais estudantes com deficiência irão participar de suas aulas e como eles podem tornar suas aulas inclusivas e acessíveis para todos os estudantes. Os participantes demonstraram interesse em participar de formações continuadas para a promoção do aperfeiçoamento de suas ações inclusivas. Diante das buscas formativas emanadas do próprio campo empírico, esta pesquisa resultou na elaboração de um repositório de cursos, direcionado a docentes da educação superior, ressaltando a importância da formação e apresentando um catálogo de cursos *on-line* disponíveis aos docentes para o aperfeiçoamento de suas práticas. O site dispõe de cursos sobre inclusão dos estudantes com deficiência e práticas de ensino inclusivas que possam auxiliá-los no aperfeiçoamento de suas práticas inclusivas na educação superior.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes com deficiência. Educação Superior.

ABSTRACT

Faced with the challenges encountered by people with disabilities to ensure that their right to education is respected, it can be seen that inclusive education is a policy still under construction in Brazil. Bearing in mind the importance of the inclusion policy for the process of democratization of higher education, this research deals with the theme of inclusive education in higher education and proposes to contribute to the advancement of the construction of inclusive practices in Higher Education Institutions. The present study presents an exploratory and descriptive research with an applied nature and a qualitative approach. Thus, as a general objective, it aims to analyze the challenges faced by teachers in front of students with disabilities, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB), João Pessoa campus. As specific objectives, the study intends to know the teachers' conceptions about inclusion/exclusion in classes; to list the barriers found for the construction of inclusive practices for students with disabilities and to identify the teachers' knowledge about the existing resources in the institution that can help in inclusive teaching practices for these students. The survey was carried out with seven IFPB professors and was collected through an electronic questionnaire. The collected data were analyzed using the content analysis model proposed by Bardin as a guide. The research pointed out that participating teachers feel the need to know in advance which students with disabilities will participate in their classes and how they can make their classes inclusive and accessible to all students. Participants showed interest in participating in ongoing training to promote the improvement of their inclusive actions. Faced with the formative searches emanating from the empirical field itself, this research resulted in the creation of a repository of courses, aimed at higher education professors, emphasizing the importance of training and presenting a catalog of online courses available to professors to improve their skills. practices. The site has courses on inclusion of students with disabilities and inclusive teaching practices that can help them improve their inclusive practices in higher education.

Keywords: inclusion; students with disabilities; University education.

RESUMEN

Ante los desafíos que enfrentan las personas con discapacidad para garantizar que su derecho a la educación sea respetado, se puede ver que la educación inclusiva es una política aún en construcción en Brasil. Teniendo en cuenta la importancia de la política de inclusión para el proceso de democratización de la educación superior, esta investigación aborda el tema de la educación inclusiva en la educación superior y se propone contribuir para el avance de la construcción de prácticas inclusivas en las Instituciones de Educación Superior. El presente estudio presenta una investigación exploratoria y descriptiva con carácter aplicado y enfoque cualitativo. Así, como objetivo general, tiene como objetivo analizar los desafíos que enfrentan los profesores frente a los estudiantes con discapacidad, en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Paraíba (IFPB), campus João Pessoa. Como objetivos específicos, el estudio pretende conocer las concepciones de los docentes acerca de la inclusión/exclusión en las clases; enumerar las barreras encontradas para la construcción de prácticas inclusivas para estudiantes con discapacidad e identificar el conocimiento de los docentes sobre los recursos existentes en la institución que pueden ayudar en las prácticas de enseñanza inclusiva para estos estudiantes. La encuesta se realizó con siete profesores de la IFPB y se recogió a través de un cuestionario electrónico. Los datos recolectados fueron analizados utilizando como guía el modelo de análisis de contenido propuesto por Bardin. La investigación señaló que los docentes participantes sienten la necesidad de saber de antemano qué estudiantes con discapacidad participarán en sus clases y cómo pueden hacer que sus clases sean inclusivas y accesibles para todos los estudiantes. Los participantes mostraron interés en participar de capacitaciones permanentes para promover la mejora de sus acciones inclusivas. Frente a las búsquedas formativas emanadas del propio campo empírico, esta investigación resultó en la creación de un repositorio de cursos, dirigido a profesores de educación superior, enfatizando la importancia de la formación y presentando un catálogo de cursos en línea a disposición de los profesores para mejorar sus competencias. prácticas El sitio cuenta con cursos sobre inclusión de estudiantes con discapacidad y prácticas docentes inclusivas que pueden ayudarlos a mejorar sus prácticas inclusivas en la educación superior.

Palabras clave: inclusión; estudiantes con discapacidades; Educación universitaria.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Número de ingressantes no ensino superior que declararam alguma deficiência de 2016 à 2020.....	35
Tabela 2 - Caracterização do docente.....	69
Quadro 1 - Palavras e expressões utilizadas na conceituação de inclusão/exclusão	70
Quadro 2 - Barreiras apontadas pelos docentes ao ministrar aulas aos estudantes com deficiência.....	75
Quadro 3 - O que os professores consideram necessário para aperfeiçoar a prática de ensino aos estudantes com deficiência	76
Quadro 4 - Pontos positivos e negativos no serviço de apoio aos docentes.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
COAPNE	Coordenação de Assistência às Pessoas com Necessidades Específicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	25
2.1 Conceitos iniciais sobre inclusão/exclusão e a pessoa com deficiência	25
2.2 A escolarização da pessoa com deficiência em uma perspectiva inclusiva	29
2.3 A pessoa com deficiência e o acesso ao Ensino Superior	41
3 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOCENTE	50
3.1 Formação docente	50
3.2 Práticas inclusivas	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO	60
4.1 Situando a pesquisa	60
4.2 Cenário da pesquisa	61
4.3 Sujeitos da pesquisa	63
4.4 Instrumento para coleta de dados	64
4.5 Coleta de dados	65
4.6 Procedimento de análise dos dados	66
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
5.1 Caracterização dos docentes	69
5.2 Percepções dos docentes a respeito das práticas de ensino inclusivas/excludentes	70
5.3 Barreiras encontradas pelos docentes ao ministrar aulas aos estudantes com deficiência	74
5.4 Serviços de apoio aos docentes para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas	78
5.5 A Formação continuada para o aperfeiçoamento das práticas docentes inclusivas	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXO 1	100
APÊNDICE 1	119
APÊNDICE 2	123

1 INTRODUÇÃO

Estima-se que um bilhão de pessoas no mundo vivem com alguma deficiência (seja ela adquirida ou congênita), segundo dados de 2011 da Organização Mundial da Saúde (OMS). No Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, estimou uma população de 18,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, considerando as pessoas acima de dois anos de idade. O número significa 8,9% da população brasileira com mais de dois anos de idade. A pesquisa apontou que em 2022 a taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência foi de 19,5% e para pessoas sem deficiência foi de 4,1% (GOMES, 2023).

As pessoas com deficiência passaram, historicamente, por situações de exclusão e violência em virtude de suas características físicas e/ou seu desenvolvimento intelectual. Tais situações refletem a falta de conhecimento científico que se tinha, a respeito das deficiências, em cada época. Ao longo dos anos, as definições para pessoas com deficiência vêm passando por mudanças conforme os estudos na área vêm evoluindo. Os conceitos e as concepções a respeito das pessoas com deficiência foram sofrendo mudanças e transformações.

O modelo biomédico/clínico caracterizava a pessoa com deficiência de forma restrita ao seu caráter patológico, associada a uma limitação corporal, a uma falta ou uma disfunção. O modelo social compreende o indivíduo como um todo, abrangendo não apenas o seu corpo físico, mas o ambiente em que ele vive e o contexto social no qual ele está inserido (SILVA, 2021).

Segundo Diniz (2007), o conceito de deficiência passou a se expandir dos saberes biomédicos para o campo das humanidades a partir de 1970, com estudos realizados no Reino Unido e nos Estados Unidos. Para a autora, a deficiência “é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9).

Unindo os dois modelos e usando, em parte, os conceitos do modelo biomédico/clínico e, em outra parte, os conceitos do modelo social, o modelo biopsicossocial compreende a deficiência como “um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre as características do indivíduo e do contexto social em que está inserido” (SILVA, 2021, p. 13).

O modelo biopsicossocial foi adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2001, quando lançou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF é usada como ferramenta pela OMS e também como complemento a lista de Classificação Internacional de Doenças (CID).

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 conceitua pessoa com deficiência em seu artigo 2º como:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p.).

Tal conceito corrobora com a concepção ampla de pessoa com deficiência, que vê o sujeito para além da limitação física, mas para sua interação com a sociedade e as relações que são estabelecidas ao longo da vida. É possível perceber que a evolução do conceito que *a priori* era discutido no âmbito biomédico passou a ser estudado também pelas humanidades e unindo as áreas de estudo: o que se pode observar é um conceito biopsicossocial.

A definição proposta pela OMS, em 2001, passou a ser incorporada pelas legislações no Brasil, como no Decreto nº 6949/2009, o Decreto nº 7.612/2011 e a Lei Federal nº 13.146/2015. As referidas políticas, com a nova visão sobre a pessoa com deficiência, contribuíram para trazer o tema da diversidade para a discussão na sociedade. Contribuíram também para a reflexão sobre as barreiras e as limitações que estão no ambiente em que cada indivíduo está inserido e como a sua interação com a sociedade depende da superação dessas barreiras e do comprometimento da sociedade em transformar os lugares em espaços que todos possam viver com cidadania. A autora Silva (2021) discutiu o conceito de pessoa com deficiência trazendo a reflexão para o ambiente escolar.

A deficiência passou a ser compreendida, então, como um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre as características do indivíduo e do contexto social em que está inserido. No modelo biopsicossocial, o foco da prática pedagógica e da avaliação está tanto no desenvolvimento do aluno como na organização do ambiente educacional. [...]

Ela rompe com a ideia de limitação, presente na pessoa, mostrando que a situação de deficiência depende das condições do ambiente. Nessa perspectiva, a capacidade ou incapacidade de desempenho para determinada tarefa escolar, por exemplo, depende de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos

alunos, considerando as suas necessidades específicas. (SILVA, 2021, p. 16)

Trazendo para a discussão a educação, tomamos como marco para a garantia desse direito para as pessoas com deficiência a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (UNESCO,1948). Tal documento trata do direito à educação fundamental e elementar ser garantido para todos e de forma gratuita. A declaração trata ainda do direito à vida digna e à liberdade de todos, sem distinção de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (UNESCO, 1948). Outro documento importante no contexto mundial para a conquista do direito à educação das pessoas com deficiência é o Relatório Warnock, de 1978. Ele propôs a substituição do paradigma médico pelo educativo. O Relatório ainda faz considerações importantes ao abordar pela primeira vez o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”.

As propostas do relatório se distanciam do modelo segregacionista de educação para as pessoas com deficiência e demonstram a importância da integração no espaço escolar. O Relatório Warnock aponta a integração das pessoas com deficiência em escolas regulares como forma de apoiar as crianças a superar suas dificuldades. O documento tratou ainda de métodos de ensino especializado, modificação do currículo e adaptação às necessidades do aluno, apoio educativo e materiais específicos, modificações arquitetônicas e formação dos professores (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

Em 1989, a ONU adotou em assembleia a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. A Convenção foi um dos instrumentos de direitos humanos mais aceitos na história universal, tendo sido ratificado por 196 países (UNICEF, 1989). A convenção, em seu artigo 23, trata de forma específica da criança com deficiência e seus direitos, destacando que os Estados Partes devem:

[...] assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde e de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a integração social e o desenvolvimento individual mais completos possíveis, incluindo seu desenvolvimento cultural e espiritual. (UNESCO, 1989).

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que reuniu representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência

e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Banco Mundial e representantes de diversos países, na cidade de Jomtiem. Na Conferência, foi proposta uma Declaração, na qual, os países que participaram, em conjunto com as instituições mundiais, que estavam presentes no evento, estabeleceram um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos (crianças, jovens e adultos), reafirmando o direito à educação para todos sem distinção. A declaração traz compromissos com a universalidade e equidade de acesso à educação, além de comprometer os países a estabelecer metas de redução do analfabetismo, expansão do acesso à educação primária entre outras.

Em 1994, temos a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que foi mais um documento internacional que avançou no debate sobre as necessidades de aprendizagem individuais e no direito às garantias que as necessidades educativas especiais sejam satisfeitas. A Declaração de Salamanca reafirma o que foi proposto no Relatório Warnok (1978) sobre o acesso às escolas regulares por todas as crianças e jovens, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais. Como avanço, a Declaração de Salamanca cita, pela primeira vez, o termo “educação inclusiva”, além de conclamar a participação dos pais, das comunidades e organizações de pessoas com deficiência nos processos de planejamento e decisões sobre as necessidades educacionais especiais. O Relatório Warnok e a Declaração de Salamanca reafirmam o termo “Necessidades Educacionais Especiais”. Tais necessidades dizem respeito a qualquer estudante que por algum motivo necessite de recursos educacionais específicos, independente do estudante ter ou não alguma deficiência. Dantas (2021) explicou sobre as necessidades educativas especiais:

[...] é preciso entender que o termo necessidades especial se refere não só as crianças com deficiência, mas todas aquelas que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, em virtude de condição física ou situação de vulnerabilidade: crianças de rua, com câncer, as que possuem déficit de atenção, as que fracassam na escola, as que abandonam o ambiente escolar, minorias linguísticas, étnicas ou culturais, dentre outras. (DANTAS, 2021, p. 52).

O Brasil foi signatário de todos os documentos internacionais citados anteriormente, ou seja, reafirmou seu compromisso em proporcionar educação universal e equitativa. Como desdobramento, do compromisso assumido pelo Brasil,

diante dos citados documentos, a publicação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou o direito à educação básica e gratuita, que já fora anteriormente garantido pela Constituição Federal, de 5 de outubro, de 1988, em seu artigo 6º, Capítulo II, Dos Direitos Sociais.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

A LDB de 1996 trouxe ainda um Capítulo sobre a Educação Especial. No Capítulo V, artigo 58, temos o conceito da educação especial como: “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Pode se inferir, nesse conceito, a influência das políticas internacionais que contribuíram na construção das diretrizes da educação vigentes hoje, no Brasil. Também é possível notar que a política brasileira apresenta um caráter flexivo, não limitando a educação especial apenas às escolas regulares e abrindo espaço para serviços especializados.

Na educação superior, os dados de estudantes com alguma deficiência que frequentam as Instituições de Ensino Superior (IES) não eram contabilizados até os anos 2000, quando o dado passou a ser contabilizado ano a ano. A não existência de dados estatísticos sobre o número de estudantes com deficiência na educação superior se caracteriza como exclusão no cenário da educação: ao negar a existência das pessoas com deficiência nas IES, mesmo que como dado estatístico, nega a sua inclusão (MOREIRA, 2005).

Os dados estatísticos são necessários para a construção das políticas públicas; o número de estudantes com deficiência que frequentam a educação superior são indicadores para subsidiar a criação de políticas para as IES. Com os dados de estudantes com deficiência que ingressaram no ensino superior que passaram a ser coletados pelo censo a partir de 2000, foi possível notar o crescimento desse quantitativo. Martins, Leite e Broglia (2015) apontaram que, nos anos 2000, o número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior representava 0,08% do total de estudantes para o mesmo período e que em

2001 houve um crescimento, chegando a 0,10% do total de estudantes matriculados. Para as autoras que analisaram os dados do censo da educação superior com relação às matrículas de estudantes com deficiência, do período de 2000 até 2011, houve uma tendência de progressão dos números, que indicou que os estudantes com deficiência estavam se matriculando em maior número ano a ano (MARTINS; LEITE; BROGLIA, 2015).

De acordo com os dados do censo da educação de 2020, registraram-se um total de 59.001 estudantes que ingressaram neste período e declararam alguma deficiência ou mais de uma para um total de 3.765.475 estudantes. O número representa que cerca de 1,6% de estudantes ingressaram em 2020 e declararam ter alguma deficiência. Os números apontam que ainda existe uma progressão (BRASIL, 2020).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma legislação que tem como objetivo garantir e promover os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, buscando a inclusão social, o exercício pleno da cidadania e a igualdade de oportunidades. A lei abrange diversos aspectos da vida das pessoas com deficiência, como questões relacionadas à acessibilidade e mobilidade, a educação, ao trabalho, a saúde, ao lazer e a cultura. A lei também estabelece medidas de combate à identificação e de proteção aos direitos das pessoas com deficiência.

Com relação à educação, a lei estabelece diretrizes e medidas específicas para assegurar o acesso pleno e igualitário à educação, desde a educação básica até o ensino superior, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino. A lei reforça a obrigação do Estado em garantir o acesso das pessoas com deficiência a escolas regulares, comuns e inclusivas. Ela rejeita a segregação e propõe a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, com compatibilidade e recursos de acessibilidade, de modo a promover a convivência e a troca de experiências entre todos os estudantes. A legislação estabelece ainda que a oferta de educação inclusiva deve considerar a diversidade das deficiências e a individualidade de cada aluno, respeitando as suas necessidades específicas e promovendo a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e instrumental. Isso implica em garantir a disponibilidade de recursos, tecnologias

assistivas, materiais didáticos adaptados e profissionais qualificados para atender às demandas educacionais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

A Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência determina que o ensino de libras e de braile seja oferecido como parte do currículo escolar, com o objetivo de garantir a comunicação e o acesso à informação para pessoas surdas ou com deficiência visual (BRASIL, 2015). Essa medida reforça a importância do respeito à diversidade linguística e das necessidades específicas de cada estudante.

Com relação à educação superior, a lei estabelece que as instituições devem adotar medidas para eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e tecnológicas, buscando promover a acessibilidade em todos os aspectos relacionados à educação. Isso implica em disponibilizar recursos, tecnologias assistivas, materiais didáticos acessíveis e ambientes adaptados, de modo a garantir que pessoas com deficiência possam exercer plenamente seu direito à educação superior. A lei brasileira de inclusão prevê a necessidade de oferta de apoio pedagógico e de recursos de acessibilidade, como intérpretes de libras, tecnologias de informação e comunicação adaptadas, leitores, entre outros, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante (BRASIL, 2015). Com o objetivo de garantir que pessoas com deficiência possam acompanhar e participar das atividades acadêmicas de forma igualitária, sem prejuízo de sua aprendizagem e desenvolvimento.

A lei também determina que as instituições de ensino superior devem promover a capacitação de seus profissionais, a fim de garantir a compreensão das necessidades e particularidades das pessoas com deficiência, bem como a adoção de práticas inclusivas. Essa capacitação busca fomentar uma cultura de respeito à diversidade e de promoção da inclusão, tanto no ambiente acadêmico como na relação com os demais alunos. A legislação também reforça a importância da igualdade de oportunidades no contexto da educação superior. As instituições de ensino superior têm o dever de garantir o acesso, a permanência e a participação de pessoas com deficiência, promovendo uma educação inclusiva e respeitando a diversidade humana (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, a pesquisa em questão discutirá aspectos do acesso e da permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. A educação em nível superior também está descrita nas políticas públicas que tratam da educação de pessoas com deficiência.

Como a Portaria nº 3.284, de 2003, que dispõe sobre a acessibilidade como requisito para autorização e reconhecimento de cursos superiores e também credenciamento de instituições, a Legislação dispõe sobre a política de cotas no Brasil (Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016). A conhecida mais popularmente como “Lei das Cotas” representa um importante marco para a política de inclusão, pois proporcionou um aumento considerável no número de estudantes com deficiência frequentando o ensino superior. A lei de reserva de vagas trata que o número de vagas reservadas para pessoa com deficiência será, em proporção ao total de vagas, no mínimo igual à proporção de pessoas com deficiência da população na Unidade da Federação em que está a instituição, segundo o último censo do IBGE. Pode se notar que a lei de reserva de vagas levou a um aumento no número de pessoas com deficiência nas IES. Segundo dados do censo da educação superior, houve um aumento de mais de 64% de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior entre 2016 e 2020 (BRASIL, 2018).

O aumento do número de pessoas com deficiência no ensino superior demonstra uma conquista, mas leva a refletir sobre as condições que os estudantes enfrentam nas IES. Garantir o acesso das pessoas com deficiência às escolas e IES nem sempre garantem que os estudantes terão condições de acesso e permanência. Guedes (2020) concluiu que ainda que as demandas de acessibilidade e inclusão sejam garantidas por leis federais, nem sempre resultam em medidas práticas e sistemáticas dentro das instituições de ensino. Wellichan e Souza (2017) apontaram que, embora o Brasil tenha avançado em normas e legislações que tratam da política de inclusão nas instituições de ensino (como exemplo a Lei 13.146 de 2015 e o Decreto nº 6.949, em agosto de 2009), ainda há muito a ser feito em relação à estrutura e às ações pedagógicas. Reiteramos a visão de Franco, Silva e Torisu (2018) quando afirmaram que os educadores são fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, entretanto toda a comunidade acadêmica deve contribuir para a promoção de uma cultura institucional inclusiva. Nessa perspectiva, a presente dissertação remete à pesquisa para o docente que atua no ensino superior.

As escolas e IES têm papel importante na promoção e no desenvolvimento das políticas democráticas de ensino. Para além da reserva de vagas, destinadas às pessoas com deficiência, as IES devem proporcionar condições para que os estudantes com deficiência possam desenvolver todas as atividades acadêmicas

(ensino, pesquisa e extensão) e tenham as mesmas oportunidades que um estudante sem deficiência. Nesse sentido, a pesquisa em questão volta o olhar para o docente e seu papel na construção de instituições de ensino superior que possam atender todos os estudantes em condições de equidade.

Diante desta realidade, desenvolvemos o seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios encontrados pelos docentes para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) campus João Pessoa? Quais são as possibilidades para tornar a sua dinâmica mais inclusiva e, conseqüentemente, a universidade?

A presente pesquisa pretende analisar os desafios encontrados pelos docentes frente aos estudantes com deficiência, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa.

Como objetivos específicos, o estudo pretende conhecer as concepções dos docentes sobre inclusão/exclusão nas aulas; elencar as barreiras encontradas para a inclusão dos estudantes com deficiência no IFPB; e identificar o conhecimento dos docentes sobre os recursos existentes na instituição que podem auxiliar nas práticas de ensino inclusivas a esses estudantes. Como produto da pesquisa, foi desenvolvido um repositório direcionado aos docentes da Educação Superior, ressaltando a importância da formação e apresentando um catálogo de cursos *on-line* disponíveis aos docentes para o aperfeiçoamento de suas práticas. O site dispõe de cursos sobre inclusão dos estudantes com deficiência e práticas de ensino inclusivas que possam auxiliá-los no aperfeiçoamento de suas práticas inclusivas na educação superior.

O tema da pesquisa surgiu a partir da minha experiência de trabalho, como técnica em enfermagem no IFPB. Ao observar o movimento da presença de estudantes com deficiência, identifiquei a dificuldade de alguns docentes, do IFPB, sobre como lidar com estudantes com deficiência em sala de aula, e ainda desconhecimento deles sobre a política institucional, serviços de apoio a estes estudantes e a falta de formação de alguns professores, com relação aos estudantes com deficiência.

Faço a inferência que, por ser uma profissional da saúde e por este papel estar diretamente relacionado ao modelo clínico da deficiência, era solicitada a dar orientações aos professores sobre as condições de necessidades específicas dos estudantes.

