



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**DENISE MARTINS DA COSTA E SILVA**

**“A ESCOLA SACUDIDA EM SUAS BASES”:  
Significações produzidas pelo professor do Ensino Superior  
acerca da inclusão de alunos com NEEs**



**TERESINA**

**2017**

**DENISE MARTINS DA COSTA E SILVA**

~

**“A ESCOLA SACUDIDA EM SUAS BASES”: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS  
PELO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR ACERCA DA INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM NEEs**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí na área de concentração Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito à obtenção do título de Mestrado em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho**

**TERESINA-PI**

**2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S586e Silva, Denise Martins da Costa e

“A Escola sacudida em suas bases”: significações produzidas pelo professor do ensino superior acerca da inclusão de alunos com NEEs / Denise Martins da Costa e Silva. – 2017.

261 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

1. Ensino Superior. 2. Psicologia Sócio-Histórica.  
3. Inclusão em Educação. 4. Prática Docente. I. Título.

CDD: 378

**DENISE MARTINS DA COSTA E SILVA**

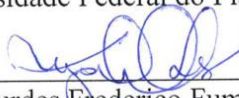
**“A ESCOLA SACUDIDA EM SUAS BASES”:** Significações produzidas pelo professor  
do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação pela Universidade Federal do Piauí como  
exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

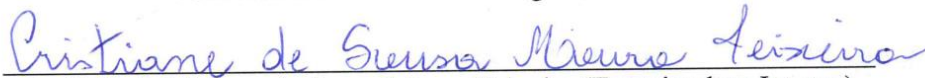
Aprovada em: 20/02/2017



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho (Orientadora)  
Universidade Federal do Piauí - UFPI



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiza de Lourdes Frederico Fumes (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane de Sousa Moura Teixeira (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Antônio Alfredo (Suplente)  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Dr. Júlio Ribeiro Soares (Suplente)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UERN

À minha mãe (no meu coração, na minha memória)

## AGRADECIMENTOS

Decidir fazer mestrado envolve várias questões: a instituição, o programa, a linha de pesquisa, o orientador, o tema, enfim. Eu pensava que a questão mais difícil para mim seria assumir a decisão de fazer mestrado e continuar trabalhando. Um engano, ainda que não tenha sido fácil. Difícil mesmo foi assistir o adoecimento e o falecimento da pessoa mais importante da minha vida: minha mãe. Aquela que sempre fez torcida organizada e que comemorou cada passo das minhas conquistas. Continuar a pesquisa com a tristeza na qual eu me encontrava parecia cada dia mais impossível e, não raras vezes, pensei em desistir.

Mas nessa trajetória, muitas pessoas se tornaram mediações necessárias para que eu levasse adiante esse projeto tão sonhado. Sou muito grata a todos e, no esforço de traduzir minha gratidão, exponho alguns nomes. Assim, agradeço:

À Deus, pela onipresença e benevolência constantes na minha vida.

À minha querida orientadora, professora Vilani, pela orientação paciente e cuidadosa. Além disso, pelo afeto e por ter me abraçado no momento mais difícil da minha vida, quando eu me despedia da minha mãe. Eu não teria conseguido caminhar sem a tua confiança e experiência, professora. Muito obrigada!

Aos membros do NEPSH, sem distinção, por terem sido tão solícitos desde o princípio. As contribuições desse Grupo foram essenciais para que eu desenvolvesse essa pesquisa com o rigor teórico-metodológico necessário até aqui. Galera, vocês são demais!

À professora Cristiane Teixeira, professora dedicada por quem tenho muita admiração. Tive a satisfação de tê-la como examinadora na qualificação, oportunidade na qual ela contribuiu bastante para os rumos desta pesquisa. Cris, sou sua fã!

À Neiza, professora engajada que tive a alegria de poder ter na minha banca de defesa. Professora Neíza, muito obrigada!

À professora Ivana Ibiapina, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação. Ivana, você arrasa! Você é grande!

Aos professores Antônio de Pádua, Josânia Portela, Ana Valéria, Maria da Glória e Sarah Jane, das disciplinas do Mestrado. Vocês foram fundamentais!

À Ana Gabriela, por existir na minha vida e ser uma amiga especial e benevolente. Você chorou comigo, sorriu comigo, esteve ao meu lado e me levantou tantas vezes que todo esforço para te agradecer é diminuto perto do que você fez por mim. Amiga, obrigada por tudo!

À Sueli, pela torcida e cuidado. Suh, valeu! A tua garra me inspirou muitas vezes.

À Elizângela, pela alegria de sempre! Por todos os sorrisos que ela, espontaneamente, arrancava da turma. Eliz, você é o máximo!

À Raquel Antônio, pela amizade e co-orientação desde o início da pesquisa. Raquel, você é grande!

Ao Chiquinho, pela arte caprichada no meu trabalho! Adorei!

Às amigas Cássia, Larissa, Sanna, Ana, Keila e Jaína, pela amizade e torcida! Quantas vezes eu precisei abdicar dos happy hours para avançar na pesquisa e vocês sempre acreditando que eu ia conseguir. Consegui! Conseguimos! Amigas, vocês são ótimas!

Aos amigos que fiz na turma do mestrado, em particular à Edilma, Júnior, Sueli, Cleidiane, Maria Rita, Mariane, Marina, Leylanny, Deyvis e Saulo. Foi muito bom aprender na companhia de vocês. A vocês, meu carinho e admiração!

Aos amigos e amigas da graduação, especialmente a Marysa, o Laerson, a Natalie, a Cassandra, o Leandro e o Davi, pelo incentivo constante. Valeu, meus amigos!

À comunidade escolar do Colégio Diocesano, pelo incentivo à minha formação! A alegria de fazer parte dessa equipe me deu fôlego para ser persistente e para buscar ser melhor a cada dia, em busca do *Magis*. Agradeço em especial às professoras Jovina, Santidade, Leidinalva, Eva e Débora; ao Ir. Jorge e ao Ir. Raimundo por serem grandes educadores e incentivadores da sua equipe. Além desses, à toda a comunidade escolar, por escreverem uma linda história nos rumos da educação. Dió, você faz parte da minha vida!

À Thaísa, por ter confiado em mim para participar da sua banca de TCC. Obrigada pela credibilidade e confiança. Thaísa, você é massa!

Aos amigos do Sest Senat, em especial a Dilma Andrade, Sandra Mazza, Lina, Lili e Edna, por apostarem em mim. Obrigada, meus amores!

Aos meus familiares, por tudo o que passamos juntos, nas alegrias, nas tristezas...

À Mayara e Milena, minhas irmãs, por serem as melhores do mundo. Miminhas, amo vocês! A nossa união me deu forças para seguir.

Ao meu pai, por ser quem é: homem do bem, dedicado à família. Painho, eu nem sei o que te dizer...Amo-te!

À minha mãe (*in memoriam*), pelo amor com que me cuidou, por ter insistido pela vida, por estar sempre torcendo por mim. Mãinha....Ah, se ela soubesse o quanto a saudade aperta....Would you know my name if I saw you in Heaven? I believe....I love you mom...



*Mire e veja: o importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.*

Guimarães Rosa

## RESUMO

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) é uma realidade no Ensino Superior. A legislação explicita a obrigatoriedade da matrícula e da acolhida de todos independente das necessidades e diferenças, em quaisquer níveis de ensino. Com base nisso, a produção desta dissertação foi realizada mediante a consideração de que, ao analisar as significações produzidas pelo docente acerca da inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior, tem-se a possibilidade de explicitar múltiplas determinações desse processo e contribuir para ampliação do debate sobre prática docente. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs que medeiam a constituição da prática docente inclusiva. A pesquisa é fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (2007; 2010) e, ainda, em Franco (2012) para orientar a discussão sobre prática docente. Também fundamentou a pesquisa, estudos sobre inclusão no Ensino Superior, como os de Omote (2016) e Anjos (2012). A participante da pesquisa é uma professora que atua no Ensino Superior em instituição pública do município de Teresina-PI e que teve alunos com NEEs em sala de aula ao longo da sua carreira. A abordagem é qualitativa, com a utilização da entrevista narrativa para produção dos dados e análise com base na proposta metodológica dos Núcleos de Significação, segundo Aguiar e Ozella (2006; 2013). A análise possibilitou a produção de três núcleos de significação que sistematizam os resultados da pesquisa, a saber: Ser professora inclusiva do Ensino Superior: singularidades como possibilidades da prática docente na “realidade que não podemos fugir”; Políticas públicas, bom senso e formação de professores: “a escola foi sacudida em suas bases”. Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na universidade: “eu não tinha a quem recorrer”. Em síntese, a discussão revelou que as zonas de sentido produzidas pela professora evidenciam que seus modos de ser docente em condições objetivas e subjetivas da realidade da inclusão na universidade a transformou na medida em que foi alargando o potencial para desenvolver prática docente inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Ensino Superior. Necessidades Educacionais Especiais. Prática Docente. Psicologia Sócio-Histórica.

## ABSTRACT

The presence of students with special educational needs (SEN) is a reality in Higher Education. The legislation explains the obligation of enrollment and reception of all regardless of needs and differences, at any level of education. Based on this, the production of this dissertation was carried out considering that, when analyzing the meanings produced by the teacher about the inclusion of students with SEN in Higher Education, it is possible to explain multiple determinations of this process and contribute to the expansion of the debate on teaching practice. Thus, the research has as general objective: To analyze the meanings produced by the Higher Education teacher about the school inclusion of students with SEN that measure the constitution of the inclusive teaching practice. The research is based on the assumptions of Vigotski's Historical-Dialectical Materialism and Socio-Historical Psychology (2007, 2010) and also on Franco (2012) to guide the discussion about teaching practice. Also based on the research, studies on inclusion in higher education, such as those of Omote (2016) and Anjos (2012). The research participant is a teacher who works in Higher Education in a public institution of the municipality of Teresina-PI and that had students with SENs in the classroom throughout their career. The approach is qualitative, using the narrative interview to produce the data and analysis based on the methodological proposal of the Nuclei of Meaning, according to Aguiar and Ozella (2006; 2013). The analysis enabled the production of three nuclei of meaning that systematize the results of the research, namely: Being an inclusive teacher of Higher Education: singularities as possibilities of teaching practice in "reality that we can not escape"; Public policies, common sense and teacher training: "the school was shaken in its bases". Strategies and challenges in the development of inclusive teaching practice at the university: "I had no one to ask for help". In summary, the discussion revealed that the areas of sense produced by the teacher show that her teaching ways in objective and subjective conditions of the reality of inclusion in the university transformed her to the extent that it was broadening the potential to develop inclusive teaching practice.

**Keywords:** School Inclusion. Higher education. Special Educational Needs. Teaching Practice. Socio-Historical Psychology.

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 1** – Pesquisas selecionadas para a revisão de literatura

**QUADRO 2** – Caracterização do nome fictício da participante da pesquisa

**QUADRO 3** – Pergunta Gerativa utilizada na entrevista narrativa

**QUADRO 4** – Exemplo de pré-indicador

**QUADRO 5** – Exemplo de Indicador

**QUADRO 6** – Articulação dos indicadores e nomeação dos núcleos de significação

**QUADRO 7** – Relação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos, indicadores e núcleos de significação

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 1** – Movimento Internúcleos

## **LISTA DE SIGLAS**

- ABPEE: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
- AEE: Atendimento Educacional Especializado
- CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE: Conselho Nacional de Educação
- CNEC: Campanha Nacional de Educação para Cegos
- CENESP: Centro Nacional de Educação Especial
- GTPNE: Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
- IES: Instituição de Ensino Superior
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais
- MEC: Ministério da Educação e Cultura
- MHD: Materialismo Histórico Dialético
- NAPNE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
- NEEs: Necessidades Educacionais Especiais
- NEPSH: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Sócio-Histórica
- ONU: Organização das Nações Unidas
- PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação
- UFPI: Universidade Federal do Piauí
- UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
- UFPR: Universidade Federal do Paraná
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEEs NO ENSINO SUPERIOR: O ESTADO DA QUESTÃO .....	25
2.1 Apresentação dos estudos .....	26
2.2 Discussão .....	35
2.3 Visão geral .....	54
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	59
3.1 O Materialismo Histórico Dialético.....	60
3.2 O potencial heurístico das categorias do método e da Psicologia Sócio-Histórica .....	63
3.2.1 Historicidade .....	63
3.2.2 Mediação .....	64
3.2.3 Significado e Sentido .....	65
3.2.4 Atividade .....	68
3.2.4.1 Prática Docente .....	70
4. INCLUSÃO, ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: GÊNESE E ATUALIDADES.....	75
4.1 Para compreender a inclusão: uma história de exclusão.....	76
4.2 A inclusão no Ensino Superior: particularidades e articulações.....	88
4.3 Formação docente na perspectiva da inclusão: ampliando o cenário de alternativas .....	93
5. PERCURSO METODOLÓGICO .....	99
5.1 Concepção de homem, de realidade e de método de pesquisa .....	100
5.2 Tipo de Pesquisa .....	102
5.3 Cenário da pesquisa .....	103
5.4 Participante da pesquisa.....	104
5.5 Procedimentos para produção de dados .....	106
5.6 Procedimentos para análise e interpretação dos resultados .....	109

6. O MOVIMENTO ANALÍTICO: DA IDENTIFICAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES À PRODUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO .....	113
6.1 Levantamento dos pré-indicadores .....	114
6.2 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores .....	114
6.3 Da articulação dos indicadores à constituição dos núcleos de significação de Diké....	116
7. “A ESCOLA SACUDIDA EM SUAS BASES”: ANÁLISE INTERNÚCLEOS E INTRANÚCLEOS .....	185
7.1 Ser professora inclusiva no Ensino Superior: Singularidades como Possibilidades da Prática Docente na “Realidade que não podemos fugir”.....	185
7.2 Políticas Públicas, Bom Senso e Formação de Professores: “a escola foi sacudida em suas bases” .....	204
7.3 Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na universidade: “eu não tinha a quem recorrer” .....	218
7.4 Movimento internúcleos: o que a história da Diké nos diz sobre a prática docente inclusiva .....	228
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	234
REFERÊNCIAS .....	240
ANEXO .....	259





## 1. INTRODUÇÃO

*Sua figura tornou-se proverbial porque tinha duas camas, uma longa demais e outra curta demais. Sobre elas, fazia com que se deitassem os viajantes: se eram altos, sobre a curta; e, se eram baixos, sobre a longa. Então, golpeava os baixos com um martelo, para que se alongassem até a medida necessária, enquanto cortava aos altos a parte que sobrava. Teseu obrigou-o a estirar-se em um dos leitos, agindo tal e qual ele fazia. Seu nome significa "o que golpeia", fazendo referência à tortura que impunha aos infelizes viajantes.  
(Mito de Procusto)*

Escolhi<sup>1</sup> iniciar esta pesquisa recorrendo à mitologia grega, especialmente, ao mito de Procusto, porque esse representa uma analogia à intolerância, tema que adentra a nossa investigação. Conheci ainda na infância as nuances do preconceito, das distorções, da estranheza, enfim, da intolerância com que tratamos as diferenças. Lembro-me de uma vivência, em especial, em que recebemos uma visita de familiares e minha mãe gostava de contar quando se referia à minha espontaneidade quando criança.

Nesse dia, duas tias que eram frequentadoras assíduas da minha casa, foram nos visitar. Uma delas era casada e foi com o marido. Ele tem deficiência física nos membros inferiores que compromete parte dos movimentos motores, necessitando, por conta disso, usar sapatos adaptados para facilitar seu deslocamento. A outra tia, que não estava com o marido, também tinha deficiência física adquirida a partir de um acidente na infância, o que comprometia a inclinação da sua coluna, fazendo com que se movimentasse com dificuldades. Observando isso, pus-me a questionar: tio, o senhor não acha que trocou de mulher? Parece que era para o senhor ter casado com a outra.

Desnecessário dizer que, exceto pela espontaneidade que ainda provocou alguns sorrisos, aquela situação foi constrangedora, particularmente para a minha mãe. Meu tio não tinha uma resposta ensaiada, mas respondeu-me, educadamente, que foi por ela que tinha se apaixonado. Disse ainda, como quem não ensaiou, mas carregasse uma história de preconceitos, que as pessoas são diferentes e cada uma é especial à sua maneira, que podem se relacionar umas com as outras mesmo sendo diferentes e que o mundo seria mundo chato se todos fôssemos iguais. Minha mãe, professora do antigo Jardim de Infância à época, não se

---

<sup>1</sup> Nesta introdução predomina o verbo conjugado na primeira pessoa do singular porque se trata de conteúdos relacionados à trajetória pessoal e acadêmica da autora. Nas demais seções o verbo é conjugado na primeira pessoa do plural, por entendermos que essa pesquisa foi desenvolvida em colaboração com outros pesquisadores.

escusou contar historinhas e explicar sobre as diferenças. O tio sobre o qual me refiro, é um engenheiro civil bem-sucedido. Representou sua categoria profissional durante alguns anos e eu era/sou admiradora explícita das obras que têm sua assinatura na cidade. Seu desenvolvimento foi multideterminado por condições objetivas e subjetivas que lhe possibilitaram o ingresso, permanência e desenvolvimento de uma carreira de sucesso.

Retomo o mito de Procusto e exponho a analogia há pouco anunciada. Aquela pergunta “inocente”, na verdade carrega significados e sentidos produzidos historicamente a respeito das diferenças e de como lidamos com ela. O espírito de Procusto pairou em diversos momentos da história da humanidade e insiste em fazê-lo. A escravidão, a inquisição, a civilização dos índios, a intolerância religiosa mundo afora, a exclusão social: tudo isso são exemplos de como as pessoas que não se adaptavam/adaptam “na cama de Procusto” eram/são tratadas.

Na escola também paira esse espírito de Procusto. E quando o professor espera que todos os alunos da sala aprendam no mesmo ritmo? E quando utilizam as mesmas metodologias para ensinar? E quando avaliam com um mesmo padrão? Analogamente a escola tem um leito de Procusto e quando os alunos não conseguem se deitar nesse leito, ficam destituídos da apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história.

Deparamo-nos todos os dias com a diversidade. Eu, você, nós todos. Como não, se ela existe em todos os lugares?! Se ela é constitutiva dos seres humanos? Decidi parar de ficar na parcimônia de quem apenas olha e contempla as diferenças e comecei a refletir sobre elas, estudando-as, do lugar da educação.

Nas últimas décadas, o Brasil e outros países vêm adotando política educacional prioritária e propõe a educação inclusiva como um dos seus pilares. Foi principalmente a partir da década de 1990 que o movimento conhecido como inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado, entre outros fatores, a partir das declarações de organismos internacionais, sobretudo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência de 1993 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 e outros dispositivos também legitimam a irreversibilidade da proposta de Inclusão Escolar.

Tive conhecimento de alguns desses documentos que endossam a necessidade de educação para todos, também entendida como educação inclusiva de alunos com NEEs e comecei meu percurso acadêmico interessada nos assuntos relativos à inclusão escolar. No transcurso dos primeiros períodos da Graduação em Psicologia, em diferentes oportunidades em sala de aula, observei a dificuldade de um colega com gagueira severa que enfrentava dificuldades para conseguir concluir o Curso há muitos anos, que nem ele mesmo conseguia precisar. Apresentar seminários, fazer questionamentos, sugerir opiniões, tirar dúvidas na coordenação do Curso e, mesmo participar dos grupos, transparecia verdadeira barreira. Isso me causou alguns anseios, dentre os quais, os de compreender de que forma os professores desse aluno entendiam o seu processo de formação e que possibilidades eles discernem em meio às suas práticas docentes, diante das necessidades especiais deste aluno.

Na graduação em Psicologia, tive algumas disciplinas que suscitaram as primeiras aproximações com a temática da inclusão, quais sejam: Psicologia do Excepcional e Psicomotricidade, Psicologia Escolar e Psicologia Escolar Aplicada. O nono período do Curso, que contemplava disciplinas referentes à formação de licenciatura em Psicologia, também contribuiu com novas discussões sobre inclusão, desta vez, com disciplinas como Psicologia do Processo Ensino-Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Didática.

Tive ricas experiências e vivências em campos de estágios, que me permitiram estar sempre próxima da temática da inclusão, mas com o público da Educação Infantil. Nesse espaço escolar, acompanhei de perto a inclusão de uma criança com sequelas de paralisia cerebral e fazia intervenções para que ela pudesse se desenvolver. Aproveitei as experiências, para inventar e reinventar repertórios no campo da Educação Inclusiva e, até mesmo, desenvolver projetos, e também para tornar-me pesquisadora de temáticas relativas à Escola.

Nessa época, a título de exemplo, apresentei trabalho acadêmico em evento científico a respeito dos aspectos gerais, do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem de alunos com paralisia cerebral. O trabalho, de revisão bibliográfica, teve um debate tão acalorado que essa vivência já despertou o desejo de continuar pesquisando.

Mas, eis que, já formada e atuando como Psicóloga Clínica e Institucional de uma empresa paraestatal em Teresina, novamente, o interesse pela inclusão veio à tona e, com ele, tive os mesmos anseios citados anteriormente. Em processo de atendimento clínico, uma cliente, professora, relatou dificuldades no exercício da sua profissão diante de uma turma que

apresentava alunos com Necessidades Educacionais Especiais<sup>2</sup> (NEEs) e revelava intensa ansiedade ao perceber-se nesse cenário do Ensino Superior, questionando sua formação acadêmica e suas habilidades para atuar em sala de aula. Esse interesse, ainda que tenha surgido sob um viés clínico, não se restringiu a esse espaço.