Essa situação me trouxe desconforto e novos desafios. Mesmo sendo profissional da saúde, essa realidade me fez perceber que as condições de deficiência vão para além da perspectiva do modelo clínico, o qual é conduzido pela ideia de adaptação e ajustes do próprio sujeito, mas sim para a compreensão das possibilidades e potencialidades de cada pessoa, sendo a condição de deficiência parte da constituição da diversidade humana em uma perspectiva biopsicossocial.

Este estudo se constitui como uma pesquisa de campo descritiva e exploratória. Teve como campo empírico o IFPB, campus João Pessoa, e os participantes foram oito docentes. Este universo foi definido a partir de docentes que atuam no IFPB, no campus João Pessoa, em específico em um curso de nível superior. A escolha de um universo de pesquisa menor e restrito aos docentes de apenas um curso se deve ao fato de o curso superior escolhido ser o curso com o maior número de alunos com alguma deficiência.

O IFPB apresenta uma política institucional que pauta o acesso e permanência de estudantes com deficiência. O IFPB mantém os núcleos de acessibilidade que funcionam em cada campus como um apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Os núcleos foram implantados no IFPB por meio do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP). O programa teve início em 2001, e foi transformado em ação TEC NEP, em 2008. Com a reforma dos Ministérios, em 2011, a ação passou a ser executada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A transformação do programa em ação se deu objetivando a sua continuidade em outros governos (SILVA, 2014).

A ação TEC NEP possibilitou que alguns servidores, do então Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CEFETPB), participassem de uma formação, em 2008, que culminou com a proposta de implantação do primeiro Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) (SILVA, 2014). A ação TEC NEP objetivou além da criação dos núcleos de apoio a sensibilização e mobilização de servidores para a atuação nos núcleos, a formação desses servidores, a consolidação dos grupos gestores dos núcleos, a criação e implantação de tecnologia assistiva e o acompanhamento e avaliação das ações dos núcleos (SILVA, 2014).

A autora Silva (2014) ressalta que, antes de 2008, não existia no IFPB uma política voltada para apoiar os estudantes com alguma deficiência que ingressavam na instituição e que, por esse motivo, esses estudantes, em sua maioria, acabavam se evadindo. A autora ainda afirma que apenas em 2009, na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB, foi elaborado um capítulo sobre o atendimento aos estudantes com deficiência, que orientava todos os campi a realizar o atendimento dos estudantes com deficiência com base na política de educação especial na perspectiva da inclusão. Por meio da previsão em PDI, os campi organizaram a estrutura dos seus NAPNEs.

Outra questão política determinante a este contexto é a política de cotas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência atendendo à Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. A lei de reserva de vagas faz com que a instituição possa receber, a cada processo seletivo, mais alunos com deficiência, o que demonstra a relevância do tema para a instituição.

No entanto, podemos perceber que apenas reservar vagas nas escolas e universidades para pessoas com alguma deficiência não garante o seu acesso e permanência na instituição de ensino e a conclusão do curso. Tornar a educação inclusiva é um desafio e um processo em construção. A educação inclusiva é diferente de inclusão escolar (BUENO, 2008). Para o autor, a inclusão escolar se refere à garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola, ou seja, a inclusão escolar é apenas um aspecto da educação inclusiva. A educação inclusiva é uma abordagem que busca integrar a educação especial à proposta pedagógica da escola regular (BUENO, 2008). Ela ainda é um objetivo a ser alcançado, trata-se de uma tarefa em construção.

Acreditamos que os docentes desempenham um papel importante no processo de tornar a educação inclusiva. Sendo assim, conhecer suas dinâmicas, suas dúvidas e seus pensamentos pode ajudar a construir ferramentas que favoreçam no processo de inclusão. Como resultado da pesquisa, elaboramos um catálogo de cursos *on-line*, disponível em um site na internet. Os cursos disponíveis são sobre inclusão dos estudantes com deficiência e práticas de ensino inclusivas que possam auxiliar os professores no aperfeiçoamento de suas práticas inclusivas.

No próximo capítulo, abordaremos o dilema da inclusão/exclusão e a importância de discutir os processos que corroboram na construção dessa dinâmica. No capítulo 3, trataremos sobre o processo de inclusão na educação superior sob a

perspectiva docente. No capítulo 4, procederemos com o percurso metodológico proposto para a pesquisa. No capítulo 5, desenvolveremos a análise e discussão dos dados e, por fim, no capítulo 6, faremos as considerações finais.

2 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

2.1 Conceitos iniciais sobre inclusão/exclusão e a pessoa com deficiência

Para refletir sobre o tema da inclusão, deve-se entender o seu contrário, afinal, não haveria necessidade de pensar a inclusão se os processos de exclusão não estivessem presentes em nossa sociedade. A autora Sawaia (2006) analisou esse conceito pela ótica dialética do tema inclusão/exclusão e conceituou exclusão como um processo complexo que pode ter dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. A autora citou ainda que:

Exclusão é tema da atualidade, usado hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico. Conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social. (SAWAIA, 2006, p. 7).

Entende-se que a discussão em torno da inclusão envolve relações de poder e Estado: as formas de inclusão/exclusão revelam tendências políticas e econômicas de direcionamento de poder. A autora Sawaia (2006, p. 8) traz um pensamento indispensável para a construção da discussão:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos, estamos inseridos de algum modo, nem sempre desce e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações que se desdobram para fora do econômico.

Nesse sentido, a inclusão apresenta uma proposta social e de resgate de grupos historicamente marginalizados e segregados do convívio social. Tais grupos sofrem exclusão por diferentes motivos, seja por cor, raça, religião, classe social ou por terem um corpo que difere do padrão atual de “normalidade”. O autor Skliar (1999) também refletiu sobre o conceito de inclusão/exclusão e associou aos parâmetros de “normalidade” aceitos pela sociedade. O autor argumentou que a exclusão se apresenta quando em relação às populações que fogem do padrão de “normalidade” do “homem branco, masculino, bem alimentado, letrado, profissional, saudável” convivem em sociedade e ocupam espaços que não ocupavam antes e

que de alguma forma provocam uma mudança ou transformação desse espaço em sua convivência.

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre à ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. [...] Os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, urna fatalidade. Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder. (SKLIAR, 1999, p. 19).

O autor discutiu sobre o conceito de “normalidade” que a sociedade criou para corpos e comportamentos e transformou em padrão dentro desse conceito o que foge da normalidade em relação ao corpo, ao desenvolvimento, à forma de aprendizagem e às maneiras de comportamento são excluídas e segregadas. Diniz (2007) pontuou que o corpo com deficiência apenas assume o papel de anormal quando confrontado com outro corpo que se diz sem deficiência, o que reforça a construção de “normalidade”, que é construída a partir de um padrão estético proposto socialmente. O corpo com deficiência é tão somente um corpo, tão diferente como qualquer outro e com diversas possibilidades de estilo de vida.

Em relação à exclusão da pessoa com deficiência, é possível perceber que, ao longo da história, a relação social foi se modificando e o desenvolvimento científico, tecnológico e o conhecimento sobre o tema foi modificando os olhares sobre as pessoas com deficiência e sua relação com a sociedade.

Para Rodrigues et al (2014), essa evolução na forma de tratamento da pessoa com deficiência, em específico no que se refere à educação dessas pessoas, pode ser dividida em três períodos, que remetem aos três paradigmas. O da segregação, o da integração e o da inclusão. O primeiro paradigma é o da **segregação**. Para a autora, esse paradigma perdurou desde a pré-história até a Idade Média. Nesse período, acreditava-se que segregar ou institucionalizar as pessoas com deficiência era uma maneira de educar ou de recuperar as pessoas.

Nesta perspectiva, a pessoa com deficiência é compreendida como um ser que habita em um corpo não saudável, crença infundada, que tem suas raízes em processos históricos de extermínio, isolamento e segregação. Ou seja, aqueles indivíduos considerados fisicamente incapazes são separados

do corpo social funcional. Aqui nos localizamos no viés biomédico, o qual concebe a deficiência como um problema de saúde, necessitando, desta forma, de cuidados, de tratamento, ou mesmo, de ser curada de sua “enfermidade”. (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021, p. 27).

Rodrigues *et al.* (2014) retrata ainda que, após esse período, e com a hegemonia do olhar biomédico para a pessoa com deficiência, surge um novo pensamento, o de integração. O paradigma da **integração**, no que se refere à educação e à inserção das pessoas com deficiência no ambiente escolar, remete-nos ao período que vai da Idade Média até a revolução industrial ou meados do século XIX (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014). A integração, no que se refere à escolarização, buscava desenvolver os estudantes em classes ou serviços especializados para que eles pudessem frequentar as classes regulares.

Os serviços de educação especial nas décadas de 1970 a 1990, entenderam a normalização como o oferecimento de serviços que, no movimento chamado de “integração”, preconizando o encaminhamento de crianças com deficiência intelectual/mental para as classes especiais, onde desenvolveriam habilidades que as tornariam preparados para frequentar a classe comum, em igualdade de condições com os pares da sua série. (RODRIGUES; LEITE, 2010).

O período de integração rompeu com o pensamento de segregação e marginalização das pessoas com deficiência, porém a visão biomédica ainda permaneceu. Com relação ao acesso à educação e à escola, o discurso integrador propõe o acesso das pessoas com deficiência à escola regular, todavia em classes especiais ou escolas especiais que favoreçam a “normalização” dessas pessoas, para que elas possam alcançar as classes regulares. Dentro do modelo integracionista, o autor Skliar (1999) fez uma crítica ao modelo de escolas especiais.

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem. (SKLIAR, 1999, p. 19).

O paradigma da integração no ambiente escolar permite ao estudante ingressar na escola regular, mas as práticas em classes especiais ainda permanecem segregadas. Nessa visão, é a pessoa com deficiência que deve se adequar para o ensino regular e não o contrário.

A **inclusão** é o paradigma que vivenciamos hoje e que é discutido e estudado atualmente. A inclusão difere da integração, pois propõe a adequação do ambiente para receber todos os tipos de pessoas. A inclusão na educação objetiva proporcionar escolas, universidades, ambientes de ensino que possam ser compartilhados por todos. As instituições de ensino devem se adequar para receber qualquer estudante e favorecer o desenvolvimento das habilidades de todos. Dantas (2021, p. 54) afirmou que “a integração refere-se à inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, a inclusão refere-se à inserção total e incondicional de todos os alunos.”

Os sujeitos da proposta de inclusão devem participar do processo e discutir de que forma os processos se darão. O processo de luta e discussão dos direitos pode gerar a união desses grupos historicamente excluídos.

Há quem diga que a deficiência é um enigma que se experimenta, mas pouco se compreende. Esse caráter enigmático é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes, uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas. Nesse contexto de silêncio, o que o modelo social promoveu foi à compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas – o desprezo pelo corpo deficiente. (DINIZ, 2007, p. 77).

Repensar os processos que fazem parte da dinâmica inclusão/exclusão é relevante para a formulação de novas políticas e para a luta pela implantação das políticas já existentes. Para Aiscow (2009), pensar sobre inclusão revela que existe um conceito diverso a respeito do tema. Segundo as pesquisas do autor grupos diferentes em contextos diferentes terão uma visão diversa sobre o tema e que por isso não há como haver uma definição única e consensual.

[...] a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade. (SKLIAR, 1999, p. 18)

Os processos de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência relacionam-se com o modelo de sociedade no qual se inserem e seus aspectos culturais, políticos e econômicos. Analisar tais fatores constituem fator importante para compreender suas dinâmicas.

2.2 A escolarização da pessoa com deficiência em uma perspectiva inclusiva

A discussão sobre a conjuntura política e econômica a qual está inserido o Brasil é importante para tratar o tema da inclusão/exclusão, pois cada país aborda o tema de maneira distinta e também com base no grau de desenvolvimento humano de cada país. A autora Sawaia (2006, p. 18) apontou que “qualquer estudo sobre a exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere”. Nesse sentido, dispõe-se uma breve reflexão sobre a situação do Brasil em relação ao tema inclusão/exclusão.

A reflexão em torno das políticas de inclusão em um país que adota o sistema capitalista de economia e que tem implementado ao longo dos anos medidas neoliberais pode soar contraditório, do ponto de vista das políticas sociais. Faleiros (2006) apontou que a desigualdade é condição de existência do capitalismo e que esta significa a relação de exploração de um sobre o outro. A autora Sawaia (2006) pontuou que, no Brasil, a relação de pobreza e exclusão é observada e está atrelada ao modelo econômico vigente.

Assim, pobreza e exclusão no Brasil são faces de uma mesma moeda. As altas taxas de concentração de renda e de desigualdade persistentes em nosso país convivem com os efeitos perversos do fenômeno do desemprego estrutural. Se, de um lado, cresce cada vez mais a distância entre os "excluídos" e os "incluídos", de outro, essa distância nunca foi tão pequena, uma vez que os incluídos estão ameaçados de perder direitos adquiridos. O Estado de Bem-Estar (que no Brasil já foi muito bem apelidado de Estado de Mal Estar) não tem mais condições de assegurar esses direitos. Acresça-se a isso tudo, a tendência política neoliberal de diminuição da ação social do Estado. (SAWAIA, 2006, p. 25).

As políticas neoliberais vigentes no Brasil desde a década de 1980 têm como um de seus pilares as medidas de austeridade econômica (SAAD FILHO; MORAIS, 2018). Tais medidas se colocam como alternativa às crises no setor econômico que o sistema capitalista enfrenta ao longo dos anos. As medidas de austeridade impactam nas políticas sociais e em específico na educação pública. Os defensores das medidas de austeridade acreditam que o Estado deve diminuir a sua interferência na economia e que para amenizar as crises econômicas deve haver redução nas políticas sociais promovidas pelo Estado. Dourado (2002), a esse respeito, afirmou que:

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. (DOURADO, 2002, p. 235).

As medidas como os cortes de orçamento público em áreas sociais como saúde, assistência e educação acabam por reforçar as desigualdades e aumentar o abismo entre as classes sociais. A defesa de medidas austeras vai de encontro ao pacto social de redemocratização firmado a partir da Constituição de 1988. A Constituição Federal (CF), de 1988, garante, a todos os cidadãos, os direitos sociais básicos como: saúde, moradia, alimentação, educação, dentre outros.

A atual Constituição propõe a universalidade e a equidade desses direitos, porém o modelo neoliberal de economia adotado pelo Brasil aponta que tais medidas contribuem para as crises econômicas no país. Nogueira *et al.* (2020) afirmaram que: “O que as políticas de austeridade, tão defendidas pelos ultraliberais, nos dizem é que para o neoliberalismo não é cabível a ideia de um país ter um sistema único de saúde universal, universidades públicas e gratuitas [...]”. Percebe-se que o modelo político e econômico neoliberal, hoje vigente no Brasil, não tem por finalidade grandes investimentos econômicos nos setores como o de saúde ou educação, pois considera que tais gastos devem ser cortados.

É possível perceber tais medidas sendo implantadas como, por exemplo, a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), mediante a Lei Complementar nº 101 de maio de 2000, estabeleceu um marco normativo que impôs limites aos gastos em todas as esferas de governo. Tal medida repercute diretamente nos gastos públicos relacionados à área social, gerando impactos negativos nesse setor. Em consonância com a LRF, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016. Essa emenda, conhecida como "Emenda do Teto dos Gastos Públicos", determinou o congelamento do orçamento público por um período de 20 anos.

A referida medida estipula um limite orçamentário estabelecido para as despesas sociais, sendo reajustado apenas de acordo com a inflação. Tal restrição orçamentária implica em desafios para a implementação e expansão de políticas sociais, afetando a capacidade do Estado em atender às demandas da população. Esse cenário de restrição orçamentária inevitavelmente afeta a capacidade do Estado em promover investimentos e políticas públicas voltadas para a área social.

Outra medida foi a reforma trabalhista, aprovada em 2017. Deve-se ressaltar que tal medida resultou em uma redução dos direitos dos trabalhadores, privilegiando, em contrapartida, os interesses do empregador. Por meio dessa reforma, ocorreram alterações nas leis trabalhistas, flexibilizando normas regulamentadoras e precarizando o ambiente de trabalho. Além disso, uma reforma previdenciária, aprovada em 2019, implicou no aumento do tempo de contribuição mínima para os trabalhadores e estabeleceu uma idade mais elevada para a aposentadoria. Contudo, tais mudanças impactaram diretamente a vida dos trabalhadores deixando um maior período de contribuição e adiando a possibilidade de aposentadoria.

Entende-se que tais medidas interferem no desenvolvimento do país e no crescimento de uma sociedade democrática e justa. Conforme Nogueira *et al.* (2020)

As medidas de cortes orçamentários, diminuição da participação pública e desmoralização das instituições públicas são medidas que não só colocam em risco os avanços científicos e tecnológicos do país como um todo, mas, sem dúvida, incidem mais direta e intensamente nos grupos majoritária e historicamente alijados dos ganhos e riquezas da nossa sociedade. (NOGUEIRA *et al.*, 2020, p. 9).

De certo que medidas que prejudicam os direitos sociais atingem com mais intensidade uma parcela da população que vive em situação de vulnerabilidade econômica ou em situação de “exclusão”.

Entretanto, diante do cenário pouco favorável às ações de inclusão social, pode se observar que, ao longo dos anos, houve uma evolução na legislação nacional que busca resguardar os direitos das pessoas com deficiência. Um ponto marcante na legislação que trata do tema da inclusão é a Declaração de Salamanca (1994). O documento internacional, do qual o Brasil é signatário, propõe que as instituições de ensino devem se adequar as condições do aluno com deficiência e não o contrário. No mesmo ano em que o Brasil se propôs a seguir a declaração de Salamanca, também observamos a publicação da primeira Política Nacional de Educação Especial (PNE). Tal política trata de um tema importante, que é a educação especial.

A discussão em torno da inclusão foi ganhando força por meio das Conferências e eventos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JONTIEM, 1990), e a Convenção Interamericana para Todas as Formas

de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (GUATEMALA, 2001). Tais eventos são oportunidades para os governos que se tornaram signatários dos documentos realizarem mudanças sejam elas na criação de legislações ou políticas públicas que viabilizem ações na prática.

A PNE, de 1994, foi formulada por representantes de Organizações Governamentais (OGs), Organizações Não Governamentais (ONGs) e coordenadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC). A PNE, de 1994, tinha como objetivo “garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994, s/p.).

A Educação Especial seria destinada a educandos que, por algum motivo, não conseguissem acessar as classes regulares. A política de 1994 tinha como base um viés integracionista e o modelo médico clínico de olhar para deficiência. A política propôs que a educação especial no Brasil se daria em: escolas especiais; classes especiais; atendimento domiciliar, em classe hospitalar e sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas, a estimulação essencial e as classes comuns (BRASIL, 2013, s/p.).

Um ponto importante a se observar em tal política é sobre os alunos que poderiam ser matriculados no ensino regular: “os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Ou seja, o ensino regular não seria disponível para todos, mas o estudante com deficiência deveria se adequar ao ensino regular ou ser encaminhado para classes especiais. A PNE de 1994, apesar de ter sido concebida contemporânea à Declaração de Salamanca, não agregou os conceitos de inclusão descritos na Declaração, manteve o protagonismo de instituições segregadas, filantrópicas e privadas, na oferta da educação especial (PLESTCH; SOUZA, 2021).

Outro marco na legislação brasileira, no que se refere à educação especial, é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A LDB de 1996 trata da educação especial em um artigo específico, o artigo 58. A legislação de 1996 prevê que as escolas regulares devem adotar serviços de apoio especializado de acordo com a necessidade de cada educando, entretanto não exclui a necessidade de escolas especiais para atender os

alunos, quando não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão. Outro avanço na legislação nacional é representado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e que o aprendizado seja ao longo da vida. Mais uma garantia importante trata da não exclusão do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Em 2008, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa Política representou avanços quando definiu que a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, no sentido de atender às necessidades educacionais desses alunos. A política definiu como público da educação especial: os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com relação ao Ensino Superior a política ressaltou que

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, s/p.).

A política trouxe avanços na equidade buscando formar sistemas educacionais inclusivos, em que os alunos tenham os mesmos direitos e acesso a ensino, pesquisa e extensão. A política também cita ações de organização das instituições de ensino para que se adequassem e recebessem todos os alunos.

A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, regulamentou e concentrou os avanços em termos de legislação e garantias de direitos para pessoas com deficiência. Além de enfatizar o direito da pessoa com deficiência à educação em todos os níveis de ensino, o estatuto também observa que o poder público deve disponibilizar profissionais de apoio escolar, que devem estar disponíveis em todos os níveis de ensino e de acordo com a necessidade de cada estudante. Outro avanço que o estatuto promoveu é a inclusão de conteúdos curriculares em cursos superiores e profissionais de temas

relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento, o que objetiva também a formação de futuros docentes (BRASIL, 2015, s/p).

Em 2020, o Ministério da Educação publicou a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A nova Política, criada pelo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, entretanto, sofreu diversas críticas. Em relação à educação especial, a política de 2020 representou um retrocesso, tendo em vista que a política anterior seguia o princípio da inclusão e da construção de uma educação especial como modalidade transversal inserida na educação regular.

A política de 2020 defendia as instituições específicas para educação especial, proposta que representa um princípio segregador que já havia sido superado na política de 2008. Tais instituições no Brasil são representadas por instituições particulares ou filantrópicas o que também pode representar uma barreira de acesso. Também foram feitas críticas com relação ao conceito de educação especial e inclusiva que, na nova política apareciam com conceitos distintos e na política de 2008 a educação especial é descrita como modalidade de ensino transversal que por meio de técnicas e recursos possibilitam a inclusão (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Em 1 de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de medida cautelar, suspendeu o Decreto que instituiu a Política de 2020. Após votação, pelos Ministros do STF, a política foi suspensa. A corte do STF entendeu que não pode haver uma involução na proteção de direitos das pessoas com deficiência e em, 1 de janeiro de 2023, a política foi revogada pelo governo atual, do Presidente Lula, que manteve como válida a política anterior, da educação especial na perspectiva da inclusão.

Com a evolução na garantia do direito à educação e das condições de acessibilidade pôde se observar o crescimento do número de pessoas com deficiência, tanto no ensino básico quanto na educação superior. Segundo dados do censo da educação básica, entre os anos de 2016 e o ano de 2020 (BRASIL, 2020), houve um crescimento no número de alunos com deficiência matriculados no ensino superior de mais de 56% de ingressantes para o período. Como ilustrado pela tabela 1.

A política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior e demais ações afirmativas contribuíram para o aumento do número de

peças com deficiência no ensino superior. Dados do censo da educação superior mostram a evolução no número de pessoas com alguma deficiência que ingressam no ensino superior ano a ano. Na tabela 1 é possível observar a evolução.

Tabela 1 - Número de ingressantes no ensino superior que declararam alguma deficiência de 2016 à 2020

Ano	Número de Ingressantes no Ensino Superior	Ingressantes que apresentaram declaração de alguma deficiência ou mais de uma
2016	2.985.644	35.891
2017	3.226.249	38.272
2018	3.445.935	43.633
2019	3.633.320	50.683
2020	3.765.475	59.001

Fonte: Censo da educação superior/Resumo técnico (2020).

A reserva de vagas nas Universidades (Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016) representou um passo importante na construção de propostas inclusivas, entretanto garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso e condições de permanência faz parte de um caminho ainda em construção.