Outra experiência que contribuiu com o meu interesse na temática foi enquanto coordenadora de uma turma de especialização na área de Psicologia em um centro de formação e aperfeiçoamento do Piauí. Na ocasião, observava como uma aluna com nanismo enfrentava as barreiras no seu processo de formação e ponderava a respeito das condições objetivas que os professores daquela aluna dispunham para tornar possível o seu processo de aprendizagem. Ao compartilhar essas experiências com uma colega, mestranda em educação desta universidade, fui incentivada a tornar meus questionamentos, ainda pouco delineados, em problema de pesquisa.

Agora, como Psicóloga Escolar/Educacional, encontro elementos que ampliam a cada dia a minha compreensão sobre inclusão escolar. Participar do cotidiano de um ambiente reconhecido pela comunidade local e nacional como inclusivo, dialogar com professores, coordenação, direção e familiares sobre como promover a prática da inclusão, engajar-me em formações teórico-práticas, por de manifesto práticas bem-sucedidas e práticas passíveis de críticas no contexto escolar em eventos científicos: tudo isso tem possibilitado minha reaproximação com o tema da inclusão escolar.

As experiências narradas provocaram inquietações, sendo transformadas no percurso dos meus estudos, em necessidades, gerando motivos que me impulsionaram a aprofundar os estudos em nível de mestrado. Nesse ínterim, observei a necessidade de trabalhos que possam ser somados às publicações acerca da temática da prática docente, neste Programa de Pós-Graduação e iniciei o percurso da produção desta pesquisa.

Na busca por trabalhos acadêmicos<sup>3</sup> que empreendemos em 2015 e 2016, seja no gênero artigo, seja nos gêneros dissertações e teses, constatei que há interesse crescente pela pesquisa na área da Educação Especial e Inclusiva. Na busca por essas pesquisas, observei que ainda são poucas as investigações que estudam as questões práticas enfrentadas pelos docentes, ainda que a literatura já apresente métodos e técnicas que subsidiem essa proposta

---

<sup>2</sup>Nesta pesquisa utilizamos a expressão Necessidades Educacionais Especiais e a sigla que a representa – NEEs – para nomear os alunos público-alvo da Educação Especial segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No entanto, mantereí as nomeações e expressões pessoas com deficiência, alunos especiais, portadores de necessidades especiais, usadas nas pesquisas analisadas.

<sup>3</sup> Constatamos que no Banco de Teses e Dissertações da CAPES estavam disponíveis apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016.

de investigação. Além disso, em se tratando do Ensino Superior, essa densidade ainda é menos expressiva, comparando-se com o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A guisa de introdução, esse levantamento bibliográfico que realizamos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em publicações editoriais (livros), e publicações técnico-científicas (periódicos, artigos, etc.), e em revistas específicas da área de Educação Especial e Inclusiva, averiguamos que entre os temas que costumam ser pesquisados, destacam-se: análises das iniciativas de observância e cumprimento dos aspectos legais; investigações sobre como a inclusão de alunos com NEEs ocorre em âmbitos escolares (universidades, ensino profissionalizante, escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em municípios específicos; pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores e outros temas mais genéricos.

Do ponto de vista metodológico, observei que a maioria das pesquisas empreendidas sobre Educação Especial na perspectiva da Inclusão é de caráter qualitativo e utilizam como principais instrumentos de produção dos dados os questionários e as entrevistas. Há também aqueles pesquisadores que se dedicaram à pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo.

São diversas as abordagens e perspectivas teóricas que fundamentam as pesquisas no âmbito da Educação Especial, entre essas, temos: abordagens pós-metafísicas, humanistas, materialista histórico dialéticas, teorias da política em ação, foucaultianas, behavioristas e outros.

Entre as universidades que se destacam na área, constatamos que a Universidade Federal de Santa Maria tem produção mais expressiva. Entendemos que essa consolidação pode ser consequência direta do fato dessa instituição ter uma linha de pesquisa na área, o que tem permitido avanço efetivo na produção do conhecimento.

A área do conhecimento predominante nas pesquisas sobre Educação Especial é a área de Educação. Com essa constatação não somente colocamos em evidência, obviedades. Mais do que isso, a revisão de literatura nos autoriza afirmar que outras áreas do conhecimento se interessam cada vez mais pela temática, tais como as áreas de Psicologia, Saúde e Biológicas, Administração e Educação Física. Isso revela o quanto o tema é abrangente e dá espaço para investigações em outras áreas afins.

De maneira geral, as pesquisas apontam que a educação de alunos com NEEs ainda carecem de iniciativas de incorporação de princípios e práticas da educação inclusiva. Nessa tendência, e na observação de que a prática dos professores é um dos temas mais emergentes

em Educação Especial, principalmente com as normatizações propostas pelo Estado referente ao processo de inclusão, é que empreendemos nossa investigação. Dessa forma, a inclusão, caracterizada não apenas como mera aceitação do aluno em sala de aula comunica novas exigências à prática docente.

As políticas educacionais de apoio à inclusão escolar existem, mas não são efetivadas em sua totalidade, resultando em falta de possibilidades de se ofertar uma educação que atenda às especificidades de todos, sobretudo porque, como ressalta Saviani (2012, p. 8):

[...] a mencionada formulação tem um forte componente ideológico, pois oculta o fato de que a ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe a exclusão: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar no mercado de trabalho, nele sequer chegam a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela se rege por uma lógica que estabelece o domínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores.

A proposição de que o docente seja uma das chaves da mudança no processo educativo que ocorre na escolar suscitou a seguinte questão: Quais significações são produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs e como medeiam o desenvolvimento da sua prática docente?

Tal questionamento norteou o percurso da nossa investigação que teve como objetivo geral: Analisar as significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente. Para o alcance desse objetivo geral, propomos também os seguintes objetivos específicos: Identificar as características da prática docente inclusiva do professor do Ensino Superior; Evidenciar mediações que constituem a prática docente inclusiva; e Analisar os processos formativos que medeiam a prática docente de inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior.

Nesta pesquisa articulamos estudos teóricos e empíricos, de modo a analisar, com base na narrativa produzida com uma docente da Universidade Federal do Piauí, as significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente.

Pretendemos dialogar com as discussões presentes sobre a prática docente no Ensino Superior, o paradigma da Inclusão e as características que compõem a produção das

significações. Nossa discussão será feita sob a ótica de alguns teóricos, dentre eles: Vigotski (2001; 2010) e Leontiev (1984; 2004) que colaboram na explicação sobre a constituição do humano, Franco (2012) para orientar a discussão sobre prática docente e fundamentações a respeito da Inclusão e o Ensino Superior, com Moreira (2004), e Omote (2016) para citar alguns.

Diante da importância da temática da inclusão escolar no Ensino Superior, entendemos que a presente pesquisa possui relevância social, acadêmica e profissional. Entendemos que a complexidade que interpenetra a inclusão, em particular a inclusão de alunos com NEEs, nos autoriza tratá-la como processo que precisa ser continuamente revisto e pesquisado. Dessa forma, a particularidade desta pesquisa é que nos propomos a contribuir com a produção de conhecimento que avance nas reflexões e intervenções das formas de pensar, sentir e agir dos docentes do Ensino Superior, entendendo-os como síntese de múltiplas determinações. Com o presente estudo, estimamos contribuir com a produção acadêmica sobre as significações produzidas por professores na perspectiva da Inclusão, especialmente no que diz respeito ao Ensino Superior. Essa pesquisa poderá contribuir ainda para a reflexão dos professores sobre sua formação como aspecto que constitui a sua prática docente.

Também consideramos a pertinência da nossa pesquisa para contribuir na superação de abordagens reducionistas, uma vez que a Psicologia Sócio-Histórica oferece subsídios teórico-metodológicos que nos levam a reconhecer que este trabalho aportará valiosas contribuições às muitas questões sobre a prática docente inclusiva, ambicionando, pois, práticas diferentes da adotada por Procusto no mito apresentado.

Diante do exposto, passamos à estrutura da nossa dissertação, a qual se subdivide em oito seções, iniciando por esta **Introdução**. Nela apresentamos o percurso histórico-pessoal e formativo que produziu as multideterminações do nosso interesse em estudar a Educação Especial e Inclusiva.

A segunda seção, **Inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior: o estado da questão** tratou da revisão de literatura que empreendemos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, assim como em duas revistas especializadas que tratam de pesquisas na área de Educação Especial e Inclusiva.

Na terceira seção intitulada **Pressupostos Teórico-Methodológicos**, sistematizamos nosso percurso teórico fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético (MHD) para analisarmos as significações sobre a prática do professor do Ensino Superior que tem alunos



com NEEs em sua sala de aula, entendendo esse movimento como ação específica do homem no mundo e, portanto, como determinante da sua humanização. Nessa seção, fizemos uma discussão sobre as categorias Mediação, Historicidade, Significado e Sentido discutidas por Vigotski (2007; 2010) e, ainda, Atividade, segundo Leontiev (1984; 2004), porque, heurísticamente, orientaram a compreensão de que o professor do Ensino Superior é um profissional real que desenvolve sua prática docente, na perspectiva da inclusão escolar, mediado pelas condições objetivas e subjetivas em que vive.

Na seção seguinte, **Inclusão, Ensino Superior e Formação Docente: gênese e atualidades apresentamos** discussão a respeito de como a dialética entre inclusão e exclusão foi se constituindo até a o debate desse processo no cenário atual de universalização do Ensino Superior. A seção revela os indicativos de como a educação da pessoa com NEEs era silenciada e como foi se transformando de maneira legítima, constituindo-se também em desafio na formação e na prática do professor do Ensino Superior.

A quinta seção refere-se à **Metodologia da Pesquisa**. Nela discorremos sobre as escolhas metodológicas, explicitando o tipo, o cenário e o participante da pesquisa, assim como os instrumentos e os procedimentos para produção e análise dos dados.

O **Movimento Analítico de Identificação dos Pré-indicadores à Produção dos Núcleos de Significação** compôs a sexta seção. Nela demonstramos como foi o percurso empreendido na análise das significações produzidas pela professora participante da pesquisa e as relações estabelecidas com a sua prática docente, desenvolvidas no processo de inclusão de pessoas com NEEs.

A discussão intranúcleos e internúcleos compôs a sétima seção desta pesquisa, e foi nomeada **“A Realidade que não Podemos Fugir”**: Análise internúcleos e intranúcleos. Nela discutimos os três núcleos de significação decorrentes do processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e desses em núcleos de significação. Ainda fazemos nessa seção a análise internúcleos, a partir da qual desvelamos o movimento dialético de constituição das significações e da prática docente da professora.

Finalmente, a última seção trata das **Considerações Finais** a que chegamos no desenvolvimento desta pesquisa e também do nosso desenvolvimento acadêmico e profissional vivenciando esse processo de pesquisa.



## **2. INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEEs NO ENSINO SUPERIOR: O ESTADO DA QUESTÃO**

Nesta seção, realizamos revisão de literatura a respeito do que tem sido pesquisado a respeito da Inclusão Escolar, especialmente no que tange a Inclusão no Ensino Superior. Essa busca é importante para a nossa pesquisa na medida em que revela como os pesquisadores estão abordando essa temática. Desse modo, o objetivo desta seção é conhecer o debate recente de pesquisadores brasileiros que possuem produção relevante sobre o tema, nos últimos cinco anos, preferencialmente.

Para tanto, a estratégia foi realizar pesquisa bibliográfica conduzida em bases de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), ambas especializadas em pesquisas nessa área. Também estabelecemos um recorte temporal, considerando as pesquisas publicadas entre 2011 e 2016.

Como estratégia de busca, utilizamos os seguintes descritores: inclusão universitária; inclusão na universidade; inclusão no Ensino Superior; e necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Essa pesquisa foi realizada em diferentes momentos e mediante o recurso busca simples. No entanto, na Revista Brasileira de Educação Especial (ABPEE) utilizamos o operador lógico “e” para combinação de palavras-chave de um mesmo descritor, mediante a ausência de artigos localizados pelo recurso de busca simples.

Como critérios de seleção, definimos que durante a busca seriam avaliados e selecionados apenas os estudos cujo resumo ou corpo do trabalho tivesse relação com o objeto proposto. A partir disso, as pesquisas potencialmente relevantes para a revisão foram apresentadas em uma tabela contendo o conteúdo do estudo, citado de maneira breve. Os artigos classificados como estudos de caso, apesar de apresentarem a realidade de uma localidade, foram incluídos no trabalho, pois além de serem frequentemente encontrados na literatura sobre o assunto, atende a nossa perspectiva teórica de ser uma realidade que se situa dentro de uma totalidade que abarca a discussão sobre inclusão. Os critérios de inclusão foram: estudos disponibilizados na íntegra, sendo empíricos e/ou de revisão de literatura, publicados entre 2011 e 2016, no idioma português brasileiro.

Foram encontradas mil e cinquenta e duas pesquisas, e após adotarmos o recurso de busca avançada, esse número reduziu para quatrocentos e dezenove. Após a leitura dos

resumos foram selecionados trinta e três pesquisas potencialmente relevantes, considerando-se o objetivo da pesquisa. Destes, vinte e nove foram lidos na íntegra e, após leitura, foram excluídos quatro que não se enquadravam nos critérios de inclusão. Desta forma, vinte e cinco foram incluídos e analisados. Após a análise crítica da literatura da área concluímos que, até o momento, de maneira geral, a universidade recebe, mas há muitos desafios para incluir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), embora o país possua o escopo da inclusão.

Cumpramos destacar que refinamos as buscas excluindo as pesquisas repetidas e também aquelas cujos tópicos referiam-se: à área da saúde (medicina, nutrição, fisioterapia, etc), a tópicos no idioma inglês, à área de Serviço Social e estudos sobre raça e gênero. Optamos por incluir as buscas que se referiam à Inclusão Social e às Políticas Públicas por entendermos que esses temas articulam-se sobremaneira ao tema da inclusão escolar.

É necessário ressaltar que decidimos por analisar apenas a literatura nacional voltada à inclusão, vez que a presente pesquisa investiga a inclusão na realidade do Ensino Superior no Brasil, que, por sua vez, tem suas particularidades em relação às determinações históricas e sociais nesse processo. Optamos por também incluir estudos que restringem a inclusão de pessoas com deficiência, por sabermos que as mesmas fazem parte do universo de pessoas com NEEs. Também é importante dizer que aqueles trabalhos que se referem à inclusão de outras minorias, que não as pessoas com NEEs – como negros e índios – também não foram analisados, tendo em vista o recorte dado à nossa pesquisa.

## **2.1 Apresentação dos estudos**

O quadro 1 a seguir sistematiza e apresenta os conteúdos, dos vinte e cinco estudos que versam sobre a inclusão escolar de alunos com NEEs no Ensino Superior.

QUADRO 1: Pesquisas selecionadas para a revisão de literatura

Nº	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO	AUTOR (ES)	TÍTULO	CONTEÚDO
1	Artigo	2011	Laura Ceretta Moreira; Maria Augusta Bolsanello; Rosangela Gehrke Seger	Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco.	Trataram das políticas inclusivas inseridas na educação brasileira a partir da década de 1990 para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), especialmente no Ensino Superior.
2	Artigo	2012	Henrique Márcio Silva, Sandra Mônica Chaves Souza, Fernanda Prado, Adriano Leite Ribeiro, Carmen Lia, Regiane Luz Carvalho.	A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: revisão de literatura.	Realizaram um levantamento bibliográfico com o propósito de mapear a situação da pessoa deficiente no Ensino Superior e compreender os fatores diferenciais que podem facilitar ou dificultar o ingresso deste grupo na Universidade.
3	Dissertação	2013	Luiz Gonzaga Lourenço	A Trajetória da Legislação Federal e a Inclusão Acadêmica nas Instituições de Ensino Superior daqueles	Analisou a riqueza das abordagens que apontam para diferenças e

				que têm Necessidades Educacionais.	semelhanças na maneira de cada um ver a Trajetória da Legislação Federal e a Inclusão Acadêmica nas Instituições de Ensino Superior daqueles que têm Necessidades Educacionais Especiais.
4	Dissertação	2013	Vilma Valentim de Oliveira.	Narrativas de alunos e profissionais sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma instituição federal de ensino.	Analisou as narrativas de profissionais e de estudantes com necessidades especiais matriculados em uma instituição federal de ensino, no intuito de verificar a implementação de ações que justifiquem a divulgação de que a instituição adota o modelo inclusivo.
5	Tese	2013	Leandra Boer Possa	Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor.	Analisou como saberes e estratégias operam na formação e identificou como a formação vem se ordenando e atravessando os

					sujeitos tendo como efeito processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial.
6	Dissertação	2013	Clarissa da Silva Oliveira	Decorrências do processo formativo com vistas à Educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura.	Investigou a relevância da disciplina Fundamentos da Educação Especial, inserida na matriz curricular dos cursos de licenciatura da UFSM no fazer pedagógico de professores egressos de cursos de licenciatura frente ao processo de inclusão escolar.
7	Tese	2014	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária.	Investigou a política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior para compreender os efeitos desse processo na docência universitária.
8	Artigo	2014	Alexandra Ayach Anache; Sabrina Stella	Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino	Fizeram um recorte sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

			Maris Rovetto; Regiane Alves de Oliveira.	Superior.	no Ensino Superior mediante a experiência do processo de implantação do AEE em uma instituição de Ensino Superior.
9	Artigo	2014	Renata Domingos; Georgia Bulian Souza Almeida; Sônia Maria Da Costa Barreto.	O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC.	Compreenderam as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de um aluno com deficiência visual do curso de Pedagogia, identificando suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico, dando ênfase ao estudo da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramenta facilitadora do processo de ensino/aprendizagem .
10	Dissertação	2014	Marilene Ferreira dos Santos	Os desafios da Inclusão e Prática Docente no nível superior – uma questão de	Discutiu sobre o processo de inclusão no nível superior,



				direito.	buscando identificar de que maneira ocorre a prática docente junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
11	Tese	2015	Roseneide Maria Batista Cirino	A Atividade Docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos	Analisou as concepções que sustentam a práxis docente dos professores universitários no processo de formação de acadêmicos para atuar em contextos inclusivos.
12	Artigo	2016	Adelso Fidelis Moura; Lucia Pereira Leite; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.	Possibilidades de acesso à Universidade: estudantes surdos em questão.	Investigou a percepção do surdo sobre o seu percurso educacional e suas expectativas de acesso ao Ensino Superior.
13	Artigo	2016	Danieli Wayss Messerschmidt ; Sabrina Fernandes de	Docência com alunos com deficiência na Universidade.	Conheceram o perfil dos docentes quanto ao ensino de alunos com deficiência no Ensino Superior, bem como metodologias utilizadas em sala de

			Castro.		aula e o processo de avaliação desses alunos.
14	Artigo	2016	Maria Cristina Dancham Simões.	Autonomia, formação, deficiência visual e leitores.	Compreendeu o relacionamento estabelecido entre indivíduos com deficiência visual e leitores a partir da sala de aula no Ensino Superior.
15	Artigo	2016	Sadão Omote.	Atitudes em relação à inclusão no Ensino Superior.	Trouxe resultados de estudos brasileiros sobre as atitudes sociais de segmentos da comunidade universitária em relação à inclusão.
16	Artigo	2016	Denise Molon Castanho. Soraia Napoleão Freitas.	Inclusão e prática docente no Ensino Superior.	Apresentaram uma reflexão sobre a inclusão e a prática docente no Ensino Superior.
17	Artigo	2016	Tatiane Aparecida Silva <i>et al.</i>	As possibilidades da inclusão no aluno surdo no curso de Ciências Biológicas.	Avaliaram as condições e as necessidades de um aluno surdo durante as aulas teóricas e práticas do curso de Ciências Biológicas UFU-FACIP.
18	Artigo	2016	Lígia da Silva	Concordâncias/discordância	Caracterizaram a

			Marques; Cláudia Gomes.	s acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório.	concordância docente acerca da inclusão no Ensino Superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, e da avaliação que os próprios docentes fazem quanto à preparação profissional e institucional necessária a este processo.
19	Artigo	2016	Ana Paula Camilo Ciantelli; Lúcia Pereira Leite.	Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras.	Traçaram um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em favor da participação das pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).
20	Artigo	2016	Inajara Mills Siqueira; Carla da Silva Santana.	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior.	Descreveu as ações de inclusão que as universidades federais brasileiras estão desenvolvendo.
21	Artigo	2016	Hernestina da Silva Fiaux	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com	Compreenderam o processo de inclusão

			Mendes; Camen Célia Barradas Correia Bastos.	deficiência na educação superior no Paraná.	das pessoas com deficiência em instituições de Educação Superior do município de Umuarama, na região Noroeste do Paraná.
22	Artigo	2016	Carlo José Napolitano; Lucia Pereira Leite; Sandra Eli Sartoreto De Oliveira Martins.	Acessibilidade em pauta na comunicação midiática.	Destacaram as experiências midiáticas derivadas do projeto em rede “Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior”, financiado pelo Programa Observatório da Educação, que tem por finalidade a promoção de ações afirmativas para a inclusão educacional no contexto universitário.
23	Artigo	2016	Claudia Regina Mosca Giroto; Sandra Eli Sartoreto De Oliveira Martins; Jessica Mariane Rodrigues de Lima.	Inserção da disciplina Libras no Ensino Superior.	Investigaram a inserção da disciplina de Libras nas grades curriculares de 46 cursos de uma pública, e problematizaram os propósitos nos planos de ensino.