O Governo Federal, em 2005, com o intuito de promover as condições necessárias para desenvolver políticas de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), lançou o Programa Incluir. O Programa foi implementado até 2011 e visou a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas IFES. Os núcleos têm como proposta eliminar as barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações, presentes nos ambientes, equipamentos e materiais didáticos. Em 2012, as ações promovidas pelos núcleos de acessibilidade passaram a ser viabilizadas com aporte financeiro por meio da matriz orçamentária das instituições. Os núcleos têm base nos eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa.

Em estudo sobre as ações institucionais de apoio aos estudantes com deficiência no ensino superior, publicado em 2018, os autores Franco, Silva e Torisu (2018) destacaram a importância dos núcleos de acessibilidade, criados a partir do Programa Incluir e destacaram que

Os núcleos de acessibilidade e inclusão podem ser articuladores na criação e valorização de propostas inclusivas e inovadoras no interior das universidades, organizando-se para concretizar determinadas expectativas educacionais. As ações inclusivas precisam ser ampliadas para além de

esforços individuais dos docentes, passando pela construção e efetivação de políticas institucionais educacionais que visem à formação e às práticas mais efetivas. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1327-1328).

Salienta-se que os núcleos de acessibilidade representam instrumentos importantes para a construção de instituições de ensino superior inclusivas. Os núcleos viabilizaram recursos e serviços de acessibilidade como tradutores e intérpretes de Libras, materiais pedagógicos acessíveis, equipamentos de Tecnologia Assistiva, dentre outros instrumentos de acordo com a necessidade específica de cada estudante.

A criação dos núcleos de acessibilidade aos estudantes com deficiência é uma conquista para todos os estudantes, uma vez que os núcleos atendem não apenas às pessoas com deficiência, mas também aos estudantes com necessidades educacionais específicas. A política de criação dos núcleos é recente, no IFPB. O primeiro Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFPB foi criado em 2008, por meio da Resolução do Conselho Diretor nº 19 de 22 de dezembro de 2008, que atendeu a uma orientação da ação TEC NEP (SILVA, 2014).

As políticas públicas voltadas para dar suporte aos estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas técnicas tiveram início com instituição do Programa/Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas, mais conhecido como TEC NEP. A política foi implantada em 2001 nas então chamadas Escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). TEC NEP tinha como objetivo mobilizar e sensibilizar as escolas da rede para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas na educação profissional, também promovendo a materialização dos NAPNEs nos campi. Os NAPNE eram responsáveis por articular as ações do TEC NEP que visavam a promover a cultura da educação inclusiva, romper com barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais na rede federal de educação tecnológica (SILVA, 2014).

O TEC NEP obteve pouca força ao implantar as ações almejadas. Quando da sua criação, não dispunha de orçamento específico e a articulação das ações eram realizadas por meio dos NAPNEs existentes (ALENCAR, 2017). Silva (2014) pontuou que a estrutura inicial da ação TEC NEP era composta por gestores nacionais, gestores regionais, gestores estaduais e coordenadores de NAPNEs, o

grupo era responsável por articular as ações da rede. Apesar de o primeiro NAPNE do IFPB ter sido criado em 2008, apenas em 2015 o Conselho Superior da instituição publicou a resolução (Resolução N°139 de 12 de outubro de 2015) regulamentando sua organização, finalidade, competências e atribuições.

O NAPNE do IFPB tem atribuição consultiva e executiva sendo responsável por diversas ações como planejar e coordenar as ações relacionadas a política de inclusão nos campi, apoiar os estudantes com necessidades educacionais específicas, articular os setores da instituição com relação as demandas como aquisição de equipamentos, *software* e material didático-pedagógico, promover formação continuada à comunidade acadêmica com o objetivo de aperfeiçoar as práticas pedagógicas inclusivas (IFPB, 2015).

A autora Silva, em sua dissertação, de 2014, analisou a inclusão dos estudantes com deficiência no IFPB nos cursos superiores a partir da implantação da ação TEC NEP. Em seu estudo, concluiu que a legislação brasileira, a política educacional e as políticas internas do IFPB estavam em um processo que caminhava para um movimento de inclusão. Processo que contemplaria a heterogeneidade da população brasileira e almejava superar as desigualdades sociais e econômicas. A autora salientou que a permanência desses estudantes na instituição enfrenta desafios e que cabe a instituição promover ações efetivas para a superação das barreiras. Silva (2014) sugeriu que a instituição sensibilizasse a sua comunidade por meio da adequação do espaço físico, da capacitação e orientação dos servidores e docentes da instituição. O estudo destacou que a ação TEC NEP teve relevância para o IFPB, campus João Pessoa, pois possibilitou a visibilidade para os estudantes com deficiência e orientou a implantação do NAPNE. A autora concluiu que apesar dos desafios que ainda existiam o NAPNE foi de grande contribuição para a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, possibilitou a aquisição de material didático acessível, contribuiu para a produção e pesquisa de Tecnologia Assistiva, como também, trouxe a discussão sobre inclusão para a comunidade acadêmica (SILVA, 2014).

Melo e Martins (2016) realizaram um estudo comparativo com relação a legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência no Brasil e em Portugal e apontaram para estágios diferentes de construção da política de inclusão nos países investigados. No Brasil, legislações específicas garantem a igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência no ensino superior, como a lei

que garante a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Além disso, existem outras leis e normas que regulamentam a inclusão desses estudantes, como a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as leis de acessibilidade, além de outras leis e normas que regulamentam a acessibilidade e a inclusão desse público em diversos setores da sociedade.

Já em Portugal, não existe uma legislação nacional específica para garantir a inclusão desses estudantes no ensino superior, mas muitas instituições desenvolveram instrumentos normativos e regulamentos específicos para atender às necessidades desse público (MELO; MARTINS, 2016). Os autores destacam ainda que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. Entre eles estão as dificuldades no acesso e na permanência desses estudantes nas instituições de ensino superior, bem como a necessidade de adaptação das infraestruturas físicas e instalações acadêmicas para garantir a acessibilidade desses estudantes.

Em outro estudo comparativo, os autores Martins, Melo e Martins (2021) analisaram os desafios dos coordenadores, dos serviços de apoio, aos estudantes, das IES no Brasil e em Portugal. Segundo os autores, alguns dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência no Ensino Superior incluem a falta de adaptações e recursos adequados para suas necessidades específicas, a falta de acessibilidade física nos campi universitários e a falta de conscientização por parte dos professores e colegas sobre as necessidades desses estudantes. No entanto, os Serviços de Apoio para Estudantes com Deficiência podem ajudar a superar esses obstáculos fornecendo apoio direto e indireto aos estudantes. Segundo os autores o apoio direto pode incluir serviços como intérpretes de língua de sinais, Tecnologia Assistiva, adaptações curriculares e materiais em formatos acessíveis. Já o apoio indireto pode incluir a sensibilização da comunidade universitária sobre as necessidades dos estudantes com deficiência, a criação de um ambiente universitário acessível e inclusivo e a formação contínua

para professores e funcionários sobre como apoiar esses estudantes (MARTINS; MELO; MARTINS, 2021).

Os núcleos no Brasil representam esses serviços de apoio aos estudantes com deficiência nas universidades que desempenham um papel importante no fornecimento de apoio direto e indireto para esses estudantes. Os autores observaram que uma das principais diferenças entre Brasil e Portugal em relação aos núcleos de apoio aos estudantes com deficiência é que a implementação e o desenvolvimento desses serviços são mais recentes no Brasil do que em Portugal. Além disso, enquanto no Brasil existe uma política central definida para esses serviços, em Portugal a maioria dos serviços não tem orçamento próprio. Essas diferenças podem afetar a forma como os serviços são organizados e financiados em cada país, bem como sua eficácia na prestação de apoio aos estudantes com deficiência (MARTINS; MELO; MARTINS, 2021).

Os processos de criação, discussão e aprovação das políticas públicas e legislações a respeito do direito das pessoas com deficiência levam a sociedade a refletir e debater o tema da inclusão. Importa ainda ressaltar a participação das pessoas com deficiência no processo de luta e discussão para a criação das políticas. Transpor as barreiras de segregação, desrespeito e exclusão que foram construídas ao longo da história perpassa pela construção de leis e políticas públicas que reconheçam o processo excludente que as pessoas com deficiência passam. Como resultado, espera-se que tais instrumentos favoreçam a inclusão desses sujeitos aos espaços que anteriormente foram excluídos.

Tendo em vista todo o processo de evolução que a educação inclusiva vem alcançando e toda a transformação de conceitos e instrumentos normativos que foram discutidos, pesquisados e debatidos com professores, estudantes, pesquisadores, família e movimentos sociais, pôde se observar um avanço na discussão e dos conceitos atuais de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva:

A **educação especial** é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

[...] Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a

organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, s/p.).

Na mesma perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou por transformações relativas à sua conceituação e para a presente pesquisa consideramos o conceito trazido pela Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE. A nota orienta para a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.

Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2013, s/p.).

Tendo em mente tais conceitos e abordando o ensino superior pode se destacar que as instituições de ensino devem estar preparadas para atender a demandas, que envolvem não apenas os estudantes que possuem alguma deficiência como também aqueles estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como previsto em lei no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

AEE não é indicado para todos os estudantes com alguma deficiência, visto que, não são todos que demandam tal atendimento. Parte do processo da educação especial é realizar a avaliação das necessidades educacionais do estudante e a partir dessa avaliação, traçar as demandas que cada estudante precisa. Nesse processo, o olhar do docente é imprescindível para colaborar na construção do Plano do Atendimento Educacional Especializado.

O plano é um instrumento utilizado para identificar as necessidades do estudante e definir os recursos que podem ser utilizados e as atividades que devem ser desenvolvidas. Dentro da proposta do AEE outros profissionais podem estar envolvidos na construção desse plano, além do professor do ensino regular. Podem participar na construção do plano o professor do Atendimento Educacional Especializado, um profissional de saúde (caso necessário), o assistente social e a família do estudante (MASSARO; SILVA, 2021).

Conforme consta no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o atendimento educacional especializado pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais ou em outro espaço da escola, no contraturno das aulas regulares ou em sala de aula de forma colaborativa. No ensino superior, a proposta é de que o AEE seja proposto pelos Núcleos de Acessibilidade.

Para realizar o processo de democratização do ensino universitário é importante pensar na inclusão para além da sala de aula e tornar toda a estrutura acessível e inclusiva. Amorim, Antunes e Santiago (2021, p. 7) também concordaram com essa perspectiva: “Todos os espaços deveriam disponibilizar recursos adaptados na lógica do desenho universal para possibilitar acessibilidade a todos. Dessa maneira, o AEE não seria um atendimento paralelo aos estudantes com deficiência”. Os núcleos de inclusão têm um papel crucial em promover uma cultura de inclusão no ambiente acadêmico, envolvendo todos os membros da comunidade educacional, incluindo estudantes, docentes, servidores e visitantes. É importante que esses núcleos trabalhem para encontrar maneiras de incluir e apoiar todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

2.3 A pessoa com deficiência e o acesso ao Ensino Superior

Em relação à educação é notório o processo de formação para o trabalho e para atender as demandas do mercado. A formação profissionalizante ganha espaço, pois se apresenta como uma alternativa mais curta de formação em comparação com a graduação. Santos, Souza e Carneiro (2018) formularam que mesmo as universidades acabam por ceder às demandas do mercado e muitas vezes tendo que rever currículos a fim de encurtar o tempo de formação.

Na lógica do processo civilizatório para o capital, as universidades acabam por se constituir instrumento desta produção e reprodução material, completamente adaptada às velhas e novas necessidades do capital e do mercado, deixando em segundo plano a formação cidadã, autônoma e emancipatória (SANTOS; SOUZA; CARNEIRO, 2018). As autoras também apontaram que em sociedades desiguais e segregadas o acesso e a permanência dos grupos mais vulneráveis socialmente acabam por ser limitados e ações que possam apoiar e fortalecer e entrada e a permanência desses grupos no ensino superior se tornam necessárias como forma

de manter uma parcela desse grupo representada nas universidades (SANTOS; SOUZA; CARNEIRO, 2018).

Em que pese às ações pontuais realizadas em nosso país a fim de dirimir o fosso de desigualdade social em nossa população o esforço na busca por inclusão se faz, sobretudo, por meio dos movimentos sociais. Quando grupos historicamente discriminados e/ou excluídos dos seus direitos básicos se unem e provocam a sociedade em torno de cidadania e respeito aos seus direitos vemos surgir ações em torno da conquista da inclusão. As autoras Maciel, Araújo e Nogueira (2021) reafirmaram que:

O processo de inclusão, por sua vez, resulta de lutas e conquistas coletivas, de grupos que conseguem ultrapassar as contradições e “consensos” socialmente e tradicionalmente determinados pelo sistema onde se materializa. (MACIEL; NOGUEIRA; ARAUJO, 2021, p. 4).

As Ações Afirmativas representam a concretização de medidas que objetivam a busca pela equidade de oportunidades para populações que são marginalizadas ou discriminadas. Segundo Gomes (2001), a expressão “Ações Afirmativas” surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, quando o Estado, assumindo uma postura de neutralidade passa a considerar critérios como raça, cor ou sexo para contratar funcionários ou para regular outras contratações. As ações tinham como objetivo que empresas e escolas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no mercado de trabalho. Como conceito de Ações Afirmativas Gomes (2001) apontou a seguinte definição:

[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2001, p. 135).

Como políticas de ação afirmativa, é possível destacar o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Política de Cotas nas Instituições de Ensino.

O PROUNI é um Programa do Ministério da Educação, lançado pelo Governo Federal em 2004. O Programa tem como objetivo oferecer bolsas de estudos integrais e parciais para instituições particulares de cursos de graduação e sequenciais de formação específica para estudantes que ainda não possuem formação superior (BRASIL, 2023).

O programa tem critérios para a concessão de bolsas que privilegia estudantes com as seguintes características: renda bruta mensal da família do estudante (menor ou igual a um salário mínimo e meio por membro da família, para bolsa integral e de até três salários mínimos por membro da família para bolsa parcial), ter estudado em escola da rede pública de ensino, pessoa com deficiência, professores da rede pública de ensino (em efetivo exercício do magistério na educação básica e para cursos de licenciatura e pedagogia). Além dos requisitos anteriormente citados o estudante é selecionado pela nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como critério de nota o estudante deve ter média superior a 450 pontos nas cinco notas do exame e não ter nota zero na redação (BRASIL, 2023).

Algumas críticas foram tecidas ao PROUNI como ação afirmativa, embora apresente uma intenção louvável de ampliar o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, acaba por reforçar e alimentar o setor privado em detrimento do ensino público. Ao direcionar recursos para instituições privadas o PROUNI, em certa medida, fortalece esse setor e perpetua a lógica de mercantilização da educação.

O PNAES representa uma importante conquista para os estudantes. O plano, criado em 2008, tem como principal objetivo assegurar a igualdade de oportunidades no acesso, na permanência e na conclusão da educação superior, por meio da realização de ações de assistência estudantil. O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, regulamenta o PNAES, estabelecendo critérios e diretrizes para a sua operacionalização. O plano fundamenta-se em princípios de inclusão social, redução das desigualdades, garantia do direito à educação e melhoria do desempenho acadêmico. Ele visa a atender às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, promovendo ações que visem à superação de obstáculos que possam comprometer sua permanência e sucesso no ambiente universitário (BRASIL, 2010).

Dentre as principais ações previstas pelo PNAES estão: a concessão de auxílio financeiro, a disponibilização de moradia estudantil, a oferta de alimentação, transporte, apoio pedagógico e serviços de saúde. Essas medidas têm como propósito proporcionar aos estudantes condições adequadas para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, minimizando dificuldades decorrentes de limitações financeiras e sociais. O Decreto nº 7.234/2010, por sua vez, estabeleceu diretrizes específicas para a execução do PNAES. Ele dispõe sobre a obrigatoriedade das instituições federais de ensino superior em criar programas de assistência estudantil, bem como define critérios e prazos para a concessão de benefícios aos estudantes em situação de vulnerabilidade. (BRASIL, 2010).

Apesar dos avanços proporcionados por essas iniciativas, ainda existem desafios a serem enfrentados. A falta de recursos financeiros adequados, a burocracia na concessão dos benefícios e a necessidade de aprimoramento na gestão e na avaliação das ações são algumas das questões que demandam atenção e investimento contínuo por parte dos órgãos responsáveis.

Outra política de ação afirmativa no Brasil é a Lei das Cotas, instituída em 2012. Essa lei reserva 50% das vagas nas instituições federais de ensino para estudantes de escolas públicas com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, e também destina uma porcentagem das vagas para estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas, de acordo com a representação desses grupos na região. Em 2016, a Lei nº 13.409 foi alterada para incluir pessoas com alguma deficiência na reserva de vagas para cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino. A intenção é garantir que haja uma representação justa de estudantes de diferentes grupos sociais e econômicos nas instituições de ensino superior.

O FIES foi criado em 2001 pelo Ministério da Educação como um Programa que objetiva financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais e não gratuitos. O Programa pode financiar até 100% do valor dos encargos educacionais e utiliza como critério de financiamento, para os estudantes, o valor da renda mensal bruta da família e comprometimento com os custos da mensalidade. O estudante que deseja obter o financiamento pelo FIES também precisa ter realizado o ENEM e obtido notas, superior a 450, na média das questões objetivas, e não ter obtido nota zero na redação (BRASIL, 2023). A

política de financiamento também é um incentivo para que a população que não conseguiria pagar a mensalidade de um curso de graduação em uma instituição privada possa realizar uma graduação e muitas vezes pagar o financiamento estudantil após a conclusão do curso.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência nas IFES. Dentre as medidas tomadas pelo REUNI estão o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2010). As medidas tomadas pelo REUNI visam à retomada do crescimento do ensino público superior.

A implantação do REUNI aconteceu em meio à expansão do ensino superior, que se deu, em grande parte, pela rede de ensino privada. As instituições privadas de ensino superior obtiveram incentivos públicos, por meio dos programas como o PROUNI e FIES. Cabe destacar que esse tipo de ação afirmativa, *a priori*, visava a incentivar a formação superior de estudantes de baixa renda ou que provinham da rede pública de ensino e não conseguiram ingressar em uma instituição pública de ensino superior. O PROUNI e o FIES também acabaram por incentivar as instituições privadas de ensino superior no Brasil. Araújo e Macedo (2020) promoveram uma reflexão sobre o incentivo das instituições de ensino superior privadas quando analisaram a expansão da educação superior no Brasil e o caráter mercantil da expansão.

Tanto o PROUNI como o FIES assumiram, pois, um papel fundamental na garantia da sustentabilidade financeira das IES. São recursos públicos canalizados para a iniciativa privada e que favorecem a concepção da educação como mercadoria e, por conseguinte, a visão de que os alunos são consumidores que podem escolher o que está sendo ofertado em termos de educação no mercado. (ARAÚJO; MACEDO, 2020, p. 34).

Ao analisar o papel das ações afirmativas, no contexto de representação social dos grupos que historicamente tiveram menos espaço no ensino superior, é possível perceber que mesmo com o risco de mercantilização da educação e da possibilidade de queda em qualidade em produção científica (SANTOS; SOUZA; CARNEIRO, 2018), o ingresso de mais pessoas no ensino superior privado pode

representar um avanço em condições de trabalho, valorização pessoal e perspectiva de futuro.

As ações afirmativas permitem que os grupos historicamente discriminados e oprimidos ganhem espaço na sociedade, mobilizem seus pares e tragam luz para o problema das barreiras e dificuldades que tais grupos enfrentam, para serem representados na sociedade e alcançarem a cidadania e os direitos sociais já garantidos legalmente em nosso país.

Tais programas proporcionaram mudança na ocupação de vagas em instituições de ensino superior brasileiro. Políticas de ações afirmativas, são, antes de tudo, políticas de caráter compensatório, podendo resolver o problema em sua aparência. Porém não em sua essência, os impactos são apenas superficiais nas problemáticas e nas expressões das questões sociais que se propõem a solucionar. (SANTOS; SOUZA; CARNEIRO, 2018, p. 3).

A política de reserva de vagas para alunos com deficiência nas universidades federais é recente, a Lei 13.409, foi publicada em 28 de dezembro de 2016, porém o acesso à educação para as pessoas com deficiência está garantido constitucionalmente desde 1988.

Outra legislação que visa a promover inclusão e acesso para pessoas com deficiência visual ou outras dificuldades de leitura é o Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018. O decreto trata sobre a adesão do Brasil ao Tratado de Marraquexe para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades de leitura. O Tratado de Marraquexe é um acordo internacional adotado em 2013 pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) que tem como objetivo promover o acesso a obras publicadas para pessoas com deficiência visual ou dificuldades de leitura. O Brasil, por meio do Decreto 9.522/2018, aderiu a esse tratado, demonstrando seu compromisso com a acessibilidade e inclusão dessas pessoas.

O decreto estabelece diretrizes para a implementação do Tratado de Marraquexe no Brasil. Ele prevê a flexibilização dos direitos autorais para permitir a reprodução, distribuição e disponibilização de obras literárias, científicas e educacionais em formatos acessíveis, como braile, áudio e outros meios adaptados (BRASIL, 2018). Essa flexibilização dos direitos autorais permite que organizações especializadas, como bibliotecas para pessoas com deficiência visual, produzam e compartilhem obras em formatos acessíveis sem a necessidade de obter permissão

específica de cada detentor dos direitos autorais. Isso facilita o acesso a uma ampla variedade de livros e outros materiais para pessoas com deficiência visual, contribuindo para sua inclusão e participação na sociedade.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu o Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul. O principal objetivo do fórum foi discutir e planejar o Marco de Ação para a implementação do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS): assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

O evento reuniu líderes políticos, especialistas em educação, representantes de organizações não governamentais e da sociedade civil, acadêmicos e outros atores envolvidos na área da educação de diferentes, diversos países. O fórum proporcionou uma plataforma para o diálogo e a troca de experiências sobre questões críticas relacionadas à educação inclusiva e equitativa. Durante o fórum, foram discutidos temas como o acesso universal à educação, a qualidade da educação, a equidade no sistema educacional, a aprendizagem ao longo da vida e a importância da educação para o desenvolvimento sustentável. Os participantes compartilharam boas práticas, desafios e lições aprendidas em seus respectivos contextos, com o objetivo de identificar estratégias e ações concretas para avançar na implementação do quarto ODS (UNESCO, 2015).

O resultado principal do fórum foi a aprovação e a adoção da Declaração e do Marco de Ação de Incheon para a Implementação do quarto ODS. Esse marco estabeleceu metas, princípios e estratégias para garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade em todos os níveis, desde a primeira infância até a idade adulta. O Brasil participou do fórum e se comprometeu com a agenda proposta até 2030. Ele ressaltou a importância do envolvimento de todos os setores da sociedade e a necessidade de políticas e práticas baseadas em evidências para alcançar a educação para todos (UNESCO, 2015).

No aspecto legal, muitas políticas e leis brasileiras visam facilitar o processo de inclusão no ambiente educacional. Algumas pesquisas tratam da temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Destacamos que existe um número maior de pesquisas voltadas para inclusão no ambiente de ensino voltadas para estudantes do ensino fundamental, porém destacamos algumas pesquisas voltadas para o ensino superior.