24	Dissertação	2016	Bruna Telma Alvarenga.	Inclusão na Universidade: concepções e ações na organização do ensino.	Investigou ações de ensino promovidas pelos docentes que atuam nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em decorrência dos processos de inclusão.
25	Artigo	2016	Luciano Tadeu Esteves Pansanato; Luzia Rodrigues; Christiane Enéas Silva.	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de Ensino Superior: um estudo de caso.	Apresentaram as ações desenvolvidas para permitir a inclusão de um estudante cego na educação superior, por meio de um estudo de caso que teve como participante o próprio aluno.

## 2.2 Discussão

Após apresentação das pesquisas selecionadas por serem potencialmente relevantes para a nossa investigação, passamos, então, a discussão do que tem sido interesse para a comunidade acadêmica acerca do processo de inclusão escolar de alunos com NEEs no Ensino Superior. Começamos com a afirmação de que ainda é pouco o número de pesquisadores que se dedicaram à temática da inclusão no universo do Ensino Superior e as pesquisas selecionadas tratam do tema em questão baseadas em diferentes enfoques teóricos e metodológicos.

A análise das pesquisas encontradas sucedeu-se com a centralidade na discussão de seus conteúdos, as tendências que prevaleciam nessas pesquisas, assim como metodologias e resultados a que chegaram seus autores. Com base nisso, construímos as seguintes categorias para apresentá-las: estudos que abordam a realidade institucional da inclusão nas Instituições de Ensino Superior; pesquisas bibliográficas sobre inclusão no Ensino Superior; pesquisas que abordam a relação de atores educacionais com a inclusão no Ensino Superior; inclusão de alunos com NEEs específicas no Ensino Superior. Essas discussões serão apresentadas nas próximas linhas.

#### Estudos que abordam a realidade institucional da inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES)

Das pesquisas analisadas e incluídas nesta revisão, constatamos que a inclusão escolar foi investigada em aspectos relacionados a ações, políticas e experiências desenvolvidas nas IES assim como questões relacionadas à estrutura física e acessibilidade para pessoas com NEEs.

Autores como Moreira, Bolsanello e Seger (2011), verificaram a necessidade de investigar experiências institucionais inclusivas em universidades brasileiras, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR). De fato, isso ocorre, visto que em nossa busca, verificamos que estudos envolvendo as políticas inclusivas em IES específicas são reduzidos e, dentre os existentes, predominam universidades de âmbito federal.

Os autores supracitados tratam das políticas inclusivas voltadas para a educação brasileira a partir da década de 1990 para os alunos com NEEs, enfatizando um estudo realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a qual contempla políticas educacionais inclusivas desde 1991, como a implantação de bancas especiais no concurso vestibular dos candidatos com NEEs, em 1991; a criação do Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais da UFPR (GTPNE), em 1997; a criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), em 2006; e a aprovação, em 2008, da Resolução nº 70/08-COUN, a qual prevê a ampliação de investimentos de infraestrutura física e de pessoal e a destinação de uma vaga em cada curso de graduação, de ensino profissionalizante e de Ensino Médio na UFPR para as pessoas com deficiência. O estudo foi realizado envolvendo sete alunos com deficiência (visual, física, múltipla e auditiva) de cursos de graduação do campus Curitiba da UFPR e objetivou analisar e avaliar se as políticas inclusivas na instituição estão se efetivando.

Os resultados obtidos apontam que com relação ao ingresso na universidade, apenas um dos alunos teve seu processo de entrada antes da aprovação da Resolução 70/08 do COUN, quando ainda não havia opção da vaga suplementar para estudantes com deficiência. Dos outros seis alunos, apenas dois optaram por esta via. Com relação ao uso da banca especial, dos sete estudantes, apenas dois não participaram, sendo um deles por desconhecer o recurso e o outro por acreditar que não necessitava. Verificou-se, ainda, que quatro participantes concebem a vaga para estudantes com deficiência como um privilégio e não como um direito. Com relação às condições de permanência na Universidade, apenas dois dos participantes relataram que enfrentaram dificuldades no primeiro ano de seus cursos e tiveram um índice de aproveitamento inferior a 50%, sendo um ocasionado por problemas de saúde e o outro, por timidez, não comunicou aos professores que era surdo. Atualmente, eles superaram as dificuldades iniciais e estão acompanhando o percurso acadêmico (MOREIRA, BOLSANELLO, SEGER, 2011).

Para Moreira, Bolsanello e Seger (2011), os participantes desta pesquisa consideram que os professores não estão alheios à inclusão dos alunos com deficiência na Universidade e demonstram cuidados referentes às especificidades educacionais desse alunado. Com relação às principais dificuldades encontradas na Universidade que possam interferir na permanência e na inclusão do alunado com NEE, os entrevistados apontam aspectos positivos e também situações que merecem ser revistas, principalmente referentes à acessibilidade física. Cinco dos alunos consideram que a Universidade está assegurando um processo educacional inclusivo, os outros dois consideram que em parte isso está ocorrendo. As autoras concluem que o presente estudo demonstrou que não é tarefa simples para a Universidade, porém é possível caminhar na direção de uma educação inclusiva. Apesar dos avanços nas políticas de ingresso destinadas aos alunos com deficiência na UFPR, o grande desafio ainda é a constante avaliação desse processo.

Com os resultados desta pesquisa percebemos que a criação de grupos de trabalho e/ou comissões específicas institucionais facilita o progresso da inclusão, o que pode ser exemplificado pela UFPR, que possui tais comissões e que tem uma política inclusiva mais efetiva.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) fala-se muito em igualdade para pessoas que têm necessidades em outros documentos. Todavia, para elas, essa igualdade ainda não é tão real. Mesmo ressaltada várias vezes a palavra igualdade, a própria legislação comunica aspectos que a exclui, por exemplo, quando se referem às pessoas como deficientes.

Oliveira também desenvolveu pesquisa interessada em descobrir sobre a realidade da inclusão em uma Instituição Federal de Ensino. A autora destaca que muitas vezes o tratamento dispensado às pessoas com NEEs revelam a desinformação a respeito do potencial desses alunos, além das relações assistencialistas e paternalistas serem confundidas com as políticas públicas, inclusive no ambiente escolar.

A importância da linguagem como recurso da comunicação humana foi enfatizada por Oliveira (2013). Segundo a autora, a ajuda da tecnologia assistiva ou outras condutas é importante para aquelas pessoas que têm alguma dificuldade na comunicação.

O conteúdo das narrativas dos sujeitos entrevistados em sua pesquisa levaram a reflexões que indicaram, hoje, que a instituição tem intenção de incluir os estudantes com necessidades especiais que o procuram; no entanto, ainda existem muitos desafios a serem superados a fim de que esses alunos possam usufruir de fato dos direitos que lhes é assegurado por lei.

Alvarenga (2016) em pesquisa desenvolvida sobre as percepções e ações de ensino promovidas pelos docentes, desta vez na Universidade Federal do Rio Grande – FURG – no Rio Grande do Sul, defende que as ações desenvolvidas pelos Programas inclusivos da FURG necessitam de monitoramento/avaliação permanente, isto é, um acompanhamento para verificar se estão sendo alcançadas as propostas e objetivos do Programa Incluir na universidade e as necessidades decorrentes.

Na sua dissertação, entre outras conclusões, entendeu que por se tratar de uma demanda recente na Educação Superior, a inclusão precisa ser construída pelos sujeitos educativos: docentes, estudantes, bolsistas, comunidade acadêmica, entre outros, em um processo de formação e de colaboração permanente. Além disso, é necessária a reorganização do ensino, para atender as demandas da inclusão, a transformação da universidade dos processos de regeneração pautados pela interação, construção de conhecimentos, formação permanente e reconhecimento do outro.

Ciantelli e Leite (2016) também abordam experiências institucionais inclusivas em universidades, com, mais uma vez, predomínio de instituições do âmbito federal de ensino. No entanto, optaram por abranger as ações de programas específicos, como o Programa Incluir, em IFES, no ano de 2013. Esse estudo contempla apenas o universo da inclusão de pessoas com deficiência.

Sobre o programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, esses autores apontam que foi criado em 2005 com o objetivo de desenvolver políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, almejando o pleno desenvolvimento de estudantes com alguma



deficiência. Diante dessa realidade, as autoras realizaram um estudo de campo que objetivou traçar um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em favor da participação das pessoas com deficiência nessas instituições de ensino. Os participantes da pesquisa foram 17 coordenadores envolvidos com os núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário via formulário eletrônico, o qual foi analisado qualitativamente.

Os resultados apontaram que os coordenadores dos núcleos de acessibilidade possuem formações diversas, sendo a área da Educação a mais recorrente. Dentre as responsabilidades do coordenador destacam-se: acompanhar, coordenar e orientar os estudantes com deficiência nas universidades; organizar a gestão do núcleo; gerenciar o repasse financeiro; orientar projetos de monitores/bolsistas; planejar ações de acessibilidade na universidade; realizar capacitação de professores e funcionários; articular parcerias; desenvolver atividades paraolímpicas; cadastrar estudantes com deficiência; acompanhar as atividades dos intérpretes de Libras. Além dos coordenadores, a equipe é composta por intérpretes de Libras e bolsistas, e pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas e tradutores. Dentre os 17 participantes, a maioria focaliza o conceito de acessibilidade no viés arquitetônico.

Dentre os aspectos positivos realizados pelos núcleos e/ou comitês de acessibilidade, encontram-se as ações de acessibilidade metodológica, seguida pela acessibilidade atitudinal, programática, arquitetônica e comunicacional, respectivamente. Já em relação às dificuldades encontradas, prevalecem ações programáticas, seguida pelas atitudinais, arquitetônicas, metodológica e comunicacional, respectivamente. As ações para a promoção de acessibilidade metodológica referem-se à adoção de formas alternativas de ensino, como a adaptação e flexibilização curricular, adaptação de provas, uso de tecnologias assistivas, visando à permanência do aluno no curso e sua posterior conclusão. Já as maiores dificuldades ocorrem em função da acessibilidade programática, o que pode estar relacionada a estas envolverem a revisão nas leis internas da universidade (CIANTELLI, LEITE, 2016).