Um estudo de 2015, na Universidade Federal Fluminense (UFF), investigou o processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na instituição. O estudo de Rangel (2017) apontou para a necessidade de refletir sobre as condições de permanência relacionadas às demandas do ensino superior e garantir um atendimento adequado às necessidades dos estudantes. A pesquisa mostrou que práticas democráticas podem contribuir para a permanência dos alunos com deficiência na universidade e para o enfrentamento das dificuldades existentes em uma sociedade contraditória.

A autora apontou que a UFF tem trabalhado para garantir à acessibilidade física e atitudinal aos alunos com deficiência por meio de adaptações arquitetônicas, aquisição de materiais didáticos, uso de recursos de Tecnologias Assistivas e consolidação de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão. O estudo ressaltou que a presença de pessoas com deficiência no ensino superior faz a universidade refletir sobre suas estruturas na medida em que os alunos demonstram que demandam novas estruturas físicas e pedagógicas para que sejam reduzidas as barreiras arquitetônicas e atitudinais que inibem o acesso ao conhecimento. O estudo demonstrou também que é necessário refletir sobre as condições de permanência relacionadas às demandas do ensino superior e garantir um atendimento adequado às necessidades dos alunos (RANGEL, 2017).

A dissertação produzida por Freitas (2015) analisou o ingresso e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A autora destaca que a legislação brasileira alcançou um grande avanço em relação à inclusão dos estudantes com deficiência, porém ainda existe um caminho a percorrer para que o que está na lei possa ser efetivado na prática. O estudo destacou que a UFBA vem melhorando na provisão de recursos para atender aos estudantes com necessidades específicas com relação ao acesso aos cursos da universidade e que vem respeitando os mecanismos legais. Com relação a permanência dos estudantes com deficiência na UFBA o estudo apontou para condições limitadas e que não atendem plenamente os estudantes com relação as condições arquitetônicas. O estudo observou ainda que o número de ingresso de estudantes com deficiência na UFBA tem crescido e acompanha a média nacional, porém ainda é pequeno se comparado ao percentual da população que tem alguma deficiência no Brasil. Quanto ao desempenho dos estudantes com deficiência o estudo constatou que não houve diferença

representativa com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e sem deficiência. A autora concluiu que existem barreiras ainda a serem transpostas pelos estudantes com deficiência na educação, as políticas públicas têm resultado em ações, porém não de maneira equânime.

Nesse sentido, repensar as estratégias para enfrentar os desafios ainda existentes nas instituições de ensino e manter o diálogo com os estudantes e comunidade acadêmica são ações necessárias para prosseguir no processo de inclusão na educação.

No próximo capítulo, o tema da inclusão será abordado com mais especificidade no ensino superior sob a ótica docente.

3 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOCENTE

3.1 Formação docente

A educação superior no Brasil apresenta uma característica elitista, estratificada e horizontal, porém ao longo dos anos é possível observar uma mudança no padrão da educação superior brasileira. Fatores como a melhoria na condição social da população e a implementação de ações afirmativas contribuíram para essa mudança. As mudanças são observadas no público da educação superior que vem se renovando, a partir do processo de democratização do ensino superior; do aumento do número de estudantes que ingressam nesta modalidade de ensino; na expansão no número de Instituições de Ensino Superior e da interiorização destas instituições. Todas essas mudanças trazem uma reflexão sobre as práticas de ensino e sobre quais inovações podem ser alcançadas durante esse processo de democratização do acesso à educação superior.

Lourenço, Lima e Narciso (2016) mostraram que essas mudanças refletem a emergência para o surgimento de um novo perfil de professor universitário. Os autores analisaram ainda que existem lacunas na formação docente que precisam ser reparadas.

Todavia, como não há formação específica para os processos de ensino e aprendizagem, o professor universitário desconhece cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente, tais como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno. (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016, p. 699).

A nossa LDB, de 1996, prevê que a preparação para o magistério superior se dará por cursos de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Tais cursos tendem a priorizar em seus programas o desenvolvimento de pesquisa e extensão, sobrando pouco espaço para a formação para a docência. Destaca-se que grande parte dos docentes das universidades não cursaram disciplinas relativas a práticas de ensino durante a sua formação. Disciplinas como didática são, comumente, cursadas por alunos de pedagogia e de licenciaturas, porém muitos docentes do ensino superior não são formados por cursos de licenciaturas, têm como formação, cursos de bacharelado aliados a especializações,

mestrado e/ou doutorado. Em sua maioria, os docentes universitários possuem uma formação que prima pela pesquisa.

No IFPB, o ingresso de professores se dá por meio de concurso público e os requisitos para o ingresso do professor na carreira do Magistério Superior são regidos por edital, que toma por referência a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012. A Lei trata do plano de Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e trata em seu Artigo 8º:

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. § 1º O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso. (BRASIL, 2012, s/p.).

Para as autoras Pimenta e Anastasiou (2002), a formação do professor universitário passa pela construção desse docente ao longo do seu fazer. O docente em seu fazer social vai moldando seu trabalho a partir dos compromissos sociais adotados pela instituição na qual o docente exerce seu trabalho, a sua construção como professor é complexa e exige investimento e dedicação.

Uma formação que tome o campo social da prática e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição que desenvolva no professor a atitude de pesquisar como forma de aprender. Ele requer também que se invista na sua formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.186).

Nesse sentido, pensar a construção do docente ao longo do seu fazer passa pelo investimento em formações e no diálogo entre seus pares. A realização de programas de formação continuada se configura como um instrumento importante para a construção de práticas de ensino que contemplem a inclusão.

Entendendo a atividade docente como complexa e que exige processos reflexivos a respeito do seu fazer, pontuamos que a realização de práticas de formação continuada pode ajudar o docente em seu cotidiano. Melo e Pimenta (2019) corroboraram com esse pensamento e afirmaram:

O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que

demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. E, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, conforme destacamos anteriormente, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. (MELO; PIMENTA, 2019, p. 59).

A partir dessa reflexão, observamos que a discussão sobre inclusão e diversidade não é mais um tema recente e, sendo assim, pensar na prática de estratégias que incluam nos ambientes de ensino é urgente.

Para discutir as estratégias e metodologias que interferem no processo educacional a teoria humanista de Paulo Freire pode oferecer uma perspectiva sobre o tema. Freire (2002) demonstrou uma preocupação com o desenvolvimento integral do educando, o que nos remete para o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que é um dos princípios da educação popular. Em sua proposta, Freire colocava o estudante como protagonista no processo de ensino e não apenas um receptor de conhecimento. Freire se opunha ao método tradicional de ensino e a prática que ele denomina “saber bancário”, na qual o aluno apenas recebe as informações, porém não há espaço para crítica ou reflexão (FREIRE, 2002). Ao pensar a educação numa perspectiva inclusiva, voltamo-nos para as necessidades dos estudantes.

O estudante, de acordo com sua necessidade, se torna protagonista no processo educativo quando reconhecemos que no processo de inclusão a pessoa com deficiência precisa exercer o protagonismo, precisa ser ouvida. O diálogo entre professor e estudante pode contribuir e facilitar práticas inclusivas.

Castanho e Freitas (2006) refletiram nessa perspectiva, destacando o papel do educador:

Neste contexto, as práticas reflexivas não podem limitar-se ao bom senso e experiência pessoal. O profissional precisa de saberes que não pode reinventar sozinho, e a reflexão deverá estar assentada de forma em que haja uma cultura no âmbito das ciências humanas. É necessário reconhecer o professor e valorizá-lo enquanto ser inacabado é necessário ressignificar os processos educativos, admitindo na tendência de formação reflexiva. (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 98).

A promoção da inclusão requer escuta e reflexão para o docente e para os profissionais de apoio que atuam nas IES, esses diálogos podem acontecer nos

núcleos de acessibilidade de cada instituição. O processo de construção de espaços mais inclusivos pode englobar estratégias, instrumentos e adequações curriculares.

Tardif (2000) investigou sobre os saberes dos professores, em sua análise, ele dividiu os saberes em: saberes profissionais e saberes universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação. Tardif (2000) os distinguiu como: os saberes profissionais são mais práticos e contextualizados, eles são adquiridos através da experiência prática e do contato direto com os estudantes e a realidade escolar, são saberes mais complexos e multifacetados, envolvem não apenas conhecimentos técnicos, mas também habilidades interpessoais; os saberes do conhecimento universitário são baseados em teorias e pesquisas científicas. O autor afirmou que a relação entre os dois saberes é imprescindível, porque os saberes profissionais são enriquecidos e aprimorados pelo saber universitário, da mesma forma os conhecimentos universitários são validados e contextualizados pelo saber profissional.

Concordamos com Tardif (2000) quando o autor afirma que para uma prática docente mais eficaz, consciente e que atenda às necessidades dos alunos a formação do professor deve envolver tanto o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas quanto o estudo teórico das ciências da educação.

Nas instituições de ensino os professores são um dos mais importantes atores do processo de promoção da cultura inclusiva, nessa perspectiva analisamos os achados de algumas pesquisas que também investigaram, na educação superior, o olhar dos docentes frente aos estudantes com deficiência. Destacamos a pequena quantidade de pesquisas *stricto sensu* que abordam a temática da formação continuada do docente universitário em uma perspectiva inclusiva e frisamos que as pesquisas encontradas corroboram com os achados da presente pesquisa.

Correa, em dissertação de 2016, analisou os saberes e as práticas pedagógicas inclusivas dos professores do programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS), se propôs a investigar o processo de interação entre o professor e o aluno. A autora destacou o fato de haver poucas pesquisas na temática da formação do docente universitário na perspectiva da inclusão. E ressalta que os trabalhos em sua maioria são voltados para o professor do ensino básico.

A pesquisa de Correia destacou que, para abordar as dificuldades apontadas pelos docentes, a universidade precisa implementar ações mais efetivas, como

promover formações ou palestras. Além disso, a pesquisa enfatizou a importância de manter um diálogo e uma interação contínua entre estudantes, docentes e departamentos. Os professores desta pesquisa apontaram como principal dificuldade a falta de recursos, não apenas pedagógicos, mas teóricos. Os docentes se mostraram abertos ao conhecimento e reconheceram que é importante saber mais sobre inclusão, porém relataram não saber de nenhum departamento da universidade que possa ajudar na capacitação. Por fim a autora destacou a necessidade de realizar melhorias nas estruturas dos currículos dos cursos e na formação dos professores, de sensibilizar os professores sobre o tema e executar políticas de inclusão efetivas (CORREA, 2016).

A pesquisa de Lauxen (2016) abordou as concepções dos professores de uma universidade sobre o ensinar e aprender e visou compreender quais racionalidades fundamentam as ações dos docentes. A tese do autor pontuou sobre a formação continuada do professor formador, tratou sobre a importância de as instituições de ensino superior adotarem espaços/tempo intrainstitucionais com essa finalidade, espaços para o diálogo, eventos ou outras modalidades de aperfeiçoamento. São espaços em que os professores-formadores possam de forma coletiva refletir sobre sua prática docente contribuindo para a melhoria da qualidade educativa (LAUXEN, 2016).

A pesquisa de Lauxen também pontuou que no processo de ensino e aprendizagem fatores como afetividade, bom humor, capacidade de diálogo, responsabilidade e comprometimento interferem no processo e podem melhorar o processo de interação entre professor e estudante. O autor enfatiza que a institucionalização de espaços/tempo permite a qualificação do professor. O espaço/tempo ao qual o autor se refere na pesquisa é um núcleo constituído na instituição que foi cenário da sua pesquisa que oferece atividades regulares aos professores que atuam na instituição, são atividades de formação continuada e espaços de diálogo onde os professores podem dividir experiências e compartilhar situações de sua prática (LAUXEN, 2016).

Oliveira (2011), em sua tese, investigou o ingresso, o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). A pesquisadora que investigou também os docentes da universidade e sua relação com o processo de inclusão dos estudantes apontou para a importância da qualificação ou formação continuada do docente. Ressaltou que as

instituições devem oferecer apoio ao estudante com deficiência e ao docente. Promover formações para que os professores desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades no acompanhamento pedagógico dos estudantes com alguma deficiência.

Oliveira (2011) concluiu que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior é complexo e pode variar de acordo com cada estudante e sua necessidade, ressaltou que o processo envolve vários fatores como os recursos tecnológicos disponíveis, a acessibilidade na instituição, o papel do professor e os espaços de apoio de cada instituição. A pesquisa apontou também para a pouca informação dos coordenadores da instituição sobre os estudantes com deficiência e sobre as políticas de inclusão existentes na instituição pesquisada. Por fim a pesquisa apontou para a importância em disseminar informação sobre a política de inclusão e envolver a comunidade acadêmica no processo de inclusão das universidades.

Martins (2019), em sua tese, analisou a relação entre as políticas educacionais institucionais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a formação continuada de docentes universitários. Sobre os estudos em relação a formação continuada do docente universitário relacionada a temática da inclusão a autora destacou o número pequeno de pesquisas sobre o tema.

Martins (2019) destacou que espaços formativos são fundamentais e que a atividade docente demanda um constante aprimoramento da dimensão pedagógica para que o professor possa obter recursos teóricos e metodológicos visando a promover uma aprendizagem universal e em uma perspectiva inclusiva e integral. A autora destacou que a universidade pesquisada apresentou grandes avanços em relação as políticas institucionais voltadas para garantir a permanência dos estudantes com deficiência e que tais políticas resultaram em ações efetivas na instituição. Destacou as atividades formativas existentes na instituição como ponto positivo, porém com reestruturações que promovam equilíbrio e valorização da formação continuada.

3.2 Práticas inclusivas

A educação inclusiva é um paradigma de política pública que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa a induzir o acesso à educação aos grupos

que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e por isso são apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade em um meio constituído pela/na diversidade (PLETCH; SOUZA, 2021).

[...] alargando a compreensão sobre o caráter multifacetado da deficiência, enquanto experiência social. Para tal, conceitos como classe, raça e gênero, entre outros, têm de ser levados em conta na construção do objeto de pesquisa e na elaboração de políticas públicas. Não se trata, apenas, de olhar para a diversidade humana, mas de compreender como as desigualdades sociais moldam a experiência da deficiência e as condições de desenvolvimento dos sujeitos. Uma educação inclusiva, com todos e para todos, é parte da construção árdua de uma sociedade democrática e justa. (PLETCH, 2021, p. 12).

Existem diversos recursos que podem auxiliar no desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas, porém nem sempre estão disponíveis em escolas ou universidades, porém o conhecimento delas se torna importante para o docente. Nas instituições de ensino superior, os núcleos de acessibilidade são ferramentas importantes. Os núcleos contam com uma equipe que pode construir junto ao docente e o discente estratégias de ensino e também sugerir os recursos que podem ser usados na instituição. Nas instituições federais de educação tecnológica, os núcleos também foram instituídos como política em cada campus.

Outra ferramenta utilizada para promover uma perspectiva inclusiva na educação é a Tecnologia Assistiva, que pode ser uma das ferramentas facilitadoras para o processo de aprendizado de estudantes com deficiência ou necessidade educacional específica, concomitante ao suporte didático e pedagógico característicos da própria rede de ensino. Alguns exemplos de Tecnologia Assistiva são adaptações para a escrita como os engrossadores de lápis e a pulseira imantada, que estabiliza o punho; ou adaptações para atividades de recorte como as tesouras adaptadas.

Outra estratégia inclusiva, já utilizada em instituições de ensino, é a adaptação curricular. A adequação curricular representa uma das práticas que podem favorecer as práticas inclusivas de ensino. Magalhães (2013) destacou que a adaptação curricular pode ser significativa ou não significativa.

Quando a adaptação é menos específica, havendo uma pequena alteração na programação da aula, para responder às necessidades dos alunos, conseguindo desenvolver suas potencialidades a partir do currículo oficial, estamos diante de uma adaptação não significativa. [...] A adaptação significativa, por sua vez, supõe uma modificação mais drástica no desenho

curricular da aula, havendo eliminação de conteúdos nucleares, adequando os objetivos da área e os respectivos critérios de avaliação. (MAGALHÃES, 2013, p. 52).

A adaptação curricular necessita ser avaliada pelo professor e pelo aluno. O processo de avaliação do currículo envolve tempo e reflexão para o docente que deve definir os objetivos que pretende alcançar com cada currículo e de que forma os conteúdos podem ser substituídos. Para tanto, o diálogo entre os docentes e o setor pedagógico pode auxiliar no processo de adequação dos currículos.

A construção de uma universidade inclusiva implica na necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão na e da prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive os considerados deficientes. Com isto não estamos responsabilizando esse professor pelo sucesso ou fracasso escolar de alunos com deficiência incluídos em sua sala de aula. Pontuamos que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sala de aula na universidade podem colaborar, decisivamente, na democratização da escola, como instituição social. (MAGALHÃES, 2013, p. 50).

Nas orientações pedagógicas para o ensino especial, produzidas em 2010, a adequação curricular é especificada. As orientações afirmam que as adequações curriculares são medidas que favorecem a escolarização de estudantes com necessidade educacionais específicas. Nas adequações, o currículo regular é usado como referência e as modificações são realizadas nos recursos a serem utilizados e nos materiais de ensino, como também podem ser realizadas adequações nos elementos físicos ou estruturais e quando necessário (BRASILIA, 2010). As adequações podem ser realizadas: quanto aos elementos do currículo, quanto aos recursos de acessibilidade ao currículo, métodos, adequações na temporalidade e quanto a terminalidade específica.

As adequações quanto aos elementos do currículo dispõem sobre a organização da sala de aula, elementos didáticos, objetivos e conteúdos, formas de avaliações, procedimentos didáticos e atividades de ensino. As adequações aos recursos de acessibilidade ao currículo dizem respeito aos equipamentos, serviços, métodos de comunicação e recursos materiais que possibilitem a promoção das condições de acesso e permanência aos estudantes nas instituições de ensino. As adequações na temporalidade dizem respeito a flexibilização do tempo disponível para a finalização de objetivos, conteúdos ou unidades curriculares. A terminalidade

específica trata da adequação de certificação de conclusão de escolaridade com a descrição das habilidades e competências atingidas obtidas pela avaliação pedagógica. A terminalidade específica é concedida a estudantes com grave deficiência mental ou múltipla (BRASIL, 2010).

Com relação ao uso da expressão adaptação curricular e adequação curricular, Heredero (2010) esclareceu que as duas expressões trazem o mesmo propósito, o de denominar ações pedagógicas que flexibilizam o currículo com o propósito de oferecer respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

As possibilidades quanto à inovação em práticas de aprendizagem é diversa. As práticas inovadoras representam apenas diferentes maneiras de possibilitar a aprendizagem e podem ser partilhadas entre os docentes e com os estudantes. É possível notar a importância de estreitar os laços entre professor e aluno, em especial no ensino superior, manter uma relação horizontal entre os atores possibilita as trocas de saberes e a experimentação de novas práticas. Cunha (2016) apontou para o rompimento da relação sujeito-objeto que se perpetua na história para afirmar que tanto alunos como professores são sujeitos da prática pedagógica e mesmo em posições diferentes podem atuar ativamente para suas aprendizagens.

Outra prática de ensino que pode favorecer os processos inclusivos é o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Diante do desafio de propor alternativas dentro do processo de ensino que representem de fato a universalização da educação de forma equitativa, o DUA se apresenta como uma proposta significativa. Já para Bock, Gesser e Nuernberg (2018), o DUA se mostra como:

Mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre elas aquelas com deficiência. (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 144).

O DUA foi desenvolvido a partir do princípio do Desenho Universal (DU), tal princípio foi criado por um arquiteto, norte americano, que objetivou o modelo para ser usado na concepção de produtos e ambientes. O DU tinha sua utilização para contextos físicos e como modelo para que as criações a partir dele fossem utilizadas por todos, ou pelo maior número de pessoas possível, sem precisar de adaptações (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018). A concepção de universalidade trazida

pelo DU nos mostra um caminho de reflexão possível para repensar os processos educativos, refletir para além das necessidades educativas específicas e individuais para buscar caminhos que vão ao encontro das propostas de universalidade. Nesse sentido, os autores Bock, Gesser e Nuernberg (2018) apontaram o DUA como diferente das demais políticas de inclusão porque não pensam em um modelo de política para os grupos oprimidos e sim em um modelo de política que seja para todos.

Acredita-se que existem inúmeras propostas de ferramentas que podem auxiliar no ensino inclusivo e que as ferramentas devem ser utilizadas de acordo com a necessidade dos estudantes e da adequação do docente para a sua utilização. Destaca-se também a importância do conhecimento de tais ferramentas pelos docentes e discentes a fim de contribuir para a construção de instituições de ensino inclusivas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Situando a pesquisa

Neste capítulo, será apresentado a metodologia empregada na realização da pesquisa, os passos seguidos para a realização do estudo e análise dos dados obtidos. Para Gil (2017, p. 16) “a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. Nessa perspectiva, será exposto o método de abordagem, o desenho da pesquisa, sua natureza, seu contexto temporal, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos que foram empregados para chegarmos aos resultados da pesquisa.

A pesquisa em questão se caracteriza como qualitativa, de natureza aplicada, exploratória e descritiva. Quanto à natureza dos dados a abordagem qualitativa é proposta neste estudo visto que almejamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos no qual estão inseridos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Na abordagem qualitativa a perspectiva do sujeito pesquisado é de fundamental importância na construção do estudo. A abordagem qualitativa foi escolhida pela forma de análise dos dados, visto que, o instrumento de coleta foi um questionário semiestruturado com perguntas abertas.

Apesar da amostra escolhida não representar um número expressivo de docentes, na abordagem qualitativa o mais importante é tornar as discussões mais profundas. A natureza aplicada se fundamenta pelo produto que a pesquisa se propõe a gerar. Segundo Gil (2008) a pesquisa aplicada tem a finalidade de resolver problemas identificados pelo pesquisador no meio em que ele vive. Destarte a presente pesquisa tem natureza aplicada, pois tem como objetivo a coleta de dados e a criação de um produto, elaboração de um repositório direcionado à docentes da Educação Superior, ressaltando a importância da formação e apresentando um catálogo de cursos *on-line* disponíveis aos docentes para o aperfeiçoamento de suas práticas. O site dispõe de cursos sobre inclusão dos estudantes com deficiência e práticas de ensino inclusivas que possam auxiliá-los no aperfeiçoamento de suas práticas inclusivas na educação superior.

A pesquisa se apresenta como exploratória e descritiva, pois, a princípio, visa a trazer maior familiaridade ao tema. Segundo Gil (2008, p. 27) “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Também apresenta características descritivas quando se propõe a descrever o fenômeno ou o problema encontrado. Gil (2008, p. 28) também destacou que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

4.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa tem como cenário o IFPB, que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia. A Rede foi criada em 2008 por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Porém, o IFPB, assim como a grande maioria das Escolas Técnicas Federais, é uma instituição antiga, que passou por inúmeras transformações ao longo dos anos. Atualmente a rede conta não apenas com os cursos técnicos profissionalizantes, mas também com cursos de graduação e pós-graduação.

O ensino técnico profissionalizante surgiu destinado à formação de mão de obra para a indústria, agropecuária e para suprir as necessidades do mercado. Tal modalidade de ensino nasce do conceito de dualidade de escolas, uma voltada para os filhos dos trabalhadores e outra voltada para a burguesia. O ensino técnico era destinado às classes mais baixas da sociedade, menores abandonados e órfãos (MOURA, 2010).

Após diversas reformas educacionais ocasionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, o ensino técnico foi exigindo cada vez mais desenvolvimento e qualificação. O crescimento econômico e industrial também motivou transformações no ensino técnico. Com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, a educação profissional de nível médio pôde ser desenvolvida de forma integrada com o ensino médio e a expansão da rede federal de ensino mostra que as políticas avançam para a superação da dualidade no ensino e construção de uma educação igualitária para todos (SILVA *et al.*, 2013). Os Institutos Federais avançam para se consolidar como instituições que além do ensino técnico promovem também pesquisa e extensão.

Tendo o IFPB como cenário da pesquisa, foi selecionado o campus João Pessoa como nossa amostra, por se tratar de um campus que tem cursos de nível superior. O campus João Pessoa, por ser o local de nascimento do IFPB, é o campus mais antigo do Instituto Federal da Paraíba. O campus João Pessoa conta, atualmente, com 17 Cursos Superiores, 09 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 07 Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, dois cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), duas Especializações, dois Mestrados Profissionais e um Mestrado Acadêmico.

Dentro das políticas de inclusão e acessibilidade das instituições de ensino o IFPB mantém em atividade os núcleos de acessibilidade e atendimento às pessoas com necessidades educativas específicas.

Em 2015 o IFPB constituiu seus NAPNEs. Os NAPNEs têm por finalidade: “Promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover a inclusão de todos na educação” (IFPB, 2015).

Os NAPNEs dão suporte aos estudantes com necessidades educacionais específicas. No campus João Pessoa, cenário da presente pesquisa, o NAPNE se tornou uma Coordenação e atualmente se chama Coordenação de Assistência às Pessoas com Necessidades Específicas (COAPNE).

O campus João Pessoa tem, atualmente, 27 alunos com necessidades específicas nos cursos de nível superior, sendo 3 na modalidade de ensino EAD e 24 na modalidade de ensino presencial (COAPNE, 2022).

A COAPNE foi criada em 2015 pela Resolução de nº 139, 02 de outubro de 2015, com o objetivo de promover a uma cultura educacional baseada na diversidade, quebras de barreiras educacionais, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais, com o objetivo de promover uma educação inclusiva. A Coordenação tem como atribuições:

- Articulação com todos os setores do campus, com o objetivo de promover propostas pedagógicas inclusivas: definindo prioridades ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;
- Auxiliar os dirigentes com temáticas para inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas;

- Dar sugestões de adaptações com finalidade de garantia ao acesso, permanência e êxito aos alunos que são apoiados pelo setor;
- Ofertar cursos de formação continuada à comunidade acadêmica do campus, com objetivo de aperfeiçoar as práticas pedagógicas inclusivas;
- Elaborar materiais didáticos, juntamente com docentes e equipe pedagógica, a fim de fornecer subsídios pedagógicos e avaliativos para atender as práticas pedagógicas em Educação Inclusiva (IFPB, 2015).

A COAPNE conta atualmente com 41 profissionais, entre contratados e servidores efetivos do campus, sendo:

- 18 Tradutores/intérpretes de libras;
- 2 Alfabetizadores;
- 1 Docente AEE;
- 2 Transcritores Braile;
- 3 Cuidadores;
- 1 Revisor Braile;
- 3 Psicopedagogas;
- 10 Audiodescritores;
- 1 Coordenador.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os docentes do IFPB, campus João Pessoa conta, atualmente, com um universo de 420 docentes compostos, em sua maioria, por mestres e doutores. Os docentes podem lecionar nos cursos técnicos, nas graduações ou nos cursos de pós-graduação. Tendo em vista um universo muito grande da amostra e levando em consideração o tempo para a realização da coleta e análise dos dados, foi realizado um recorte e selecionado apenas os docentes de um curso de graduação em específico que conta, atualmente, com o maior número de alunos com alguma deficiência em suas turmas.

O curso conta atualmente com 51 docentes, destes, 15 professores tiveram alunos com alguma deficiência em suas turmas nos semestres de 2022.1 e 2022.2. A amostra foi escolhida após uma pesquisa junto a COAPNE, do campus João Pessoa. Também foi questionado a COAPNE em quais períodos do curso se

concentravam o maior número de alunos com deficiência, com isso, a amostra se trata dos docentes dos sétimo e oitavo períodos, na data da coleta dos dados.

Os questionários da pesquisa foram enviados aos 15 docentes selecionados para participar da pesquisa, porém obtivemos apenas 7 respostas aos questionários. Os 7 docentes, do curso de graduação com maior número de estudantes com alguma deficiência, do IFPB, campus João Pessoa, que lecionaram disciplinas para o maior número de alunos com alguma deficiência em 2022, são os sujeitos da pesquisa em questão.

4.4 Instrumento para coleta de dados

Para a realização da coleta dos dados da pesquisa com os docentes, do campus João Pessoa, utilizamos um questionário (APÊNDICE A). Por meio da plataforma *Googleforms*, o questionário foi criado e enviado. A plataforma foi escolhida por se tratar de um formulário que proporciona maior praticidade para ser respondido, por meio eletrônico e de qualquer lugar pelo computador ou pelo *smartphone*. O questionário tem perguntas semiestruturadas, em sua maioria, discursivas. As questões fazem referência a percepção dos docentes sobre inclusão e ensino inclusivo, sobre as barreiras encontradas na construção de práticas inclusivas e sobre os recursos disponíveis na instituição que podem auxiliar em suas práticas. Gil (2008) afirma que os objetivos da pesquisa devem estar expressos na formulação do questionário:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (GIL, 2008, p. 121).

Nesse sentido as perguntas formuladas para o questionário buscaram responder aos objetivos da pesquisa.

O questionário foi previamente validado por dois docentes de outro campus do IFPB que avaliaram a objetividade e a clareza das questões. Os dois docentes que avaliaram o questionário sugeriram mudanças em duas questões que iriam

contribuir com a clareza das perguntas e as sugestões foram acatadas, sem acarretar prejuízo para o objetivo das questões.

4.5 Coleta de dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB em 30 de julho de 2022, por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 62846722.6.0000.5188 e foi aprovada pelo parecer nº 5.655.893 e após emenda pelo parecer nº 6.086.732 (anexo 1) em 21 de setembro de 2022. Também foi concedido o termo de anuência pelo Diretor Geral do campus João Pessoa para a realização da pesquisa com os docentes do campus.

A pesquisa com os docentes foi realizada por meio de questionário enviado em formato eletrônico. A escolha da realização da pesquisa por meio de questionário eletrônico busca conseguir coletar os dados de maneira mais ágil e prática para o pesquisado. “O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 216).

Antes do envio do questionário aos docentes foi enviado um e-mail informando os dados da pesquisa, sua finalidade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de resguardar os participantes. Também foi realizada uma explanação para os docentes sobre a pesquisa que estava sendo realizada e o motivo do envio dos questionários. A explanação foi realizada durante a reunião semanal que acontece com os docentes do curso e o coordenador. Na explanação ressaltou-se a importância da pesquisa para a construção de uma cultura inclusiva na instituição e foi reforçado que a pesquisa objetiva também a construção de um produto que pode ser utilizado pela instituição a respeito da temática da inclusão nos ambientes de ensino.

O formulário eletrônico foi enviado a um grupo de docentes que lecionam em um dos cursos de nível superior do IFPB. A primeira questão do formulário se referia ao interesse em participar da pesquisa e dos 8 questionários respondidos apenas 1 obteve resposta negativa em participar da pesquisa. Entretanto, se levarmos em consideração que os formulários foram enviados a um universo de 15 docentes e obtivemos apenas 7 respostas ao questionário, o universo de docentes que não participou da pesquisa foi de 8 docentes. Ou seja, consideramos uma baixa adesão

à participação na pesquisa. Mais da metade dos docentes que receberam o formulário eletrônico para participar da pesquisa não respondeu. Ressaltamos que a pesquisa foi explanada para todos os docentes durante uma reunião mensal que os docentes participam e durante a explicação da temática da pesquisa a grande maioria dos docentes demonstrou interesse sobre o tema.

O primeiro envio dos questionários foi no dia 11 de novembro de 2022, para um grupo de quinze docentes. Inicialmente, observou-se uma baixa adesão na resposta aos formulários e o tempo de coleta de dados foi postergado até 16 de janeiro de 2023. Ao final deste período obtivemos oito questionários respondidos, sendo um com recusa em participar da pesquisa.

4.6 Procedimento de análise dos dados

Na etapa de análise dos dados obtidos durante a realização da pesquisa utilizamos um modelo proposto por Gil (2017) e Bardin (2016) que consiste na seleção, organização e categorização dos dados. Gil (2017) propõe que, para realizar a análise de dados de uma pesquisa, devemos realizar etapas. A categorização dos dados é a primeira etapa na análise e consiste em organizar os dados obtidos em categorias, tais categorias se relacionam com o referencial teórico que fora proposto. Gil (2017) salienta que, nas pesquisas qualitativas, as categorias são reanalisadas ao longo do processo de análise de acordo com a interpretação dos dados que vão sendo obtidos. O autor afirma ainda que “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação.” (GIL, 1999, p. 168).

A presente pesquisa tem natureza qualitativa e o conteúdo das respostas dos entrevistados foi analisado utilizando o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin. A autora propõe as seguintes etapas para a análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase da pré-análise a autora propõe que o pesquisador organize e sistematize as ideias. É a fase de desenvolver um plano para analisar os dados obtidos e construir indicadores com base nas hipóteses criadas. Na pré-análise pode se proceder com uma leitura flutuante dos dados obtidos a fim de obter as primeiras

impressões dos dados e construir as hipóteses. Para a autora a “hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar” (BARDIN, 2016, p.125), a verificação da hipótese faz parte da etapa da análise dos dados. Nessa fase também referenciamos os índices e elaboramos os indicadores. Quando a pesquisa é realizada por meio eletrônico ou enviada pela internet a codificação pode ser realizada de acordo com as possibilidades de leitura no computador (organização em planilhas ou programas específicos). Para a pesquisa em questão separamos o material coletado por meio de questionário eletrônico e as informações obtidas em campo na instituição pesquisada e procedemos com a leitura e organização dos dados.

A autora Bardin (2016) afirmou que quando a pré-análise é realizada de forma completa a fase de exploração do material consiste apenas na aplicação dos procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração dos dados obtidos.

Na fase da exploração do material coletado realizamos a codificação e agrupamento dos achados. Também realizamos um recorte das unidades de registro e de contexto. Nessa etapa realizamos a enumeração e a categorização, com base nos critérios estabelecidos previamente. A categorização pode seguir o critério semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Inicialmente, categorizamos de maneira semântica e dividimos a análise da pesquisa em categorias de acordo com a temática de cada questão. Dentro de cada categoria analisamos as respostas com critério léxico, com relação as palavras que foram usadas nas respostas, agrupando-as com relação ao sentido e semelhança de sentidos. Procedemos nessa etapa com a leitura das respostas ao questionário e a identificação de respostas semelhantes ou de ideias comuns que percebemos surgir em meio as respostas coletadas. O agrupamento de respostas semelhantes possibilitou a construção das categorias de análise que abordaremos a seguir.

Na fase do tratamento dos dados procedemos com a interpretação e a proposição de significados para os achados da pesquisa. Nesta fase propomos inferências ou interpretações de acordo com os objetivos previstos. Os resultados obtidos nessa fase permitiram a construção de gráficos com resultados e quadros para melhor observação dos resultados. Interpretamos os dados sob a perspectiva da construção das políticas de inclusão, fazendo menção ao referencial teórico discutido inicialmente. As discussões a respeito de inclusão/exclusão, das políticas públicas e ações afirmativas que garantem a inclusão das pessoas com deficiência

nas instituições de ensino e nas políticas públicas voltadas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva foram a base para a discussão proposta. A fase de interpretação dos dados possibilitou a discussão das categorias e a reflexão sobre as respostas, tal reflexão serviu de base para a elaboração do produto final da presente dissertação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Caracterização dos docentes

No instrumento de coleta de dados, o questionário, as duas primeiras perguntas visaram a caracterizar o perfil docente abordando o período de atuação na instituição e ainda sobre a trajetória formativa. Sobre a formação docente, 71,4% dos professores respondentes, afirmaram possuir título de doutores e 28,6% possuem título de mestres, os dados refletem a formação exigida pela LDB de 1996, em seu artigo 66, que cita a preparação para o magistério superior, prioritariamente doutorado ou mestrado. Como já discutido no capítulo da formação docente os cursos de mestrado e doutorado das universidades primam pela prática da pesquisa acadêmica e em sua grande parte não oferecem uma formação voltada para a docência em nível superior.

Aos docentes do ensino superior é exigida a titulação de mestrado ou doutorado, formações que, em sua maioria, são voltadas para a pesquisa e que não almejam a formação de um professor. Os cursos de licenciatura ou de pedagogia em suas formações de mestrado ou doutorado podem envolver disciplinas de prática de ensino, entretanto os demais cursos de bacharelado em suas pós-graduações stricto sensu, normalmente, não possuem disciplinas para que possíveis futuros professores possam aprimorar sua prática de ensino e ter maior contato com a formação docente.

Tabela 2 - Caracterização do docente

Formação acadêmica	Tempo de atuação na instituição	Teve algum aluno com deficiência em sua sala de aula
5 Docentes Doutores	5 Docentes - mais de 10 anos	7 Docentes (todos os participantes)
2 Docentes Mestres	2 Docentes - 6 e 10 anos	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ainda com relação a caracterização do pesquisado observamos que 71,4% dos docentes atua na instituição há mais de 10 anos, percebemos que são docentes

que possuem experiência em sala de aula. Dos professores participantes da pesquisa, 100% responderam que já tiveram a experiência de dar aula a um estudante com deficiência, como é possível observar pela tabela 2.

Os dados refletem a realidade de inclusão e ampliação do número de estudantes com deficiência no ensino superior, fato que foi intensificado pelas políticas públicas de incentivo, como a reserva de vagas (Lei nº 13.409/2016). A lei que reserva vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino contribuiu para o aumento do número de pessoas com deficiência frequentando os cursos de ensino superior (tabela 1).

5.2 Percepções dos docentes a respeito das práticas de ensino inclusivas

No que se referem às percepções dos docentes a respeito das práticas de ensino inclusivas o questionário lança uma série de perguntas subjetivas com o intuito de conhecer as percepções dos docentes sobre os temas inclusão e práticas de ensino inclusivas. Com a finalidade de não identificar os docentes pesquisados utilizaremos a inicial P e o número correspondente a cada respondente (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7).

A primeira questão subjetiva do questionário trata sobre a percepção que os docentes possuem a respeito de práticas de ensino inclusivas?

A partir das respostas foi possível observar palavras e expressões que os docentes utilizaram na descrição que são utilizadas no debate a respeito da inclusão nos ambientes de ensino. Observou-se que os docentes tem contato com a temática da inclusão, porém é possível que ainda não tenham exatidão nos conceitos propostos.

Elaboramos o quadro 1 com as principais palavras e expressões utilizadas pelos participantes para definir práticas de ensino inclusivas e práticas de ensino excludentes.

Quadro 1 - Palavras e expressões utilizadas na conceituação de inclusão

INCLUSÃO
Metodologias de ensino

Necessidades especiais
Nível de aprendizado
Interação
Integrar
Abundância de habilidades
Abordagem humanística
Desafios compatíveis

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao se referir as práticas de ensino inclusivas, P1 responde: “Práticas que permitam que discentes com alguma deficiência aprendam sem prejuízo do conteúdo, adotando metodologias de ensino que levem em consideração as deficiências.” É possível inferir que o docente reconhece que pode adotar diferentes metodologias de ensino e que nessa escolha de metodologia é preciso considerar as necessidades dos estudantes.

O docente, ao reconhecer as necessidades específicas de cada estudante, tem a possibilidade de desenvolver um ambiente de aprendizado adequado, promovendo a superação de desafios e o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Nesse sentido, Paulo Freire ressaltou a importância de considerar as experiências e vivências dos sujeitos em seus processos educativos. Como afirma Freire (1987, p. 79), "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Isso implica reconhecer que as habilidades de cada indivíduo são construídas em um contexto coletivo, no qual as trocas e a valorização das singularidades são fundamentais. Ao trabalharmos com as habilidades de cada sujeito, devemos levar em conta suas necessidades específicas, proporcionando um ambiente de aprendizado que promova sentido e valorize suas experiências de vida.

O docente universitário possui diversas atribuições no desempenho de suas funções, sejam elas em relação à pesquisa, à produção científica ou à extensão, entretanto a prática do ensino continua sendo a sua essência. A prática de ensino exige preparo e qualificação.

Para Zabalza (2004), a importância da dimensão pedagógica da docência, deve ser reforçada tanto quanto repensar as metodologias de ensino propostas,

revisar recursos didáticos que possam facilitar a aprendizagem pensando também nas novas modalidades de ensino e no público diverso de alunos que chegam ao ensino superior.

Dentre a vasta atuação docente, é necessário refletir sobre as mudanças na formação do professor, em relação ao aumento do número de estudantes no ensino superior, a sua diversidade de origens, de formação básica e em relação as formas de aprendizado. Também vislumbrou as mudanças com relação às modalidades de ensino, presencial, semipresencial e à distância. As mudanças geram expectativas com relação às adaptações necessárias a cada situação.

Foi possível notar que, em duas das respostas, para o conceito de práticas de ensino inclusivas, os pesquisados relacionaram a educação inclusiva com o envolvimento de todos, como na resposta de P6: “Utilização de metodologias ou práticas em que os que tenham necessidades especiais consigam interagir com os demais participantes, obtendo resultados positivos no aprendizado.” A resposta de P2 utiliza a palavra “interação”. Outra palavra utilizada nas respostas foi “integrar”, na resposta de P3: “Integrar os alunos com necessidades especiais, no contexto escolar, por meio de uma abordagem humanística”. As palavras escolhidas pelos docentes para trazer a definição das práticas inclusivas nos remetem aos conceitos de convivência, relação, comunicação, agregar, reunir e compreender. As palavras escolhidas pelos docentes, em sua essência, carregam também o significado de inclusão no sentido humano, de tornar todos parte da sociedade, trazer todos para o convívio, fazer com que todos se sintam parte da comunidade acadêmica.

O autor Ainscow (2007) aborda que a verdadeira inclusão vai além da presença física na sala de aula, busca criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde o respeito mútuo, a igualdade de oportunidades e a participação ativa sejam promovidos. Um ambiente em que as diferenças individuais sejam valorizadas.

A palavra “integrar” nos remete para o paradigma da integração dos estudantes com deficiência, o paradigma em questão foi superado pela perspectiva da inclusão que prevê que as instituições de ensino devem se adaptar para receber qualquer estudante e não ao contrário. Porém é possível compreender que a palavra integração utilizada pelos participantes diz respeito a tornar todo estudante parte da instituição em todos os seus níveis de atuação, produzindo pesquisa, participando da extensão ou no desenvolvimento acadêmico.

Os docentes pesquisados reconhecem que as práticas de ensino inclusivas passam por todo o ambiente de ensino e envolvem a comunidade acadêmica. Reconhecem que a inclusão passa pelo acesso, permanência, condições físicas e estruturais; condições de aprendizado e desenvolvimento. O autor Skiliar (2006) enfatizou a abordagem humanística da inclusão ao refletir que as práticas excludentes fortalecem as barreiras da diferença em detrimento das características que nos fazem humanos que são as diferenças. Para o autor as práticas de inclusão devem romper com a visão de padrão de normalidade que é imposto para o acesso à educação. O autor discute que a diferença é inerente ao homem e que a partir delas nos tornamos humanos.

Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKILIAR, 2006, p. 31).

As respostas mostraram que a maioria dos docentes pesquisados entende que as práticas de ensino inclusivas visam a proporcionar condições para que todos os estudantes tenham acesso ao ensino independente da sua condição. Dentre as respostas, foi possível destacar que dois docentes citaram a expressão “necessidades especiais”, tal expressão atualmente pode ser substituída por “necessidades específicas”, porém ao usar essa expressão o docente revela que conhece sobre os conceitos de ensino inclusivo e conceitos relacionados à “educação especial”.

A educação especial como modalidade transversal representou um avanço para a educação inclusiva. A educação especial, proposta por meio das políticas públicas na década de 1990, representou um avanço para a educação inclusiva, pois representou a inclusão de recursos, estratégias e serviços educacionais especializados que visam a apoiar os estudantes nas escolas regulares (BRASIL, 2006). Os recursos, estratégias e serviços educacionais utilizados na educação especial representam instrumentos de apoio ao docente em sua prática de ensino e corroboram para trazer a perspectiva inclusiva.

5.3 Barreiras encontradas pelos docentes ao ministrar aulas aos estudantes com deficiência

No que se refere à existência de barreiras ao ministrar aulas aos estudantes com deficiência todos os docentes responderam que sim, encontram barreiras. Para Booth e Ainscow (2002) o processo de inclusão passa pela minimização das barreiras que impedem que a educação seja garantida para todos os alunos e essas barreiras representam formas de exclusão no ambiente de ensino.

Para P1 e P2 a maior barreira ao ministrar aulas aos estudantes com deficiência é não ter conhecimento prévio a respeito de qual estudante terá em sua sala de aula e qual é a sua deficiência. P1 relata ainda dificuldade em saber qual prática de ensino poderia adotar para cada estudante (Quadro 2).

Booth e Ainscow (2002) reconheceram que as barreiras encontradas para estabelecer o processo de inclusão nos ambientes de ensino são inúmeras, porém os recursos que podem apoiar o processo também são diversos. Os recursos no processo de inclusão passam pelos estudantes, pela família, pelo ambiente de ensino, pela comunidade e pelos professores. Para os autores os professores são um recurso de apoio ainda subestimado.

Os relatos das dificuldades encontradas pelos professores em sua prática de ensino aos estudantes com deficiência revelam que nem sempre o conhecimento do docente sobre o tema o torna capacitado para lecionar a qualquer público. Os docentes revelaram que fazem uma reflexão sobre a sua prática de ensino e como podem torná-la melhor. O autor Skliar (2012, p. 317) refletiu sobre este desafio “[...] a responsabilidade do educador não tem a ver com medir, avaliar as diferenças individuais, mas tem a ver com passar tudo aquilo que achar possível para qualquer um.”

No Quadro 2 agrupamos as respostas dos docentes sobre as barreiras encontradas em sua prática de ensino aos estudantes com deficiência, é possível inferir que os docentes sentem necessidade de aperfeiçoar sua prática para torná-la acessível à todos os estudantes. Os docentes relatam o desejo de aprimorar a sua prática e que realizar formações voltadas para a temática da inclusão poderiam minimizar as barreiras que são relatadas. A formação continuada voltada para os docentes do ensino superior é um tema pouco abordado nas universidades ou como política pública. Para os professores do ensino básico a formação continuada é

tratada com mais frequência sendo citada em políticas públicas como a LDB (1996) em seu artigo 62-A que trata dos profissionais da educação básica que tenham diploma de curso técnico ou superior em pedagogia ou áreas afins devem:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Quadro 2 - Barreiras apontadas pelos docentes ao ministrar aulas aos estudantes com deficiência

“O que seria possível fazer para tornar as práticas inclusivas” P1
“Não saber libras” P4
“Despreparo pessoal e desconhecimento” P5
“Adaptar conteúdos” P7
“Não atingir o ambiente ideal para cada aluno” P3

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Entretanto autores como Anastasiou (2002), Pimenta (2002) e Zabalza (2004) tratam da relevância da formação continuada para os professores do ensino superior seja pelo pouco ou nenhum contato com o fazer pedagógico, no caso dos professores que não são das licenciaturas ou ainda pelas mudanças observadas em nossa sociedade em relação ao avanço das tecnologias e da mudança de perfil do estudante do ensino superior que vem sendo observado a partir do aumento do número de estudantes nas universidades e da criação de políticas públicas que facilitam o acesso e permitem a expansão das instituições de ensino superior públicas e privadas.