No âmbito da estrutura física, todos os núcleos de acessibilidade promovem ações de acessibilidade arquitetônica, como a edificação de rampas, instalação e ampliação de elevadores, aquisição de equipamentos adaptados, criação de salas de recurso multifuncional, etc. No âmbito da estrutura humana, os participantes relataram ações como desenvolvimento de palestras e de pesquisas de acessibilidade, projetos de rotas acessíveis externas e projetos de engenharia, provimento de apoio e orientação pedagógica a discentes, docentes e funcionários no atendimento à pessoa com deficiência, acompanhamento pedagógico e psicopedagógico, promoção de palestras sobre acessibilidade, monitoria e bolsa permanência,

apoio psicológico, contratação de tradutores/intérprete de Libras, etc. No âmbito da ajuda técnica, as ações são referentes à adaptação e flexibilização curricular, flexibilidade na correção das provas, disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, acesso a tecnologias assistivas, etc. (CIANTELLI, LEITE, 2016).

As autoras perceberam, dessa forma, ações dos núcleos de acessibilidade referentes à estrutura física, humana e técnica para a remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais com intuito de promover a inclusão educacional.

Napolitano, Leite e Martins (2016) desenvolveram recentemente uma pesquisa na qual destacam experiências midiáticas derivadas do projeto em rede chamado Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior, financiado pela CAPES e que tem por finalidade a promoção de ações afirmativas para a inclusão educacional no contexto universitário. Nesse foco, eles discutem as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior e o impacto dessas políticas na formação docente e na produção de mídias instrumentais, através de três eixos pelos quais o projeto está vinculado: políticas públicas de inclusão, avaliação da acessibilidade e desenvolvimento de produtos comerciais.

Os autores fundamentam-se na crítica do uso indiscriminado do conceito de inclusão no contexto brasileiro e na consideração de que a formação desse conceito é parte de um longo processo de construção da relação sociedade – pessoa com deficiência, que está ainda em constante transformação. Essa transformação reflete na renovação e reorganização de princípios e condutas da estrutura sociocultural de um país, por meio de um movimento dialético e se expressa pelas políticas públicas, na instituição social central denominada Estado. Também consideram importante a elaboração de políticas públicas que contribuam para a superação das barreiras de acessibilidade e inclusão social aos cidadãos, atenuando-se a desigualdade social encontrada no Brasil.

É com a justificativa acima que os autores afirmam a necessidade de garantir acesso da população às informações sobre políticas públicas com a maior transparência e que a mídia passa a ser um instrumento que possibilita difundir conteúdos que contribuem para processos pedagógicos e complementam tanto a educação formal quanto a informal (NAPOLITANO, LEITE e MARTINS, 2016). Assim, o projeto que tem a proposta de desenvolvimento de mídias instrumentais para divulgar os direitos humanos, segundo os autores, e utilizar o conhecimento jurídico, contribui para a concretização da justiça material.

O artigo de Giroto, Martins e Lima (2016), é de natureza documental e investigou a inserção de Libras nas grades curriculares de 46 cursos de uma IES pública, problematizando os propósitos nos planos de ensino. Inicialmente fazem uma síntese dos princípios da Educação Inclusiva no Brasil, apresentando alguns aparatos legais, até chegarem ao contexto para a inserção da pessoa surda, que após muitos conflitos, segundo os autores, alcançaram um aparato legal para a conquista de direitos plenos de cidadania.

Os autores dão especial relevância ao Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), pois este regulamenta a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Determina, ainda, a inserção da disciplina Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e demais licenciaturas.

Após uma coleta de dados em documentos como grades curriculares e planos de ensino sob domínio público e/ou encaminhados pelos coordenadores dos cursos do Ensino Superior que fez parte do universo da pesquisa, os autores consideram que a inserção da disciplina de Libras seja um avanço para a educação de surdos. Os resultados da pesquisa demonstraram a necessidade de maior investimento das universidades para que essa temática figure na formação de professores, pois o processo de escolarização desde a Educação Infantil até o Ensino Superior “encontra-se sob a responsabilidade de professores com formação precarizada para tal tarefa” (GIROTO, MARTINS e LIMA, 2016, P. 665).

Com a tese central de que ao propiciar a formação acadêmica centrada em elementos e categorias que diferenciam os homens, como: deficiente, eficiente, capaz, incapaz, apto, não apto, normal, anormal; a academia tem contribuído para perpetuar os processos excludentes, Cirino (2015) analisou as concepções que sustentam a práxis docente dos professores universitários no processo de formação de acadêmicos para atuar em contextos inclusivos.

Fundamentada no método dialético, a autora desenvolveu sua pesquisa em cursos de licenciatura oferecidos na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Paranaguá, sendo elas: Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e História. Os resultados a que chegou evidenciou, por exemplo, que os argumentos que sustentam a práxis docente estão articulados à condição de deficiência e à ideia de um professor especializado, perpetuando um sistema de formação dual articulado aos documentos de âmbito nacional. Além disso, a autora também conclui que as concepções que sustentam a práxis docente são marcadas por discursos e ideologias de bases assistencialistas, eugenistas, deterministas, biologicistas, construtivistas, neoconstrutivistas, produtivistas e de adaptação social, cujas premissas epistemológicas são pautadas nos fundamentos inatistas, empirista e construtivista.

Messerschmidt e Castro (2016), também em pesquisa recente, com a aplicação de um questionário com vinte e cinco docentes de uma universidade pública federal do Rio Grande do Sul, buscou conhecer o perfil dos docentes quanto ao ensino de alunos com deficiência no Ensino Superior, e, além disso, as metodologias utilizadas em sala de aula e o processo de avaliação desses alunos. Com esse objetivo, produziram dados que foram categorizados em: formação docente; estratégias metodológicas de ensino e avaliação; e, formação, vivências e opiniões em Educação Inclusiva.

É importante considerar alguns apontamentos evidenciados nessa pesquisa. A respeito da primeira categoria, formação docente, os autores trazem uma importante citação de ROSEK (2012, p.32 *apud* Messerschmidt e Castro, 2016, p. 395) que “quando se discute a formação do professor, tem-se a clareza de que não se trata apenas de sua habilitação técnica, da aquisição e do conjunto de informações e de habilidades didáticas”. Ou seja, os autores apresentam uma concepção ampliada de formação, a qual deve refletir acerca do processo de ensino aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Em relação à segunda categoria, estratégias metodológicas, os resultados apresentaram que 84% dos docentes investigados consideram que qualquer aluno é capaz de aprender, ou seja, um número bastante representativo. Como principais estratégias metodológicas para ensinar alunos com deficiência nesse nível de ensino, o estudo apontou: trabalhos em grupo, aulas expositivas e recursos visuais. É nessa categoria também que os autores trazem o embasamento em Vigotski (2011), na discussão dos fatores orgânicos do aluno, cujo olhar recai para o olhar da diferença, entendendo-a como uma condição e que a aprendizagem pode se dar pelos caminhos indiretos. Ainda cita Castro (2011, p.207) ao discorrer sobre a avaliação dos alunos com deficiência:

[...] a presença de um aluno com deficiência não significa que os professores devam reduzir seu nível de exigências, e sim precisam rever as metodologias, objetivos, formas de avaliação, suas práticas, dando condições de acesso adequado aos alunos com deficiência.

Ainda sobre essa pesquisa, foi apontado na terceira categoria, formação, vivências e opiniões em Educação Inclusiva, que no âmbito da graduação não é discutido a respeito dos alunos com deficiência no Ensino Superior e nem mesmo é previsto estágio supervisionado nesse nível de ensino. E, a título de sugestão, os autores acreditam que a universidade deva oferecer cursos de capacitação ou formação continuada na área de Educação Especial, Inclusão, Acessibilidade, tanto para os docentes quanto para os técnicos administrativos (MESSERSCHIMIDT e CASTRO, 2016).

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) realizaram pesquisa que objetivou fazer um recorte sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior. A metodologia utilizada foi em caráter retrospectivo, descritivo e documentado a respeito da experiência do processo de implantação do AEE em uma instituição de Ensino Superior. O recorte temporal compreende o período de 2009 a 2013. Para tanto, foram utilizados registros em cadernos de campo e documentos escritos, que registraram o conteúdo de entrevistas informais, por meio da técnica da conversação, realizadas com os gestores, diretores, funcionários, professores e alunos com e sem deficiência desta instituição. Participaram do estudo 238 pessoas, sendo 167 pessoas com deficiência e 71 professores, gestores e diretores.

Os resultados apontam que a referida universidade tem desenvolvido ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. No que se refere às ações direcionadas aos alunos matriculados na universidade, destacou-se o vestibular, o qual previa condições específicas para os alunos com deficiências físicas, auditivas e visuais. Juntamente a isto, existia uma Comissão Institucional de Educação Especial atuando no acompanhamento e resolução dos problemas de suporte na área pedagógica e de acessibilidade. No entanto, esta comissão teve dificuldades para avançar na implantação do Núcleo de Educação Especial. Dessa forma, considera-se que a política institucional nesta instituição de Ensino Superior ainda está em construção. Em 2009, foi criado o Programa Universidade Acessível, com o objetivo de construir um espaço para o AEE e elaborar estratégias de acompanhamento de acadêmicos com necessidades educacionais especiais matriculados no Campus Universitário 01 e, que tem ainda como objetivo, estender esta política para os outros Campi.

Constatou-se que o AAE, na universidade, ainda se encontra em fase de implantação. Verificou-se que os gestores, professores e acadêmicos demonstraram descontentamento com as condições físicas da universidade, bem como com a morosidade burocrática para que as reformas sejam realizadas. Um fator relevante foi a identificação do grupo de alunos que se identificaram como alunos com NEEs: deficiências físicas, auditivas e visuais. Altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem não foram mencionados. Dentre os alunos identificados com NEEs, 08 receberam ou recebem AEE. Os atendimentos consistiram prioritariamente na disponibilização de equipamentos, softwares, adaptação de materiais didáticos, orientações pedagógicas aos alunos e aos seus professores, além do encaminhamento para os atendimentos psicológicos disponibilizados nesta universidade (ANACHE, ROVETTO, OLIVEIRA, 2014).

As autoras concluem que os desafios a serem enfrentados são muitos, mas, quando se verifica o aumento considerável de trabalhos no AEE no Ensino Superior, bem como as experiências de outras IES do país, percebe-se que, assim como na universidade, estas também tem feito todo o possível para instituir um núcleo que possibilite a inclusão desse público neste nível de ensino, garantir sua permanência e sua conclusão.

Muitas IES têm realizado ações importantes para que o acesso do estudante com deficiência seja efetivado. Um trabalho que faz esse registro é o de Mendes e Bastos (2016). As autoras consideram que, quanto ao acesso, as universidades têm possibilitado os recursos necessários, todavia afirmam que em relação à permanência não é a mesma coisa. Por falta de condições de acessibilidade, muitos alunos ingressam e não conseguem prosseguir. Assim, as seguintes condições têm sido oferecidas para o acesso: bancas especializadas, professor intérprete para surdos, leitores para cegos, provas ampliadas para pessoas com baixa visão e outros atendimentos especializados, para atender as pessoas com deficiência durante o processo seletivo.