Corroborando com a resposta dos docentes apontadas como barreiras ao ministrarem aulas aos alunos com deficiência indagamos aos docentes o que eles consideram necessário para aperfeiçoar a prática de ensino aos estudantes com deficiência. Para uma maior clareza na análise dos dados, elaboramos o quadro 3 com palavras e expressões encontradas nas respostas dos docentes a respeito do que eles consideram necessário, foi possível observar que a maioria dos professores considera a capacitação uma ação necessária para promover inclusão em sua prática de ensino, foi possível notar que a palavra capacitação aparece em

três respostas e em uma delas foi utilizada a expressão “treinamento obrigatório” na resposta de P5.

“É necessário um programa institucional que aloque tempo dos docentes para treinamento obrigatório, deixando os profissionais prontos para enfrentar as situações antes de acontecerem. Pois a demanda repentina sofre prejuízo da pressão psicológica, da cobrança, do tempo e outros fatores.” (P5, 2023).

Quadro 3 - O que os professores consideram necessário para aperfeiçoar a prática de ensino aos estudantes com deficiência

Conhecer (P1)
Entender (P1)
Estudar (P2)
Capacitação (P3) (P4) (P7)
Treinamento obrigatório (P5)
Possibilidades de atendimento (P6)

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Fica claro que os docentes reconhecem a necessidade de treinamento e aperfeiçoamento de suas práticas de ensino frente aos alunos com deficiência, porém podemos destacar que a formação continuada se justifica por outras questões como a evolução das tecnologias e avanço nas formas de comunicação e como podem auxiliar como na modalidade de ensino a distância que teve sua prática intensificada durante a pandemia de Covid19, quando a grande maioria das instituições de ensino superior precisou transformar todas as suas atividades de ensino para o formato remoto. Pimenta e Anastasiou (2002) abordaram o tema da formação continuada do docente universitário e destacaram:

A maioria dos professores universitários tiveram sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveram, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa que, como vimos, conta com especificidade bem diferentes do método de ensino. Eles são desafiados a realizar um trabalho profissional na área educacional, e um dos caminhos para isso tem quem ver com a participação em processos de profissionalização docente continuada, que passa pela reflexão e pesquisa sobre a própria prática em sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002. p. 197).

Também é possível justificar a formação continuada pela formação de docentes de disciplinas específicas e/ou técnicas que não tiveram formação em

licenciatura e que não tem uma formação em práticas pedagógicas ou em didática e que poderiam se beneficiar com formações nesta área.

Marques e Pimenta (2015) ressaltaram a importância da atualização contínua do professor para a construção do seu saber pedagógico. O docente tem um papel de destaque na construção das práticas de ensino inclusivas e o seu saber pode ser construído ao longo de sua experiência e do contato com cada estudante. A formação continuada do docente do ensino superior deve ser dialogada em cada instituição para que as formações possam representar espaços de construção de saberes e de partilha de suas experiências.

Martins (2019) discutiu sobre as lacunas no processo de formação do docente universitário, ressaltando que mesmo os docentes que são formados nas licenciaturas encontram barreiras ao lecionar no ensino superior, pois são formados para a atuação na educação básica e de nível médio e tem a experiência com o ensino voltado para crianças e adolescentes, tendo pouco contato com a formação de jovens e adultos.

Podemos observar que a formação continuada nas instituições de ensino superior não conta com uma política pública que norteie ou subsidie suas ações, porém é possível observar que algumas instituições reconhecem a importância da formação e mantêm atividades nesse sentido.

Ferreira e Morosini (2019) apresentaram em sua pesquisa que existem programas de formação continuada para os docentes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na mesma pesquisa também avaliaram que houve uma resposta positiva de estudantes e docentes, na aplicação das metodologias de ensino que foram aprendidas pelos docentes e adotada em suas práticas de ensino.

Martins (2019) afirmou, em sua pesquisa sobre a formação continuada dos docentes, que algumas universidades promovem programas que incentivam a prática docente dos seus estudantes da Pós-Graduação, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), porém a autora reconheceu que são ações pontuais e que, em sua essência, a Pós-Graduação visa a formar mestres e doutores, tais profissionais passam por uma formação aprofundada em áreas específicas, de acordo com cada pesquisa, em detrimento da formação para a prática docente: "Neste aspecto, a formação profissional do professor pressupõe o caráter contínuo, permanente, englobando a formação inicial e continuada e

necessitando de conhecimentos teóricos e práticos para e no exercício da docência. Aprender a ser professor não se encerra com a educação formal.” (MARTINS, 2019, p.103).

Com relação às mudanças tecnológicas e inovações cada área do saber apresenta evolução neste sentido e os docentes são estimulados a realizar capacitações e participar de congressos e atualizações em sua área específica, porém as inovações tecnológicas trazem avanços também para as formas de ensino. Barros (2007, p.105) aponta que “Essa sociedade, que emergiu da potencialização dos meios de comunicação pelas tecnologias digitais, modificou suas formas e caminhos de sobrevivência em todos os âmbitos: sociais, políticos e econômicos.” Toda essa mudança e transformações ainda em curso avançam para transformar também as metodologias e recursos de ensino, que no ambiente universitário ainda são marcadas pelo modelo tradicional de ensino com aulas predominantemente expositivas e que privilegiam um modelo específico de aprendizagem. Ao promover a educação continuada aos docentes do ensino superior com temáticas sobre inclusão, metodologias ativas, e inovações tecnológicas as discussões propostas poderão construir práticas de ensino acessíveis, inovadoras e que possam manter o diálogo com todos os estudantes.

5.4 Serviços de apoio aos docentes para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas

Quanto à existência de um setor de apoio aos docentes para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas, no IFPB, todos os docentes responderam de forma afirmativa para a existência do setor. Dois docentes especificaram se tratar da COAPNE e um docente relatou ser um setor que acompanha os estudantes.

Os docentes foram questionados sobre terem solicitado o serviço de apoio e sobre como foi a experiência. Dos respondentes apenas um docente relatou não ter solicitado o serviço de apoio, os demais docentes relataram já ter solicitado o serviço. Quatro docentes relataram ter sido uma experiência positiva e dois relataram pontos negativos.

Com a finalidade de tornar a análise mais clara organizamos o Quadro 4 com os pontos positivos e negativos apontados pelos docentes no serviço de apoio aos docentes nas práticas de ensino inclusivas.

Quadro 4 - Pontos positivos e negativos no serviço de apoio aos docentes

Pontos Positivos	Pontos Negativos
“Excelente. Os profissionais são bastante atenciosos e expressam respeito tanto as dificuldades dos discentes quanto aos dos docentes” P7	“eu já procurei o setor algumas vezes buscando atender às necessidades de uma aluna surda, mas pouco me foi dito em relação às práticas possíveis. Me disseram que o professor tinha autonomia para agir, então, não me senti ajudada.” P1
“Usei o serviço de intérprete de libras. Foi uma experiência positiva.” P4	“Razoável, muito assistencialista . Não consegui atingir minha meta em relação ao aprendizado.” P6
“Sim. Tradutores, Impressões adaptadas.” P3	
“Sim. Prática e de rápido atendimento pelo pessoal da COAPNE” P2	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observou-se que as respostas positivas foram maioria entre os docentes quando se referiram aos serviços de apoio para as práticas inclusivas, entretanto dois docentes manifestaram não ter conseguido o apoio esperado do setor.

O setor ao qual os docentes se referem é a COAPNE, como já citada anteriormente a COAPNE é uma coordenação que foi inicialmente criada como núcleo de atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas e posteriormente se tornou uma coordenação, porém continua atuando no apoio aos estudantes e docentes.

Ao longo dos anos os NAPNES foram se estruturando e reforçando suas ações, porém é possível observar, no campus em estudo, um quantitativo de servidores efetivos ainda pequeno, em relação ao número de estudantes, sendo composto, em sua maioria, por servidores terceirizados (29 terceirizado do total de

40). Por meio da análise das respostas dos docentes observamos que a COAPNE atende as demandas dos estudantes e docentes com relação às barreiras de comunicação ao dispor de serviço de intérpretes de libras, transcritor braile e adaptação de impressões.

Os núcleos desenvolvem um papel importante nas instituições de ensino que almejam democratizar acesso à educação e seguir no processo educativo dentro de uma perspectiva inclusiva. Desenvolver a cultura da inclusão demanda recursos e formação. A formação continuada para o docente está prevista na resolução de criação dos NAPNE:

Art. 7º São atribuições do NAPNE: [...] V – Ofertar cursos de formação continuada para professores e demais profissionais envolvidos, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas em Educação Inclusiva; VI – Elaborar, em conjunto com os docentes e a equipe pedagógica, material didático pedagógico e instrumentos de avaliação, que sejam abrangentes, criteriosos e capazes de diagnosticar e atender claramente as habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno com necessidades educacionais específicas. (IFPB, 2015).

Foi possível notar que os docentes do campus João Pessoa sentem a necessidade de formações continuadas que promovam o aprimoramento de suas práticas de ensino numa perspectiva inclusiva. Os docentes demonstraram por meio das respostas que cursos ou formações que os auxiliem na adaptação de aulas ou de material didático para os estudantes seriam importantes para a construção de sua prática de ensino.

Os núcleos podem representar, na instituição, um instrumento capaz de promover, facilitar ou articular formações voltadas para os docentes. A COAPNE atua nas demandas dos estudantes que ingressam na instituição e o campus João Pessoa recebe, a cada semestre, estudantes do ensino médio integrado, estudantes do ensino técnico subsequente, estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação, além de estudantes dos cursos de EAD. A COAPNE, enquanto instrumento de apoio aos estudantes e docentes, carece de suporte para incrementar seu quadro de servidores e recursos disponíveis. Ações como a promoção de cursos e formações continuadas para docentes e demais servidores da instituição precisam de planejamento, reflexão e diálogo com a comunidade do IFPB. O diálogo com a comunidade é necessário para a definição de pautas importantes e urgentes que podem ser abordadas nas futuras formações. As ações

de inclusão como a política pública institucional necessitam de suporte da reitoria do IFPB e da gestão local de cada campus para a materialização das ações e sua transformação em cultura. Os núcleos de apoio nas instituições federais de ensino superior estão respaldados pela política pública de educação especial. O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 em seu artigo 5º dispõe:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, s/p.).

As ações pontuais realizadas no ingresso de cada estudante na instituição são importantes e garantem o diálogo entre as necessidades do estudante e os recursos da instituição de ensino, porém o planejamento de ações com base nas demandas futuras deve fazer parte da política da instituição.

Observamos que a estruturação dos núcleos de apoio e a formação continuada de professores e servidores são ações previstas nas políticas públicas da educação brasileira, materializar as ações é papel das instituições de ensino. Observamos que algumas instituições de ensino superior promovem ações de caráter formativo aos seus docentes, voltadas para práticas inclusivas como, por exemplo, a Universidade de Campinas (UNICAMP).

A UNICAMP desenvolve ações de formação continuada, voltada para os professores, que são promovidas pelo laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED). O LEPED desenvolve pesquisas voltadas para a

formação continuada de professores tendo como foco a inclusão escolar. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo resultaram em uma série de cursos que o LEPED denomina de cursos de difusão cultural. Os cursos de difusão cultural têm como principal objetivo difundir a cultura e apresentar ideias sobre determinado assunto, estimulando a curiosidade e a necessidade dos participantes de realizar pesquisas autônomas sobre os temas abordados. A proposta dos cursos do LEPED é a desconstrução das práticas de ensino tradicionais e abertura de espaço para liberdade do pensamento, acessibilidade do conhecimento e valorização das experiências. A proposta do grupo é tornar o exemplo do curso uma forma dos professores experienciarem práticas alternativas de ensino (LANUTI; BAPTISTA; MANTOAN, 2022). Os cursos desenvolvidos pelo LEPED são disponibilizados na página eletrônica da escola de extensão da UNICAMP e podem ser acessados por todos.

Outro exemplo de instituição de ensino superior que desenvolve ações de formação continuada voltadas aos docentes é a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). A UENF mantém um Núcleo de Acessibilidade Pedagógica, o NAP, que assim como os núcleos de apoio de outras instituições de ensino superior desenvolvem atividades de apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas ao longo da sua trajetória acadêmica. O NAP também desenvolveu um site que apresenta informações sobre o núcleo e seus serviços na universidade e disponibiliza uma biblioteca *on-line* com material voltado para o tema da inclusão escolar, uma página com cursos *on-line*, moldes didáticos em relevo e material pedagógico inclusivo.

Todo o material reunido na página do NAP, da UENF, fica disponível e pode ser acessado por todos. No site também é disponibilizado o calendário de atividades presenciais voltadas para os docentes da instituição. O NAP tem como um dos seus objetivos “contribuir na formação de professores do ensino fundamental, médio e superior em relação às necessidades e tecnologias disponíveis para o ensino de alunos com deficiência” (NAP). O núcleo articula a colaboração entre outras universidades para o desenvolvimento e divulgação de material didático e tecnologias que contribuam para que todos os estudantes possam desenvolver suas atividades junto à comunidade acadêmica.

Observamos que os núcleos de apoio nas instituições de ensino superior desenvolvem um papel fundamental para o apoio dos estudantes com necessidades educacionais específicas e esses núcleos tem potencial para fortalecer ainda mais as práticas inclusivas, os núcleos podem viabilizar e contribuir nos cursos ou formações destinadas a docentes e servidores. Formações voltadas para as práticas inclusivas podem fortalecer a cultura de inclusão na comunidade acadêmica e auxiliar os docentes na construção de suas práticas de ensino. O grupo de docentes pesquisado demonstrou disposição e abertura para conhecer novas práticas e estratégias para tornar sua dinâmica mais inclusiva.

De acordo com os resultados apontados no campo empírico foi possível notar que os docentes pesquisados demonstram o desejo de conhecer mais sobre a temática da inclusão. Os docentes expressaram que cursos de formação continuada podem contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática de ensino. Com o intuito de auxiliá-los na construção do conhecimento a respeito da inclusão propomos a construção de um produto.

5.5 A Formação continuada para o aperfeiçoamento das práticas docentes inclusivas

Diante dos apontamentos realizados pelos participantes da pesquisa sobre a necessidade de continuidade de formação e as lacunas formativas com relação educação numa perspectiva inclusiva e integral vimos a necessidade da elaboração de um produto que contribua para o processo formativo dos docentes. O produto é parte do presente estudo e pode ser visualizado no apêndice 2.

O produto é resultado da pesquisa realizada com um grupo de docentes do IFPB, campus João Pessoa. Trata-se de um repositório direcionado aos docentes da Educação Superior, ressaltando a importância da formação e apresentando um catálogo de cursos *on-line* disponíveis aos docentes para o aperfeiçoamento de suas práticas. O site dispõe de cursos sobre inclusão dos estudantes com deficiência e práticas de ensino inclusivas que possam auxiliá-los no aperfeiçoamento de suas práticas inclusivas na Educação Superior.

O produto em questão foi elaborado com base nos resultados da pesquisa realizada com docentes do IFPB. A pesquisa indicou que parte dos professores reconhece que a formação continuada em temas como práticas de ensino inclusivas

pode contribuir para tornar a prática de ensino mais integradora. Embora o site não pretenda solucionar todos os desafios encontrados no processo de inclusão e democratização do ensino superior, ele fornece um catálogo com cursos e informações que contribuem para a formação docente numa perspectiva inclusiva.

O processo de trabalho docente exige cada vez mais atenção às transformações que ocorrem na sociedade e aos avanços tecnológicos. A formação continuada e a atualização profissional são etapas que cada docente deve desempenhar na busca por levar aos estudantes os avanços e inovações em cada área de conhecimento. Com o intuito de avançar e evoluir nos processos de ensino, as instituições de ensino superior podem oferecer formações a respeito das práticas de ensino e inclusão para o seu corpo docente.

Foi possível observar que algumas instituições de ensino superior vêm desenvolvendo ações semelhantes. Observamos esse tipo de ação proposto por núcleos de acessibilidade existente em instituições de educação superior e também em grupos de estudo de universidades que discutem a temática da inclusão e diversidade. Foi possível notar que nos exemplos encontrados em outras instituições de ensino superior, que criaram sites semelhantes, as ações foram apoiadas pela gestão da instituição e esses espaços servem para divulgar ações formativas presenciais que acontecem nas universidades. Atentamos para a importância de tornar as formações práticas e presenciais, para que tais formações possam fazer parte da cultura da instituição e que recebam o apoio da gestão a fim de fortalecer e contribuir para a divulgação e o sucesso das formações.

Observamos que o desenvolvimento de páginas com oferta de formação continuada para os docentes do ensino superior pode se tornar uma alternativa para a construção de uma política de formação continuada, voltada aos docentes. Almejamos uma política pública consolidada e que preveja recursos orçamentários para materializar as ações de maneira integrada ao calendário e ao cotidiano das instituições.

Uma sociedade que almeja democratizar e tornar acessível o ensino superior para todos os cidadãos precisa inovar e avançar também em suas metodologias e práticas de ensino. O modelo tradicional de ensino que se alicerça na reafirmação de conceitos inquestionáveis, com aulas predominantemente expositivas e avaliações constantes carece de mudanças que reflitam as demandas da atual sociedade da informação e do conhecimento. As inovações nas práticas e métodos

de ensino refletem a diversidade de público ao qual ele se destina e a formação de novos docentes também. A autonomia do docente deve ser fortalecida pelas políticas de formação continuada, a partilha de práticas inclusivas e experiências exitosas tornam o profissional docente protagonista nos processos de inovação da prática de ensino.

Fornecer subsídios para que o profissional docente possa inovar e alicerçar suas práticas de ensino sob a perspectiva inclusiva e de valorização da diversidade é papel das instituições de ensino. Pensar a inclusão na sociedade é dever de cada cidadão e o apoio a essa causa pode ser observada por meio das políticas públicas como o estatuto da pessoa com deficiência, a política de cotas, o programa incluir, dentre outras. As políticas públicas demonstram que o Estado reconhece seu papel de garantir o acesso e as condições necessárias para que as pessoas com deficiência convivam em sociedade e tenham seus direitos garantidos como o direito a educação. As instituições de ensino superior cumprem seu papel ao colocar em prática o que os mecanismos legais tratam nas políticas públicas.

Com o objetivo de fortalecer as práticas inclusivas adotadas na instituição que foi cenário do estudo apresentamos um modelo de website para internet, que poderá ser adotado pela instituição, com o objetivo de divulgar um repositório de cursos e formações que podem ser realizadas pelos docentes e por qualquer pessoa da comunidade acadêmica que tenha interesse em aprender mais sobre a temática da inclusão.

O site foi desenvolvido após uma série de pesquisas realizadas por meio do site de pesquisa do google, com os seguintes descritores: cursos de libras, cursos de formação para professores, curso de tecnologias assistivas, cursos sobre inclusão, cursos sobre diversidade. Foi realizada uma varredura, dentre os cursos encontrados, para observar quais cursos estavam disponíveis para inscrição e realização e quais os requisitos para a realização de cada curso; sendo escolhidos os cursos que não demandaram investimento financeiro e que podem ser realizados por todos que tenham interesse. Após a etapa da pesquisa dos cursos elencamos a legislação relativa à temática da inclusão mais utilizada para a realização do presente estudo para ser disponibilizada por meio de link na página. Para a construção da página foi utilizada a plataforma Canva, que disponibiliza modelos de site para internet que podem ficar ativos por tempo indeterminado e que podem ser acessados por todos. O modelo foi criado especificamente para a presente pesquisa

e pode ser atualizado ou modificado pela criadora. A página é composta pelos seguintes itens:

Na página inicial, temos o *layout* do site dispondo do conteúdo que é proposto pela página disponível em ícones. O primeiro ícone leva a seção de boas-vindas do site onde a proposta da página é explanada de maneira breve e serve como acolhida para o visitante. O segundo ícone leva o visitante a página do catálogo de cursos. O visitante pode escolher qual curso ou formação poderá fazer clicando em cada ícone. Alguns cursos, como o de libras, apresentam mais de uma plataforma disponível para ser realizado e o visitante pode escolher por qual instituição deseja realizar o curso na página seguinte.

O terceiro ícone leva o visitante para uma página com os links de uma série de leis, decretos e portarias que tratam da temática da inclusão e diversidade, as legislações podem servir de consulta para os docentes. O quarto ícone leva o visitante para a página de sugestões e contato, pensando em uma maneira colaborativa os visitantes podem sugerir cursos ou formações que estejam disponíveis *on-line* que abordam a temática da inclusão e diversidade que ainda não estejam disponíveis no catálogo da página. Pensando no caráter sazonal de alguns cursos a colaboração do público é importante para a manutenção do catálogo e a colaboração dos docentes com cursos e formações que cada um considera importante e de utilidade para outros colegas pode contribuir para o êxito da página.

A criação da página não objetiva sanar todos os desafios apontados pelos docentes na presente pesquisa, porém almejamos enquanto membros da comunidade acadêmica do IFPB contribuir com a promoção da cultura de inclusão e de valorização da diversidade no ambiente educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação enquanto processo construído nas várias etapas da vida constitui elemento fundamental em nossa sociedade e é garantida em nosso país por meio de instrumentos legais. Tornar a educação acessível para todos também se apresenta como um processo em construção nas instituições de ensino superior. A presente pesquisa objetivou analisar os desafios encontrados pelos docentes do IFPB, campus João Pessoa, em frente aos estudantes com deficiência. Como objetivos específicos, teve conhecer as concepções dos docentes sobre inclusão/exclusão nas aulas; elencar as barreiras encontradas para a inclusão dos estudantes com deficiência na universidade e identificar o conhecimento dos docentes sobre os recursos existentes na instituição que podem auxiliar nas práticas de ensino inclusivas a esses estudantes.

Inclusão e exclusão são temas presentes e em constante discussão pela nossa sociedade, influenciada pela estrutura econômica predominante e pelas relações de poder que moldam a abordagem de cada período histórico. Essa dinâmica resulta em diferentes relações sociais, frequentemente conflituosas e excludentes entre os diversos grupos da sociedade ao longo do tempo. No entanto, a temática da inclusão das pessoas com deficiência tem apresentado avanços nos últimos anos com a garantia de direitos e conquistas sociais advindas das políticas públicas.

A garantia da educação para as pessoas com deficiência enfrentou transformações ao longo do tempo e discussões a respeito de sua prática, ora segregada, ora integrada, ora especial e na perspectiva da inclusão. As transformações fortaleceram direitos e garantiram outras conquistas como ações afirmativas que possibilitaram o aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior, trazendo discussões a respeito da educação especial no ensino superior.

As discussões sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva alcançam a formação docente reconhecendo o professor como importante mediador no processo educativo a agente de transformações e evolução desse processo. O professor participa ativamente no processo educativo e formativo, concebe a inclusão como presente não apenas nas garantias legais, mas na transformação da instituição de ensino que recebe o estudante.

Ações e inovações alcançadas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva refletem o diálogo entre estudantes, professores e profissionais da educação, que em sua prática cotidiana desenvolvem estratégias para facilitar o processo educativo para todos.

Dessa forma, a presente pesquisa apontou para alguns desafios encontrados pelos docentes. Observou-se que os docentes elencaram como barreiras para a inclusão dos estudantes com deficiência o não conhecimento prévio dos estudantes com deficiência que irão ingressar na instituição a cada semestre. Apontaram ainda o desconhecimento ou despreparo pessoal, dificuldade para adaptar conteúdos, não ter formação em libras e ainda não conhecer o ambiente de aprendizado ideal para cada estudante. Observou-se que os docentes sentem a necessidade de realizar formações ou cursos que possam agregar a sua prática de ensino cotidiana e auxiliá-los na quebra de barreiras que limitam o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Em relação à concepção dos docentes sobre inclusão/exclusão nas aulas os docentes reconhecem a inclusão como uma prática agregadora e trazem palavras e expressões comumente utilizadas nos conceitos e nas discussões sobre a inclusão, porém sem aprofundar nos conceitos. Foi possível notar que os docentes em questão têm conhecimento do tema, mas que podem adotar conceitos mais atuais e aprofundar em suas discussões.

Quanto aos serviços de apoio aos docentes, o núcleo de acessibilidade foi o serviço citado e reconhecido pelos participantes da pesquisa. O serviço de apoio disponível na instituição foi citado pelos professores como um apoio voltado para o estudante visando a solucionar de maneira imediata as barreiras físicas, de comunicação e atitudinais que os estudantes possam encontrar na instituição. O apoio ao docente e em suas questões sobre práticas de ensino não foi citado pelos participantes, foi possível notar que os participantes sentem a necessidade de direcionamento em suas práticas de ensino e apontam a formação continuada como alternativa para a solução deste desafio.

Neste sentido, observamos exemplos de núcleos de acessibilidade de outras instituições de ensino superior que contam com cursos de formação continuada voltados para os docentes. Observamos que outros setores das instituições de ensino podem promover formações direcionadas aos docentes e que os núcleos podem trabalhar em parceria identificando possibilidades de formações e dialogando

com estudantes e docentes. Os núcleos como apoiadores podem identificar saídas para direcionar o docente que encontre dificuldade no processo de adaptação ou no desenvolvimento de práticas que pareçam desafiadoras a alguns estudantes. O fortalecimento dos núcleos de acessibilidade se faz necessário diante do crescente número de estudantes com necessidades educacionais específicas que ingressam no ensino superior, recursos humanos e materiais são fundamentais para o fortalecimento das ações e para o pleno funcionamento dos núcleos.

O IFPB desenvolve um importante papel no desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão. A política de inclusão do IFPB caminha para democratizar o ensino público de qualidade e acessível para todos. Os núcleos de acessibilidade da instituição desempenham um importante papel de apoio aos estudantes da instituição, promovendo a minimização de barreiras físicas, de comunicação e atitudinais. Os núcleos podem se fortalecer oferecendo também maior suporte aos docentes para o desenvolvimento e aprimoramento de suas práticas, trazendo a perspectiva da inclusão e da valorização da diversidade.

A presente pesquisa apontou caminhos que podem fortalecer o processo de inclusão em curso na instituição de ensino pesquisada, podendo servir de direcionamento para futuras pesquisas com maior abrangência e que enriqueçam os achados atuais. Estudos e pesquisas sobre a temática da inclusão e diversidade fortalecem as instituições de ensino e agregam ao crescimento destas instituições como espaços mais plurais e democráticos de construção de pensamento.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Taking an inclusive turn. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 7, n. 1, p. 3-7, 2007. Disponível em: <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2007.00075>. Acesso em: 04 mar. 2023.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.
- ALENCAR, L. K. **Políticas Públicas de Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- AMORIM, C. C.; ANTUNES, K.C.V.; SANTIAGO, M.C. Da educação básica ao ensino superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. **Revista Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**. v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RevAIES/article/view/20958/13100>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ARAUJO, M. A. D.; MACEDO, M. N. Mercantilização da Educação Superior no Brasil: expansão e regulação. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CABRAL NETO, Antonio; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. (org.). **Educação superior em tempos de crise: repercussões em diferentes contextos**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 5-5.
- BARROS, D. M. V. Formação continuada para docentes do ensino superior: o virtual como espaço educativo. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 7, p. 103-122, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018**. Promulga o Tratado de Marraqueche. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9522.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.
- 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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Superior.** Sistema de cotas é regulamentado para estudantes com deficiência. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/47811-sistema-de-cotas-e-ampliado-para-contemplar-estudantes-com-deficiencia>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 055/2013/MEC/ SECADI/DPEE,** acerca da orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Históricos, conceituais e éticos da educação inclusiva.** Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. UNESP. v. 2. Bauru, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC/SEMESP. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior.** PROUNI. Disponível em: <<https://acessounico.mec.gov.br/prouni>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior.** FIES. Disponível em: <<https://acessounico.mec.gov.br/fies>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica**: Educação Especial. Brasília: SEDF, 2010.

BOCK, G. L. K; GESSER, M; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para inclusão**: desenvolvendo aprendizagem e a participação na escola. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de estudos sobre Educação Inclusiva, 2002.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial/1984686X4350>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CORREA, A. B. A. V. **Educação inclusiva no ensino superior**: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em ensino de ciências e matemática na Universidade Federal de Sergipe. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DANTAS, T. C.; Panorama histórico da educação da pessoa com deficiência no Brasil. *In*: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (org.). **Formação de professores e educação especial**: o que é necessário saber? João Pessoa: UFPB, 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 set. 2022.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 02 set. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa com CARLOS SKLIAR... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 30, dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24287>. Acesso em: 28 mai. 2023.

FALEIROS, V. P. de. Inclusão social e cidadania. In: Conferência Nacional de Serviço Social, 32., 2006, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF, 2006. p. 1-15. Disponível em: http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/vicente_faleiros.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

FERREIRA, Robinalva; MOROSINI, Marília. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, 2019.

FRANCO, M. A. M.; SILVA, M. M. da.; TORISU, E. M. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 1320-1333, set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11646>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

FREITAS, M. A. G. **Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Bahia, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. de. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

GOMES, I. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Agência IBGE notícias. 07 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=Cerca%20de%2018%2C6%20milh%C3%B5es,anos%20ou%20mais%20de%20idade.>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, 2001. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GUEDES, L. C. Luta por dignidade e inclusão da pessoa com deficiência no ensino público superior: uma experiência de construção de acessibilidades na perspectiva da gestão inclusiva no nordeste brasileiro. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 54, 2020. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8478>. Acesso em: 02 maio. 2022.

IFPB. Conselho Superior. **Resolução N° 139, de 02 de outubro de 2015**. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2015/resolucao-no-139#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Regulamento%20dos%20N%C3%BAcleos%20de%20Atendimento%20%C3%A0s%20Pessoas,Ci%C3%A0ncia%20e%20Tecnologia%20da%20Para%C3%ADba..> Acesso em: 21 mai 2023.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ministério da Economia. **Atlas da violência 2019**: retratos dos municípios brasileiros. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784. Acesso em: 09 mai. 2022.

LAUXEN, A. A. **A formação continuada do professor-formador**: saberes da ação docente no diálogo entre pares. Tese (Doutorado em educação), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

LANUTI, J. E. de O. E.; BAPTISTA, M. I. S. D.; MANTOAN, M. T. E. Desconstruir a prática para recriar a teoria: como formamos professores para a educação inclusiva. **TICs & amp: EaD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 2, p. 103–116, 2022. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/630>. Acesso em: 21 mai. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora UFMQ, 1999.

LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 691-718, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00691.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MACIEL, C. E.; ARAÚJO, E. J. M.; NOGUEIRA, D. X. P. Acesso de estudantes com deficiência na educação superior: avanços e desafios. **Revelli**, v. 13, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12235/8976>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MAGALHÃES, R. C. B. P. de. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, F. R. L. V. de. (org). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

MARCONI, M. A. de.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, A. C.T. L; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista metalinguagens**, v. 2, p. 135-156, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334732946_E_possivel_formar_professores_sem_os_saberes_da_Pedagogia_Uma_reflexao_sobre_docencia_e_saberes. Acesso em: 9 abr. 2023.

MARTINS, J.; BOEMER, M. R.; FERRAZ, C. A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista Escola Enf.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139-147, abr. 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/wfHN6qH33k7WK5nBfYgTtYy/?ormat=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MARTINS, L.M.S.M. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V. D.; MARTINS, C.. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, v. 37, p. e27022, 2021.

MASSARO, M.; SILVA, I.M. A. Atendimento Educacional Especializado. *In*: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (org.). **Formação de professores e educação especial**: o que é necessário saber? ed. UFPB, João Pessoa, 2021.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; BROGLIA, C. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 23, n. 89, p. 984-1014, nov. 2015. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/772>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. **Congresso Educação para o Sucesso: Políticas e Actores**. 4., 2007, Porto. **Anais** [...]. Portugal. 2007.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H. Caminhando Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *In*: MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H. **Caminhando para uma universidade inclusiva?** Maringá, v. 38, n. 3, p. 259-269, jul.-set., 2016.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 37-48, 2005.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

NOGUEIRA, D. X. P.; MOREIRA, A. M. A. de.; SANTOS, C. A. de.; LOZZI, S. P. de. As políticas de austeridade e a educação superior: a presença de estudantes de escolas públicas e o futuro das universidades sob risco. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 11, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70093>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com deficiência no ensino superior**: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2011.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus serviços linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. Ática. São Paulo. 2004.

PIMENTA, S. G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18. n. 52, 2013.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

RANGEL, A. B. Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios. In: ROZEK, Marlene; MARTINS, Gabriela Dal Forno (orgs). **Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e a aprendizagem em discussão**, 2017, Porto Alegre. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

RODRIGUES, O. M. P. R.; LEITE, L. P. Deficiência Intelectual: conceitos e definições. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. v. 2. Bauru: Unesp; MEC, 2010.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. UNESP. 2014.
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

SALADA, M. L. A. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida**. UNESP, 1995.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia da pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, N. L.; SOUZA, F. V. L.; CARNEIRO, B. L. Educação superior e mercantilização: uma análise sobre as políticas afirmativas no ensino superior – FIES E PROUNI. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 16., 2018, Espírito Santo. **Anais [...]**. Vitória. 2018. Disponível em:
https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=14760. Acesso em: 10 set. 2022.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SEBASTIAN HEREDERO, E. **A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education (Print). Maringá, v. 32 n

2, p. 193-208, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125135>. Acesso em: 20 abril 2023.

SILVA, C. N. N. da. et al. Dualidade estrutural no ensino técnico profissionalizante em Brasília (IFB): uma análise do discurso oficial de inclusão e as dificuldades de permanência dos alunos. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 2-16, jan./jun. 2013. Disponível em:
<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/95>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, I. M. A. Refletindo sobre as concepções de deficiências. In: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (org.). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** ed. UFPB. João Pessoa. 2021.

SILVA, R. S. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19953>. Acesso em: 20 mai 2023.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, s/d. p. 15-34. 2006.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. v. 24, n. 1, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 11 out. 2022.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr, 2000. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

UNESCO. Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. UNESCO, 2015. Disponível em:<
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 22 mai. 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em:<
<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial de Educação para todos**: conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jul. 2022.

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. S. da. A inclusão na prática: alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 146-166, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9786>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO 1

Parecer comitê de ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Política de Inclusão para a pessoa com deficiência. Desafios da prática pedagógica no IFPB

Pesquisador: CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62846722.6.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.655.893

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação

Superior da Universidade Federal da Paraíba, da aluna Carina Alessandra da Nóbrega, sob a orientação da Professora Edineide Jezine Mesquita de

Araújo, Com término previsto para fevereiro de 2023. O presente estudo se trata de uma pesquisa predominantemente, qualitativa, de natureza

aplicada, exploratória, descritiva, que utilizará revisão bibliográfica, análise documental e questionário eletrônico; e será baseada num estudo de

caso. **Resumo:**

A pesquisa em questão pretende investigar as práticas metodológicas dos docentes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com

deficiência. A problemática guia do trabalho busca investigar quais as práticas metodológicas que favorecem os processos de aprendizagem de

alunos com deficiência no IFPB? O estudo objetiva analisar quais as escolhas e/ou estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes que

favorecem processos de aprendizagens aos alunos com deficiência? A pesquisa tem natureza

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

predominantemente qualitativa, exploratória e descritiva e propiciará uma análise da prática docente voltada às aprendizagens da pessoa com deficiência. Trata-se de um estudo de caso que será realizado a partir de uma revisão bibliográfica e documental a respeito do tema da inclusão, no que tange a análise das políticas educacionais que fundamentam as práticas educativas inclusivas e o desenvolvimento de ações no campo da prática docente. A partir dos dados buscar-se-á desenvolver uma cartilha com proposições de práticas metodológicas de aprendizagem que poderão ser utilizadas pelos docentes no cotidiano do processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Estima-se que um bilhão de pessoas no mundo vivem com alguma deficiência (seja ela adquirida ou congênita), segundo dados de 2011 da Organização Mundial da Saúde (OMS). No Brasil, calcula-se que existem 45 milhões de pessoas com alguma deficiência, tal número equivale a quase um quarto do total da população brasileira. Desses 45 milhões, cerca de 16,5% nunca frequentaram a escola, segundo o último censo (IBGE, 2010). O direito à escola e à educação básica é garantido a todos os brasileiros, segundo a Constituição Federal (CF) de 1988, e, de forma específica, às pessoas que possuem alguma deficiência, conforme expresso nos seguintes artigos do documento: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). As pessoas com deficiência (PcDs) podem encontrar barreiras ou dificuldades para ter acesso à educação. Segundo a Organização das Nações Unidas – ONU (2006) o conceito de deficiência vem se modificando e incorpora a interação entre as barreiras ou obstáculos que impedem um indivíduo de participar da sociedade e sua deficiência. A autora Matiskei (2004, p.187) aponta que “Inclusão e

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

exclusão são facetas de uma mesma realidade”, ou seja, discutir formas de inclusão é admitir a lógica excludente que vivemos e que pretendemos modificar. As políticas de educação para pessoas com deficiência no Brasil tiveram início desde o período imperial. A exemplo disso, destacamos a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), ambos no Rio de Janeiro. Outras instituições específicas para pessoas com deficiência foram criadas no Brasil no início do século XX, como o Instituto Pestalozzi (1926) e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE - (1954). Tais instituições apresentavam características assistencialistas e segregacionistas, ainda não havia um pensamento voltado para a inclusão das pessoas com deficiência em classes regulares de ensino. Um marco para o início das políticas de inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1961. Em seu texto a Lei aponta que o direito à educação para os “excepcionais” deve ser garantido preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL,2008). Podemos observar que a partir desta época inúmeros instrumentos legais foram criados e instituídos (ECA,Lei 8.069/1990; Declaração Mundial de Educação Para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; LDB 1996; PNE, Lei 10.172/2001; Lei 10.436/2002) tais políticas estavam voltadas para a inclusão e integração das pessoas com deficiência nas escolas, universidades e na sociedade. No ensino superior observamos que os marcos para as políticas de inclusão são mais recentes como a Portaria N°3.284, de 2003, que dispõe sobre a acessibilidade como requisito para autorização e reconhecimento de cursos e também credenciamento de instituições. A Lei que dispõe sobre a política de cotas (Lei 13.409, de 2016) representa também um importante marco para a política de inclusão pois proporcionou um aumento considerável no número de estudantes com deficiência frequentando o ensino superior. Dados do censo da educação superior apontam que houve um aumento de mais de 70% de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior entre 2017 e 2018 (BRASIL, 2018). O aumento do número de educandos com deficiência (EcD) no ensino superior reflete uma conquista, mas nos leva a refletir

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

sobre as condições que os estudantes enfrentarão nas universidades. Garantir o acesso dos EcD às escolas e universidades nem sempre garantem também que os estudantes terão condições de acesso e permanência. Corroboramos com Guedes (2020) quando conclui que ainda que as demandas de acessibilidade e inclusão sejam garantidas por Leis Federais, nem sempre resultam em medidas práticas e sistemáticas dentro das instituições de ensino. Wellichan e Souza (2017) apontam que, embora as Universidades já apresentem algum avanço no sentido da inclusão, ainda há muito a ser feito em relação à estrutura e às ações pedagógicas. Reiteramos a visão de Franco, Silva e Torisu (2018) quando afirmam que os educadores são peças fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, entretanto toda a comunidade acadêmica deve contribuir para a promoção de uma cultura institucional inclusiva. Nessa perspectiva a presente dissertação remete a pesquisa para o docente que atua no ensino superior. A proposta da presente pesquisa é analisar os métodos de aprendizagem que os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) utilizam com os alunos com deficiência. O tema da pesquisa surgiu a partir da minha experiência de trabalho, como técnica em enfermagem do IFPB, quando fui questionada por um

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 30/08/2022 Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1996405.pdf Versão do Projeto: 1
Página 2 de 6

Hipótese:

Não se aplica.

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste estudo é analisar as estratégias metodológicas dos docentes do Instituto Federal de de educação, ciência e tecnologia da

Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, para promoção da aprendizagem das pessoas com deficiência.

Objetivo Secundário:

Conhecer as percepções dos docentes quanto às diferentes práticas de aprendizagem que podem ser utilizadas em sua prática pedagógica. A

partir dos dados coletados na pesquisa construir uma cartilha com propostas de recursos e

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

métodos de aprendizagem que possam auxiliar os docentes na educação de pessoas com deficiência.

Metodologia Proposta:

A pesquisa em questão trata-se de uma pesquisa, predominantemente, qualitativa, de natureza aplicada, exploratória, descritiva, que utilizará

revisão bibliográfica e análise documental; e será baseada num estudo de caso. Quanto à natureza dos dados a abordagem qualitativa é proposta

neste estudo visto que almejamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos no qual estão inseridos (SAMPLIERI;

COLLADO; LUCIO, 2013). Na abordagem qualitativa a perspectiva do sujeito pesquisado é de fundamental importância na construção do estudo. A

abordagem qualitativa também se justifica pela forma de coleta dos dados, em formato de questionário semiestruturado com perguntas abertas.

Também justificamos a abordagem, predominantemente, qualitativa, pois o universo da pesquisa serão os docentes do curso de administração do

IFPB, campus João Pessoa. Apesar de não representarem um número expressivo de docentes na abordagem qualitativa, o mais importante é tornar

as discussões mais profundas. A natureza aplicada se fundamenta pelo produto que a pesquisa se propõe a gerar. Segundo Gil (2008) a pesquisa

aplicada tem a finalidade de resolver problemas identificados pelo pesquisador no meio em que ele vive. Destarte a presente pesquisa tem natureza

aplicada, pois tem como objetivo a coleta de dados e posterior criação de uma cartilha com métodos que possam auxiliar os docentes em suas

práticas metodológicas. A cartilha irá propor metodologias e práticas que poderão ser utilizadas em seu cotidiano, no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa se apresenta como exploratória e descritiva pois, a princípio, visa trazer maior familiaridade ao tema. Segundo Gil (2008,

p.27) "as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato".

Também apresenta características descritivas quando se propõe a descrever o fenômeno ou o problema encontrado. Gil (2008, p.28) também

destaca que "as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados

com a atuação prática". Para a realização do trabalho procederemos com uma revisão bibliográfica

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

sobre as práticas metodológicas de ensino mais utilizadas com os educandos com deficiência (EcD) e a construção do “estado da arte”. Realizamos uma busca no catálogo de periódicos e no catálogo de teses e dissertações da CAPES. A busca foi realizada utilizando os descritores “práticas de aprendizagem para pessoas com deficiência” e “práticas metodológicas para pessoas com deficiência no ensino superior”. A pesquisa foi refinada para buscar publicações dos últimos seis anos, com a finalidade de utilizar dados atuais da temática em estudo. Também analisaremos documentos institucionais que tratam das políticas de inclusão ao EcD na instituição e política de implantação dos NAPNEs (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e demais documentos institucionais que tratam da temática em estudo. Com relação ao universo da pesquisa apresentaremos um estudo de caso, a ser realizado no IFPB, Campus João Pessoa, no ano de 2022. O estudo de caso se caracteriza como uma pesquisa que aprofunda em um caso em específico, porém com potencial para representar outras realidades. Para Laville e Dionne (1999, p.157) “Essa profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma de generalização”. Para os autores quando o pesquisador escolhe um caso para estudo existe uma motivação e os casos em estudo têm potencial para serem representativos (LAVILLE; DIONNE, 1999). A escolha da amostra foi motivada pelo fato do campus possuir cursos de nível superior. A pesquisa com os docentes será realizada por meio de questionário enviado por meio eletrônico. A escolha da realização da pesquisa por meio de questionário eletrônico reflete o atual momento de pandemia mundial de COVID-19, como também o respeito às recomendações de distanciamento social

Critério de Inclusão:
Docentes do IFPB, do curso superior em administração.

Critério de Exclusão:
Docentes do IFPB, do curso superior em administração, que se recusarem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Riscos:
Toda pesquisa envolve riscos, porém a pesquisa em questão envolve riscos mínimos. O docente

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

pesquisado pode sentir algum constrangimento ao responder o questionário da pesquisa, que tratará das metodologias e as práticas de ensino que ele utiliza.

Benefícios:

Poderá haver uma reflexão do docente sobre suas práticas metodológicas de ensino ao responder o questionário. Ao final da pesquisa os resultados e a cartilha proposta ficarão disponíveis para os docentes pesquisados como forma de consulta sobre diferentes práticas metodológicas que poderão ser utilizadas.

Metodologia de Análise de Dados:

Como referencial teórico utilizaremos o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin, que utiliza um conjunto de técnicas para proceder a análise da comunicação.

Desfecho Primário:

Com os resultados da pesquisa coletada entre os docentes procederemos a análise para identificar quais práticas metodológicas eles utilizam com os alunos com deficiência e construiremos uma cartilha com a proposta de outras práticas metodológicas que podem servir como alternativa e favorecer o processo de aprendizagem. docente a respeito de qual prática de ensino ele poderia utilizar com um discente autista. A proposta é realizar a pesquisa no meu local de trabalho, desenvolveremos o estudo no IFPB, no campus João Pessoa, com os docentes do curso superior em administração. O IFPB adota a política de cotas para pessoas com deficiência, atendendo à Lei nº 13.409 de 2016, que trata do número de vagas destinadas às pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016). Nesse sentido, entendemos que

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

apenas reservar vagas nas escolas e universidades para pessoas com alguma deficiência não garante seu acesso e permanência na instituição de ensino e a conclusão do curso. Tornar a educação inclusiva é um desafio e um processo em construção, corroboramos com Bueno (2008, p.49) quando enfatiza que a “[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. Acreditamos que os docentes desempenham papel importante no processo de tornar a educação inclusiva. Sendo assim, conhecer suas dinâmicas, suas dúvidas e pensamentos pode ajudar a construir ferramentas que favoreçam no processo de inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste estudo é analisar as estratégias metodológicas dos docentes do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, para promoção da aprendizagem das pessoas com deficiência.