A pesquisa supramencionada analisou a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, com ênfase na análise de questões de acesso, permanência e aprendizagem, buscando compreender o processo de inclusão dos mesmos em instituições de Educação Superior do município de Umuarama, na região Noroeste do Paraná. Os participantes da pesquisa foram estudantes matriculados, concluintes e desistentes, no período de 2008 a 2014. Como resultado, as autoras revelaram que a permanência desses estudantes na Educação Superior ocorre em meio a muitas dificuldades, como falta de materiais adequados e preconceito. Outro resultado, incomum nas pesquisas que temos analisado sobre esse público do Ensino Superior, foi que ações de responsabilidade das IES ficaram a cargo das famílias, que assumem papel relevante para que eles superem dificuldades impostas pela própria deficiência.

Possa (2013) analisou como saberes e estratégias operam na formação e identificou como a formação vem se ordenando e atravessando os sujeitos, tendo como efeito processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial.

O autor, fundamentado na análise do processo de formação de professores de Educação Especial da UFSM que vem sendo produzida nesta universidade há mais de 30 anos, produziu considerações sobre como tem sido colocado em funcionamento a ordem, o saber e as relações de força-poder nesse campo formativo.

Em seu estudo, de abordagem foucaultiana, referiu-se ao conceito de biopolítica que é um modo de governamentalidade que transforma a vida em elemento político. Desse modo,

administrar, calcular, gerir, reger e normalizar a vida seria uma ação de governo para tornar produtivos economicamente não só os alunos com NEEs, mas também os professores especialistas da Educação Especial (POSSA, 2013).

Mediante a tese de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência, Pieczkowski (2014) compreendeu que o exercício da docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento atuante na educação superior descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível.

Pieczkowski (2014) entrevistou professores atuantes, ou que atuaram com estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades de Santa Catarina. O material empírico gerado por meio de entrevistas narrativas foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, e, assim, conforme Possa (2013), teve referenciais foucaultianos. A inclusão, em sua pesquisa, foi entendida como prática política de governamentalidade e que, associada à exclusão, são constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal.

Entre outras considerações, a autora sinalizou, ainda, que o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior está criando novas categorias: as que chegam e as que não chegam à universidade.

### Pesquisas bibliográficas sobre inclusão no Ensino Superior

Em nossa busca, encontramos estudos que trataram sobre a inclusão escolar no Ensino Superior com a metodologia de pesquisa bibliográfica. A partir do estudo sistematizado de outras pesquisas, tivemos a possibilidade de conhecer aspectos da inclusão escolar principalmente através de fontes documentais e textuais.

Verificamos que autores como Oliveira *et al.* (2016) realizaram pesquisas bibliográficas que abarcam a temática da inclusão de pessoas com NEEs no Ensino Superior e enfatizam a relevância das universidades brasileiras oferecerem garantias de não apenas o acesso dos alunos com NEEs ao Ensino Superior, mas também à sua permanência e saída. A formação e a prática do docente universitário possui papel primordial no processo de inclusão escolar.

Oliveira *et al.* (2016) realizaram uma revisão integrativa da literatura que objetivou analisar a produção científica sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior. Os dados foram

coletados nas bases de dados *Lilacs*, *Scielo*, *Cochrane*, *Medline* e *PubMed*, publicados entre os anos de 2005 e 2014. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: artigos que abordam a temática da Educação Inclusiva de pessoas com NEEs no Ensino Superior, disponíveis eletronicamente na íntegra. A amostra final foi constituída por 16 artigos.

Os resultados indicaram predominância de artigos originados no Brasil, seguido pela Colômbia, México e Portugal. Observou-se que o perfil dos autores relacionado à formação profissional foi diversificado, porém houve predominância de psicólogos. A maioria das publicações foi desenvolvida por pesquisadores da região Sudeste do Brasil. Os estudos que envolveram padrões normativos e organizacionais das IES como determinantes atitudinais consideram que a atitude dos funcionários e docentes das IES é um reflexo das normas institucionais e do direcionamento da gestão no que se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais; os estudos que envolveram comparação entre legislação, discurso político e prática social abordam a contraposição dos documentos governamentais e legislativos com a prática da sociedade acadêmica e os discursos políticos referentes à inclusão de pessoas com NEEs no Ensino Superior; os estudos que envolveram perfil e formação dos docentes do Ensino Superior defendem que a assistência docente às pessoas com necessidades especiais carece de investimentos na formação profissional especial, para atender às demandas do Ensino Superior às pessoas com as especificidades decorrentes de suas deficiências; os estudos que envolveram condicionantes do ambiente físico abordam a preocupação com as condições do entorno das universidades como fator determinante para a inclusão ou exclusão de pessoas com NEEs no Ensino Superior; e teve também o estudo que envolveu a fisiopatologia das deficiências.

Oliveira *et al.* (2016) considera que a análise da produção científica sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior proporcionou reflexão quanto a atenção que tem sido dada à diversidade de pessoas com NEEs no Ensino Superior.

Santos (2014) analisou a prática docente universitária, desde a formação inicial até a formação continuada desse profissional refletindo sobre os desafios encontrados na docência na área da inclusão a partir de uma metodologia bibliográfica e documental.

Para a autora, é importante refletir sobre os desafios da educação inclusiva no nível superior e da prática pedagógica dos docentes, buscando identificar as possibilidades de inserção de discente que necessitam de atendimento educacional especial (AEE) no Ensino Superior. Além disso, analisou como ocorre a prática pedagógica docente levantando questões que explicitam a especificidade da educação inclusiva no Ensino Superior e os desafios por ela suscitados. A formação docente, para a autora, é um dos desafios para a educação



inclusiva do século XXI. É de fundamental importância criar mecanismos para uma educação que atenda às diferenças. Essa formação deve ser oferecida pelas instituições, mas também pela iniciativa pessoal dos profissionais interessados.

Outro estudo nesse sentido é o de Silva *et al* (2012). Em levantamento bibliográfico com o propósito de mapear a situação da pessoa deficiente no Ensino Superior e compreender os fatores diferenciais que podem facilitar ou dificultar o ingresso deste grupo na universidade, apontam que apesar dos grandes avanços no que diz respeito aos direitos desses alunos ao Ensino Superior ainda existe uma lacuna entre estes direitos e a efetivação do acesso. Um dado relevante é que 100% dos trabalhos analisados por esses autores constata que os alunos se deparavam com grandes desafios no processo de inclusão, dentre os quais: o despreparo dos professores, falta de conhecimento da população universitária em geral, estratégias pedagógicas e limitações físicas.

Para receber os alunos com NEEs que ingressam na universidade, é necessário que essas instituições se preparem. Sobre isso, esses autores analisaram, na sua revisão, que algumas universidades estão mapeando as barreiras físicas para pessoas com deficiência e se preocupando com a formação humana para assegurar o acesso à informação. Além disso, ressaltou que a inclusão não deve ser pensada a partir de ações isoladas, mas precisa congrega ações com vistas à aquisição de produtos e tecnologias, de ações voltadas às atitudes sociais e para as políticas de inclusão de ingresso e permanência das pessoas com deficiência.

Lourenço (2013) analisou a riqueza das abordagens que apontam para diferenças e similitudes na maneira de cada um ver a trajetória da legislação federal e a Inclusão Acadêmica nas Instituições de Ensino Superior daqueles que têm NEEs. O autor que investigou projetos de leis, substitutivos, relatórios, requerimentos, atas e pareceres formou o *corpus* documental investigado, a partir de 1990.

Uma importante ponderação trazida por esse autor é a seguinte: se o aluno tem capacidades diminuídas, e dependendo destas muitas vezes encontrando grandes dificuldades para cumprir as exigências das disciplinas práticas, como a IES poderá validar, para a sociedade, que aquele determinado aluno encontra-se qualificado para o exercício pleno da profissão que escolheu? Além dessa, também questiona: Como proceder se de um lado a IES não pode recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno por motivos derivados da deficiência que possui, e de outro deve qualificar para o trabalho?

Finalmente, é importante dizer sobre essa pesquisa que o autor só identificou legislação estabelecendo orientação pedagógica especificamente para a educação de alunos que apresentem NEEs na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, o que não se apresenta em relação a esses alunos no Ensino Superior.

### Pesquisas que abordam a relação de atores educacionais com a inclusão no Ensino Superior

Em nossa busca, encontramos estudos de autores como Omote (2016) e Marques e Gomes (2014) que abordam a relação de atores educacionais como estudantes e professores com a inclusão educacional no Ensino Superior.

Omote (2016) discute que os debates sobre a inclusão escolar no Brasil focalizaram, inicialmente, a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental. Entretanto, a importância das atitudes sociais da comunidade universitária para a inclusão no Ensino Superior começou a ser objeto de preocupação por parte de pesquisadores brasileiros. Para o autor, a questão básica comum da inclusão, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, não se refere à mera remoção de barreiras físicas, mas, principalmente, às condições sociais e interacionais existentes entre pessoas com deficiência e demais pessoas do seu entorno. Dessa forma, o presente artigo aborda resultados de estudos brasileiros sobre as atitudes sociais de segmentos da comunidade universitária em relação à inclusão.

Em estudo realizado com 343 estudantes universitários dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito, através da aplicação da segunda versão da Escala *Likert* de Atitudes Sociais em relação à Inclusão, verificou que tais atitudes de estudantes dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia são significativamente mais favoráveis que a de estudantes de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. Esse resultado pode estar relacionado aos conteúdos curriculares, uma vez que nos cursos das áreas de saúde e educação a temática da inclusão é alvo de debates desde os aspectos filosóficos até as práticas inclusivas, o que não ocorre nos demais cursos. Isso também sugere que o conteúdo curricular que trata da temática da inclusão pode modificar as atitudes sociais em relação à inclusão. Em sustentação a essa hipótese, um *workshop* de seis horas, contemplando atividades práticas pró-inclusão, demonstrou ser capaz de modificar as atitudes sociais de estudantes ingressantes de Pedagogia.

Além dos conteúdos curriculares, outro aspecto ressaltado em estudos acerca das atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior é o convívio cotidiano em sala de

aula com colegas com deficiência. Chahini (2010 *apud* OMOTE, 2016), em estudo com 357 participantes, evidenciou que os estudantes que tinham colega de classe com deficiência apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis que seus pares que não tinham em suas classes colegas com deficiência. Em contrapartida, ter aluno com deficiência não influenciou as atitudes sociais dos professores.

Nessa perspectiva, Omote (2016) considera que os estudos que analisou fortalecem a hipótese de que as atitudes sociais de estudantes universitários em relação à inclusão podem depender tanto de conteúdos curriculares quanto de convívio com colegas com deficiência. A literatura da área também evidencia que variáveis como idade cronológica, gênero e nível de formação educacional podem influenciar as atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior.