Objetivo Secundário:

Conhecer as percepções dos docentes quanto às diferentes práticas de aprendizagem que podem ser utilizadas em sua prática pedagógica. A partir dos dados coletados na pesquisa construir uma cartilha com propostas de recursos e métodos de aprendizagem que possam auxiliar os docentes na educação de pessoas com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa envolve riscos, porém a pesquisa em questão envolve riscos mínimos. O docente pesquisado pode sentir algum constrangimento ao responder o questionário da pesquisa, que tratará das metodologias e as práticas de ensino que ele utiliza.

Benefícios:

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

Poderá haver uma reflexão do docente sobre suas práticas metodológicas de ensino ao responder o questionário. Ao final da pesquisa os resultados e a cartilha proposta ficarão disponíveis para os docentes pesquisados como forma de consulta sobre diferentes práticas metodológicas que poderão ser utilizadas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

A pesquisa em questão trata-se de uma pesquisa, predominantemente, qualitativa, de natureza aplicada, exploratória, descritiva, que utilizará revisão bibliográfica e análise documental; e será baseada num estudo de caso. Quanto à natureza dos dados a abordagem qualitativa é proposta neste estudo visto que almejamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos no qual estão inseridos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Na abordagem qualitativa a perspectiva do sujeito pesquisado é de fundamental importância na construção do estudo. A abordagem qualitativa também se justifica pela forma de coleta dos dados, em formato de questionário semiestruturado com perguntas abertas. Também justificamos a abordagem, predominantemente, qualitativa, pois o universo da pesquisa serão os docentes do curso de administração do IFPB, campus João Pessoa. Apesar de não representarem um número expressivo de docentes na abordagem qualitativa, o mais importante é tornar as discussões mais profundas. A natureza aplicada se fundamenta pelo produto que a pesquisa se propõe a gerar. Segundo Gil (2008) a pesquisa aplicada tem a finalidade de resolver problemas identificados pelo pesquisador no meio em que ele vive. Destarte a presente pesquisa tem natureza aplicada, pois tem como objetivo a coleta de dados e posterior criação de uma cartilha com métodos que possam auxiliar os docentes em suas práticas metodológicas. A cartilha irá propor metodologias e práticas que poderão ser utilizadas em seu cotidiano, no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa se apresenta como exploratória e descritiva pois, a princípio, visa trazer maior familiaridade ao tema. Segundo Gil (2008, p.27) "as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato". Também apresenta características descritivas quando se propõe a descrever o fenômeno ou o

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

problema encontrado. Gil (2008, p.28) também destaca que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Para a realização do trabalho procederemos com uma revisão bibliográfica sobre as práticas metodológicas de ensino mais utilizadas com os educandos com deficiência (EcD) e a construção do “estado da arte”. Realizamos uma busca no catálogo de periódicos e no catálogo de teses e dissertações da CAPES. A busca foi realizada utilizando os descritores “práticas de aprendizagem para pessoas com deficiência” e “práticas metodológicas para pessoas com deficiência no ensino superior”. A pesquisa foi refinada para buscar publicações dos últimos seis anos, com a finalidade de utilizar dados atuais da temática em estudo. Também analisaremos documentos institucionais que tratam das políticas de inclusão ao EcD na instituição e política de implantação dos NAPNEs (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e demais documentos institucionais que tratam da temática em estudo. Com relação ao universo da pesquisa apresentaremos um estudo de caso, a ser realizado no IFPB, Campus João Pessoa, no ano de 2022. O estudo de caso se caracteriza como uma pesquisa que aprofunda em um caso em específico, porém com potencial para representar outras realidades. Para Laville e Dionne (1999, p.157) “Essa profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma de generalização”. Para os autores quando o pesquisador escolhe um caso para estudo existe uma motivação e os casos em estudo têm potencial para serem representativos (LAVILLE; DIONNE, 1999). A escolha da amostra foi motivada pelo fato do campus possuir cursos de nível superior. A pesquisa com os docentes será realizada por meio de questionário enviado por meio eletrônico. A escolha da realização da pesquisa por meio de questionário eletrônico reflete o atual momento de pandemia mundial de COVID-19, como também o respeito às recomendações de distanciamento.

Critério de Inclusão:
Docentes do IFPB, do curso superior em administração.

Critério de Exclusão:
Docentes do IFPB, do curso superior em administração, que se recusarem a assinar o Termo de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

vide campo conclusões ou pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1996405.pdf	30/08/2022 22:09:09		Aceito
Outros	instrumento_coleta.pdf	30/08/2022 22:08:25	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NV_MODELO_DE_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	30/08/2022 21:26:51	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	30/08/2022 21:26:16	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/08/2022 21:25:01	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	30/08/2022 10:40:20	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Declaração de Instituição e	TermoAnuencia.pdf	30/08/2022 09:41:08	CARINA ALESSANDRA DA	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.893

Infraestrutura	TermoAnuencia.pdf	30/08/2022 09:41:08	NOBREGA	Aceito
Outros	certidadao_aprovacao.pdf	30/08/2022 09:39:38	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/08/2022 09:27:19	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Setembro de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: DESAFIOS À PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA

Pesquisador: CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62846722.6.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.086.732

Apresentação do Projeto:

Diante dos desafios encontrados, pelas pessoas com deficiência, para garantir que seu direito à educação seja respeitado, pode se observar que a educação inclusiva é uma política ainda em construção, no Brasil. Tendo em vista a importância da política de inclusão para o processo de democratização da educação e do ensino superior, a presente pesquisa trata do tema educação inclusiva no ensino superior e se propõe a contribuir para o avanço da construção de práticas inclusivas nas Instituições de Ensino Superior. O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de natureza qualitativa. Deste modo, como objetivo geral visa analisar os desafios encontrados pelos docentes no desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas frente aos estudantes com deficiência, no Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba - IFPB -, campus João Pessoa. Como objetivos específicos o estudo pretende conhecer as concepções dos docentes sobre as práticas de ensino inclusivas/excludentes; identificar as barreiras encontradas para a construção de práticas de ensino inclusivas aos estudantes com deficiência e identificar qual o conhecimento dos docentes sobre os recursos existentes na instituição que

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.086.732

podem auxiliar nas práticas de ensino inclusivas a esses estudantes. Como produto da pesquisa se pretende elaborar um catálogo de cursos disponíveis aos docentes do IFPB, campus João Pessoa, sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e práticas de ensino inclusivas que possam auxiliá-los na promoção da inclusão destes estudantes no ensino superior. Estima-se que um bilhão de pessoas no mundo vivem com alguma deficiência (seja ela adquirida ou congênita), segundo dados de 2011 da Organização Mundial da Saúde (OMS). No Brasil, calcula-se que existem 45 milhões de pessoas com alguma deficiência, tal número equivale a quase um quarto do total da população brasileira. Desses 45 milhões, cerca de 16,5% nunca frequentaram a escola, segundo o último censo (IBGE, 2010). O direito à escola e à educação básica é garantido a todos os brasileiros, segundo a Constituição Federal (CF) de 1988, e, de forma específica, às pessoas que possuem alguma deficiência, conforme expresso nos seguintes artigos do documento: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). As pessoas com deficiência (PcDs) podem encontrar barreiras ou dificuldades para ter acesso à educação. Segundo a Organização das Nações Unidas – ONU (2006) o conceito de deficiência vem se modificando e incorpora a interação entre as barreiras ou obstáculos que impedem um indivíduo de participar da sociedade e sua deficiência. A autora Matiskei (2004, p.187) aponta que “Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade”, ou seja, discutir formas de inclusão é admitir a lógica excludente que vivemos e que pretendemos modificar. As políticas de educação para pessoas com deficiência no Brasil tiveram início desde o período imperial. A exemplo disso, destacamos a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	CEP: 58.051-900
Bairro: Cidade Universitária	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.086.732

(1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), ambos no Rio de Janeiro. Outras instituições específicas para pessoas com deficiência foram criadas no Brasil no início do século XX, como o Instituto Pestalozzi (1926) e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE - (1954). Tais instituições apresentavam características assistencialistas e segregacionistas, ainda não havia um pensamento voltado para a inclusão das pessoas com deficiência em classes regulares de ensino. Um marco para o início das políticas de inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1961. Em seu texto a Lei aponta que o direito à educação para os “excepcionais” deve ser garantido preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL,2008). Podemos observar que a partir desta época inúmeros instrumentos legais foram criados e instituídos (ECA,Lei 8.069/1990; Declaração Mundial de Educação Para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; LDB 1996; PNE, Lei 10.172/2001; Lei 10.436/2002) tais políticas estavam voltadas para a inclusão e integração das pessoas com deficiência nas escolas, universidades e na sociedade. No ensino superior observamos que os marcos para as políticas de inclusão são mais recentes como a Portaria Nº3.284, de 2003, que dispõe sobre a acessibilidade como requisito para autorização e reconhecimento de cursos e também credenciamento de instituições. A Lei que dispõe sobre a política de cotas (Lei 13.409, de 2016) representa também um importante marco para a política de inclusão pois proporcionou um aumento considerável no número de estudantes com deficiência frequentando o ensino superior. Dados do censo da educação superior apontam que houve um aumento de mais de 70% de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior entre 2017 e 2018 (BRASIL, 2018).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral é analisar os desafios encontrados pelos docentes no desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas frente aos estudantes com deficiência, no Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba - IFPB -, campus João

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	CEP: 58.051-900
Bairro: Cidade Universitária	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.086.732

Pessoa

Objetivo Secundário:

Como objetivos secundários o estudo pretende conhecer as concepções dos docentes sobre as práticas de ensino inclusivas/excludentes; identificar as barreiras encontradas para a construção de práticas de ensino inclusivas aos estudantes com deficiência e identificar qual o conhecimento dos docentes sobre os recursos existentes na instituição que podem auxiliar nas práticas de ensino inclusivas a esses estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa envolve riscos, porém a pesquisa em questão envolve riscos mínimos. O docente pesquisado pode sentir algum constrangimento ao responder o questionário da pesquisa, que tratará das metodologias e as práticas de ensino que ele utiliza.

Benefícios:

Poderá haver uma reflexão do docente sobre suas práticas de ensino ao responder o questionário. Ao final da pesquisa os resultados e o catálogo proposto ficarão disponíveis para os docentes pesquisados como forma de consulta sobre as práticas de ensino inclusivas.

Metodologia de Análise de Dados:

Como referencial teórico utilizaremos o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin, que utiliza um conjunto de técnicas para proceder a análise da comunicação.

Desfecho Primário:

Com os resultados da pesquisa coletada entre os docentes procederemos a análise de quais os desafios encontrados pelos docentes no desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas frente aos estudantes com deficiência, no Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba - IFPB -, campus João Pessoa.

Desfecho Secundário:

Os resultados do estudo serão tornados públicos após a defesa da dissertação, assim como serão

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	CEP: 58.051-900
Bairro: Cidade Universitária	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.086.732

encaminhados a direção da instituição que serviu como cenário da pesquisa. Os resultados também serão enviados para submissão em periódicos científicos. Realizado conforme preceitua a

Resolução nº 510 de 2016 e a Norma Operacional nº 001 de 2003 do Conselho Nacional de Saúde

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação

Superior da Universidade Federal da Paraíba, da aluna Carina Alessandra da Nóbrega, sob a orientação da Professora Lisiê Marlene da Silveira

Melo Martins, Com término previsto para agosto de 2023. O presente estudo se trata de uma pesquisa predominantemente, qualitativa, de natureza

aplicada, exploratória, descritiva, que utilizará revisão bibliográfica e questionário eletrônico. A pesquisa em questão trata-se de uma pesquisa, predominantemente, qualitativa, de natureza aplicada, exploratória, descritiva, que utilizará

revisão bibliográfica e análise de questionário enviado aos participantes. Quanto à natureza dos dados a abordagem qualitativa é proposta neste

estudo visto que almejamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos no qual estão inseridos (SAMPIERI; COLLADO;

LUCIO, 2013). Na abordagem qualitativa a perspectiva do sujeito pesquisado é de fundamental importância na construção do estudo. A abordagem

qualitativa também se justifica pela forma de coleta dos dados, em formato de questionário semiestruturado com perguntas abertas. A natureza

aplicada se fundamenta pelo produto que a pesquisa se propõe a gerar. Segundo Gil (2008) a pesquisa aplicada tem a finalidade de resolver

problemas identificados pelo pesquisador no meio em que ele vive. Destarte a presente pesquisa tem natureza aplicada, pois tem como objetivo a

coleta de dados e posterior criação de um catálogo de cursos disponíveis aos docentes do IFPB, sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e

práticas de ensino inclusivas que possam auxiliá-los na promoção da inclusão destes estudantes no ensino superior. A pesquisa se apresenta como

exploratória e descritiva pois, a princípio, visa trazer maior familiaridade ao tema. Segundo Gil (2008, p.27) "as pesquisas exploratórias são

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.086.732

desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato".
Também apresenta características

descritivas quando se propõe a descrever o fenômeno ou o problema encontrado. G

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ATENDE AS EXIGENCIAS DE UM PROJETO DE PESQUISA

Recomendações:

VIDE CAMPO CONCLUSÕES OU PENDENCIAS OU LISTA DE INADEQUAÇÕES

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NÃO FORAM OBSERVADOS OBICES ÉTICOS

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2094590_É1.pdf	26/04/2023 19:07:38		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/04/2023 18:37:33	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Outros	instrumento_coleta.pdf	30/08/2022 22:08:25	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NV_MODELO_DE_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	30/08/2022 21:26:51	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	30/08/2022 21:26:16	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/08/2022 21:25:01	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	30/08/2022 10:40:20	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoAnuencia.pdf	30/08/2022 09:41:08	CARINA ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
Outros	certidadao_aprovacao.pdf	30/08/2022	CARINA	Aceito

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.086.732

Outros	certidadao_aprovacao.pdf	09:39:38	ALESSANDRA DA NOBREGA	Aceito
--------	--------------------------	----------	-----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 29 de Maio de 2023

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar		CEP: 58.051-900
Bairro: Cidade Universitária		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE 1

PESQUISA: DESAFIOS À PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA

Olá! Meu nome é Carina Alessandra da Nóbrega, sou servidora do IFPB, no Campus Santa Rita e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa “**DESAFIOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA**” realizada por mim e sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lisiê Martins.

Trata-se de um estudo acerca da temática do **ensino inclusivo com vistas à presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. Temos como objetivo conhecer as concepções dos docentes sobre as práticas de ensino inclusivas/excludentes; identificar as barreiras encontradas para a construção de práticas de ensino inclusivas aos estudantes com deficiência e verificar qual o conhecimento dos docentes sobre os recursos existentes, na instituição, que podem auxiliar nas práticas de ensino inclusivas a esses estudantes.

Destacamos que, como produto da pesquisa, pretendemos elaborar uma cartilha orientadora aos docentes do IFPB, Campus João Pessoa, sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, práticas de ensino inclusivas e recursos institucionais que possam auxiliá-los na promoção da inclusão destes estudantes no ensino superior.

Se for possível contribuir com a nossa pesquisa, por favor, leia e caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Não tenho interesse em participar.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Os pesquisadores Carina Alessandra da Nóbrega e sua orientadora Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins, convidam você a participar da pesquisa intitulada “DESAFIOS À PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA”.

Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa a assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual– e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Objetivos da pesquisa

A pesquisa pretende analisar quais os desafios que os docentes têm encontrado no desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas frente aos estudantes com deficiência, no IFPB, Campus João Pessoa. Como objetivos específicos o estudo pretende conhecer as concepções dos docentes sobre as práticas de ensino inclusivas/excludentes; identificar as

barreiras encontradas para a construção de práticas de ensino inclusivas aos estudantes com deficiência e identificar qual o conhecimento dos docentes sobre os recursos existentes na instituição que podem auxiliar nas práticas de ensino inclusivas a esses estudantes. Como produto da pesquisa pretendemos elaborar uma cartilha orientadora aos docentes do IFPB, Campus João Pessoa, sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, práticas de ensino inclusivas e recursos institucionais que possam auxiliá-los na promoção da inclusão destes estudantes no ensino superior.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa em questão trata-se de uma pesquisa, predominantemente, qualitativa, de natureza aplicada, exploratória, descritiva. Para realizar a coleta dos dados utilizaremos um questionário em meio eletrônico com questões abertas e de múltipla escolha. O questionário será enviado por meio eletrônico para facilitar a coleta de dados. O universo da pesquisa serão os docentes do curso superior com maior número de alunos com alguma deficiência do IFPB.

Riscos ao (à) Participante da Pesquisa

Toda pesquisa envolve riscos, porém a pesquisa em questão envolve riscos mínimos. O docente pesquisado pode sentir algum constrangimento ao responder o questionário da pesquisa, que tratará das metodologias e as práticas de ensino que ele utiliza. O participante da pesquisa não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da presente pesquisa, sendo garantido seu sigilo e privacidade.

Benefícios ao (à) Participante da Pesquisa Poderá haver uma reflexão do docente sobre suas práticas metodológicas de ensino ao responder o questionário. Ao final da pesquisa os resultados e a cartilha proposta ficarão disponíveis para os docentes pesquisados como forma de consulta sobre diferentes práticas metodológicas que poderão ser utilizadas.

Pesquisadora responsável: Carina Alessandra da Nóbrega
E-mail: carina.nobrega@ifpb.edu.br

Endereço profissional:

IFPB - Campus Santa Rita BR 230, KM 42, S/N Bairro Popular Santa Rita - PBCEP: 58.301-645

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I –
Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.
Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Consentimento, após esclarecimento

Ao marcar a opção "Eu consinto participar da pesquisa" ao final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, na qualidade de PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação.

E receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinada pelo (a) Pesquisador (a) Responsável.

Você consente participar da pesquisa?

- Eu consinto participar da pesquisa
- Não concordo

Qual seu endereço de e-mail?

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

Caracterização do sujeito

Qual a sua formação acadêmica?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Há quanto tempo você é professor do IFPB?

- Menos de 1 ano
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Há mais de 10 anos

Concepções Teóricas

O que você entende por prática de ensino inclusiva?

O que você entende por prática de ensino excludente?

Você já teve algum estudante com deficiência em sua sala de aula?

- Sim
- Não

Em sua prática de ensino você encontra alguma barreira ao ministrar suas aulas, para estudantes com deficiência? Se sim, quais seriam elas?

-

O IFPB dispõe de algum tipo de serviço de apoio aos docentes para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas? Em caso positivo, quais são eles?

Se já utilizou algum serviço de apoio, como foi a sua experiência?

O que você considera ser necessário para aperfeiçoar a sua prática de ensino diante dos estudantes com deficiência?

Como gostaria de ser informado sobre os serviços de apoio aos docentes para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas?

APÊNDICE 2

Site: queroincluir.my.canva.site

PÁGINA INICIAL



BOAS VINDAS



CATÁLOGO DE CURSOS

Página inicial Boas Vindas! Catálogo de ... Legislação s... cursos de lib... Cursos sobre... Cursos sobre... Cursos sobre...

CATÁLOGO DE CURSOS



Libras **Acessibilidade** **Braile** **Práticas Inclusivas**

CURSOS DE LIBRAS

Página inicial Boas Vindas! Catálogo de ... Legislação s... cursos de lib... Cursos sobre... Cursos sobre... Cursos sobre...

Cursos de Libras

1. Introdução à Libras - 60h - ENAP
2. Língua Brasileira de Sinais - 80h - GINEAD
3. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Ensino Fundamental - 40h - GINEAD
4. Libras Básico - 25h - GINEAD
5. Libras I - 40h - IFSUL
6. Libras II - 40h - IFSUL
7. Libras III - 40h - IFSUL
8. Libras para a interpretação - 40h - IFSUL
9. Audiovisual para Libras - 20h - IFSUL
10. Semiótica da Libras e Análise do Discurso - 30h - IFSUL
11. Técnicas de Interpretação da Libras - 40h - IFSUL
12. Escrita de sinais da Libras - 20h - IFSUL
13. Contrastes entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa 20h - IFSUL
14. Linguística da Libras - 20h - IFSUL
15. Introdução aos Estudos da Língua Brasileira de Sinais - 30h - UFSCAR
16. Tradutor Intérprete de Libras: Prática e Formação Profissional - 30h - UFSCAR

CURSOS SOBRE ACESSIBILIDADE

[Página inicial](#) [Boas Vindas!](#) [Catálogo de ...](#) [Legislação s...](#) [cursos de lib...](#) [Cursos sobre...](#) [Cursos sobre...](#) [Cursos sobre...](#)

Cursos sobre acessibilidade

1. Acessibilidade em Museus - 20h - ENAP
2. Acessibilidade em espaços urbanos - 16h - ENAP
3. Acessibilidade em espaços de uso público no Brasil - 20h - ENAP
4. Acessibilidade em espaços edificados de uso público - 20h - ENAP
5. Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência - 20h - ENAP

CURSOS BRAILLE

[Página inicial](#) [Boas Vindas!](#) [Catálogo de ...](#) [Legislação s...](#) [cursos de lib...](#) [Cursos sobre...](#) [Cursos sobre...](#) [Cursos sobre...](#)

Cursos sobre Braille

1. Curso de Sistema Braille - 40h - EDUNE
2. Braille Virtual - USP
3. Sistema Braille - 20h - GINEAD
4. Braille - 8h - Portal lidea
5. Sistema Braille - 40h - cursos abeline

CURSOS SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS

[Página inicial](#) [Boas Vindas!](#) [Catálogo de ...](#) [Legislação s...](#) [cursos de lib...](#) [Cursos sobre...](#) [Cursos sobre...](#) [Cursos sobre...](#)

Cursos sobre Práticas Inclusivas - geral

1. Introdução à Audiodescrição - 40h - ENAP
2. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva - 80h - GINEAD
3. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - 50h - GINEAD
4. Construindo a Escola Inclusiva - 25h - GINEAD
5. Educação Especial - 50h - GINEAD
6. Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez - 40h - GINEAD
7. Necessidades Educativas Especiais - 70h - GINEAD
8. Educação Especial - Paralisia Cerebral - 50h - GINEAD
9. Educação Inclusiva - 50h - GINEAD
10. Condutas Típicas na Educação Especial - 50h - GINEAD
11. Deficiência Auditiva e Surdez - 60h - GINEAD
12. Introdução à cultura e identidade do Surdo - 5h - FGV
13. Educação Especial: histórico, políticas e práticas - 40h - UFSCAR
14. Noções de acessibilidade arquitetônica para avaliação de projetos e edificações - 5h - UFSCAR
15. Educação Inclusiva - 20h - Fundação Bradesco
16. Educação Especial e Inclusão - 40h - IFSUL
17. Altas habilidades e superdotação - 30h - IFSUL

LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO

[Página inicial](#) [Boas Vindas!](#) [Catálogo de ...](#) [Legislação s...](#) [cursos de lib...](#) [Cursos sobre...](#) [Cursos sobre...](#) [Cursos sobre...](#)

Legislação sobre inclusão

[Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015](#) (Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência)

[Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#) (Língua Brasileira de Sinais - Libras)

[LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016.](#) (dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino)

[Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#)

[Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011](#) (educação especial e o atendimento educacional especializado - AEE)

SUGESTÕES E CONTATO

Página inicial Boas Vindas! Catálogo de ... Legislação s... **cursos de lib...** Cursos sobre... Cursos sobre... Cursos sobre...

Sugestões e contato



Envie sua sugestão ou
dúvida

Direitos reservados

<https://quercinduir.my.canvas.site/#cursos-de-libras>