Marques e Gomes (2014) realizaram um estudo de campo que objetivou caracterizar a concordância docente acerca da inclusão no Ensino Superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, e da avaliação que os próprios docentes fazem quanto à formação profissional e institucional necessária a este processo. Os participantes foram vinte professores de uma universidade federal da região sul mineira e o instrumento de coleta de dados foi um questionário. Os participantes lecionam na área de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas, sendo que quatro possuem pós-doutorado, dez possuem doutorado, cinco possuem mestrado e um possui especialização. Os dados obtidos nessa pesquisa foram analisados quantitativamente.

Os resultados indicam que 55% nunca participaram de algum curso ou palestra sobre a inclusão escolar de alunos com NEEs. Dentre os 45% que já participaram, os que mais participaram foram os docentes da área de humanas, enquanto os que menos participaram foram os da área de Ciências Biológicas. Já em relação à questão que identifica a experiência profissional com alunos com NEE, 60% nunca lecionaram para esse público. Dentre os 40% que já lecionaram, os docentes que mais indicaram terem lecionado foram os da área de Humanas, em contrapartida com os docentes da área de Ciências Biológicas que não houve nenhuma resposta positiva. No que concerne à responsabilidade e competência profissional, 80% dos participantes consideram ser de sua responsabilidade esta atuação profissional. A área de atuação dos entrevistados que apresentou a menor tendência a assumir a responsabilidade sobre a atuação com estes alunos foi a área de Ciências Exatas. No que diz respeito à avaliação da formação atuação profissional dos docentes, 90% apontaram não terem recebido nenhum tipo de formação profissional para trabalhar com alunos com NEE (MARQUES, GOMES, 2014).

65% dos docentes revelaram não conhecer nenhum processo de inclusão escolar ofertado aos alunos com NEE na universidade. Com base nesses dados, evidencia-se uma contradição: a maior parte dos professores que relatou conhecer alunos com NEE cursando a universidade são da área de Ciências Exatas, justamente a área que menos considera ter responsabilidade sobre a educação dos mesmos. Todos os docentes indicam, ainda, que a universidade não oferece ações de formação profissional que favoreçam a prática pedagógica com alunos em processo de inclusão e que os técnicos e funcionários também não estariam formados para atuar com estes alunos. 95% dos docentes consideram que a universidade deveria estabelecer espaços de formação para a atuação docente com alunos com NEE (MARQUES, GOMES, 2014).

Quanto às concordâncias e/ou discordâncias sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, pode-se evidenciar que para a Deficiência Visual, Síndrome de Down, Autismo e Deficiência Mental, os professores da área de Exatas se mostraram mais discordantes. Já para Superdotação, Deficiência Auditiva e Paralisia Cerebral, os professores da área de Ciências Biológicas foram os mais discordantes. Os professores da área de Ciências Humanas se mostraram mais concordantes para todos os quadros questionados. Entende-se que a concordância ao processo inclusivo pelos professores da área de Humanas e a discordância exacerbada dos da área de Exatas estão vinculadas as especificidades das respectivas formações acadêmicas, principalmente no que se refere à proximidade e distância do debate educacional inclusivo, respectivamente.

Marques e Gomes (2014) evidenciam tanto uma falta de formação específica para a atuação com alunos com NEE no Ensino Superior quanto uma avaliação insatisfatória quanto aos aspectos organizacionais e formativos ofertados pela universidade quanto a temática. No entanto, os professores apontam concordância quanto à concepção de responsabilidade e competência em atuar com esse público na graduação. As autoras consideram que para atuar com estes alunos seria necessário repensar e construir novas estratégias de ensino efetivamente inclusivas e que garantam além do acesso do aluno ao Ensino Superior, a permanência e o desenvolvimento do mesmo.

A pesquisa de Domingos, Almeida e Barreto (2014), de inspiração fenomenológica, foi realizada no Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC, e buscou compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de um aluno com deficiência visual do curso de Pedagogia dessa instituição, dando ênfase ao papel das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nesse processo. Os autores chamam a atenção para o fato de pouco ter sido tratado na esfera educacional acerca da inclusão do

aluno com NEEs no Ensino Superior, mesmo que ela aos poucos venha acontecendo, com ou sem preparo da IES que receberá tais alunos.

O diferencial dessa pesquisa foi dar voz às angústias, motivações, desejos e dificuldades de um aluno do sexo masculino, com deficiência visual, matriculado no curso de Pedagogia da UNESC, e buscar descobrir, a partir de suas falas, se o ingresso nesse nível de ensino e a utilização das TICs têm contribuído para seu processo de formação. Enfatizam que as TICs “podem auxiliar alunos com necessidades especiais a suplantar problemas de mobilidade, limitações físicas ou discriminação social” (DOMINGOS, ALMEIDA e BARRETO, 2014, p. 103).

Esses autores, cujo estudo traz uma valorização da subjetividade, dos discursos e das experiências vividas em sala de aula por esse aluno e que traz também o docente como sujeito e também como objeto da pesquisa, concluíram em sua investigação que o aluno se beneficiou da utilização dos recursos da informática, principalmente com a familiarização com a internet, uma vez que teve seu círculo social ampliado e permitiu a aproximação virtual com alunos de outras faculdades e outras áreas. Além disso, a pesquisa ressaltou a satisfação da professora por ter contribuído para a evolução do aluno e para o seu afastamento em relação aos índices de exclusão.

Simões (2016), embasado na Teoria Crítica da Sociedade como referencial teórico – principalmente os escritos de T. W. Adorno sobre a autonomia – teve o objetivo de compreender o relacionamento estabelecido entre alunos com deficiência visual e ledores na sala de aula no Ensino Superior. O autor define como ledor, o profissional responsável pela leitura, geralmente de textos, imagens, do escrito na lousa (quadro do professor), entre outras funções, como a descrição de um espaço ou situação.

Uma importante consideração feita pelo autor é que:

A relação com o conhecimento, e com a cultura de uma maneira geral, nesta sociedade, segundo os autores da Teoria Crítica da Sociedade, acontece de forma indireta em todas as situações, tal como um filtro que se coloca entre o indivíduo e a realidade. Essa condição não é reservada apenas às pessoas com algum tipo de deficiência, muito menos aqueles com deficiência visual. Mesmo assim, tendo em vista tal condição – historicamente construída e situada – de necessidade de acesso ao conhecimento por parte desses indivíduos com o auxílio dos que enxergam estudar o que os videntes oferecem/permitem/leem àqueles que não podem fazê-lo proporciona a possibilidade de desvelamento de possíveis condições em que os filtros venham à tona (SIMÕES, 2016, p. 256).

Com essa perspectiva, e, com a produção empírica dos dados através de entrevistas semiestruturadas com alunos com deficiência visual total ou parcial, os resultados da pesquisa apontaram para a existência de tensão entre dependência e autonomia nas relações desses

alunos com os ledores, fundamentados em quatro eixos de análises: conteúdo acadêmico, contato com o professor, contato com os colegas e, por último, o próprio relacionamento com o ledor.

Dos resultados das análises dos eixos encontrados nessa pesquisa, o contato com o professor interessa de maneira particular nessa revisão de literatura, uma vez que revelou como os alunos com deficiência visual avaliam o trabalho do professor. Simões (2016) apontou que os alunos, ao serem perguntados, tenderam mais à crítica quanto ao que está sendo feito em sala de aula do que exemplos de um trabalho bem-sucedido. Além disso, os relatos sobre a prática docente evidenciaram que predominam ações, que o autor denomina de “paliativas”, ao se depararem com alguma dificuldade, colocando o ledor também como instrumento paliativo, isentando-se de se preocupar com as necessidades dos alunos.

#### Inclusão de alunos com NEEs específicas no Ensino Superior

Pesquisas que envolvem necessidades específicas dos alunos também foram encontradas na nossa busca. Dentre essas especificidades, temos, por exemplo a surdez, a cegueira, etc.

Autores como Silva *et al.* (2016), Pansanato, Rodrigues e Silva (2016) e Fernandes e Costa (2015) trataram da inclusão de alunos com NEEs específicas no Ensino Superior. O primeiro estudo abrangeu a deficiência auditiva e os demais abrangeram deficiência visual.

Silva *et al.* (2016) realizou estudo de campo que objetivou avaliar as condições e as necessidades de um aluno surdo durante as aulas teóricas e práticas do curso de Ciências Biológicas UFU-FACIP. Os participantes foram setenta e cinco discentes, dez docentes e quatro técnicos. O instrumento de coleta utilizado foi uma entrevista, cujos dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados indicaram a perspectiva de alunos, professores e técnicos de laboratório da referida instituição de Ensino Superior.

Em relação aos discentes, verificou-se que 47% afirmaram que tiveram contato com pessoas surdas dentro ou fora da universidade e que a maior dificuldade encontrada na interação foi a comunicação. Consideraram, ainda, que não haveria dificuldade na adaptação e no aprendizado de um aluno surdo na sala de aula. No que se refere ao aprendizado dos alunos ouvintes com a presença de um aluno surdo, os discentes verbalizaram que poderia haver um desconforto inicial, devido a lentidão da aula, mas que isso seria superado pela oportunidade de estar aprendendo mais sobre a cultura do surdo e sua língua. Um aspecto importante ressaltado pelos discentes foi a necessidade da formação docente para lidar com a

diversidade de cultura em sala de aula e também seria importante que o planejamento e a metodologia de ensino atendessem às necessidades de todos os alunos. Ao serem questionados sobre a relação em sala de aula e laboratório, os alunos ouvintes afirmaram que poderiam auxiliar os alunos surdos por meio de gestos e mímicas e tentariam aprender a língua de sinais. Os discentes indicaram conhecimento sobre o conceito de surdez e relataram não ter conhecimento de projeto inclusivo desses alunos na universidade (SILVA *et al.*, 2016)

Em relação aos professores, todos afirmaram não terem tido experiência com alunos surdos e ressaltaram não terem formação profissional suficiente para ensiná-los, devido à falta de conhecimento em Libras e na legislação da educação de surdos. A maioria dos professores ainda desconhece projeto inclusivo dentro da instituição e o único projeto citado foi de um curso preparatório. Os docentes afirmaram não receber nenhum tipo de incentivo dentro da universidade para capacitação na educação de surdos, relatando que se houvesse a necessidade de aprender, o incentivo partiria deles mesmos (SILVA *et al.*, 2016).

Em relação aos técnicos, eles afirmaram que não tiveram contato com alunos surdos e a maioria dos técnicos relatou não se sentir apto a auxiliá-los nas atividades de laboratório, devido à falta de formação e desconhecimento de sua língua. Ao serem questionados se a instituição incentivava e capacitava para trabalhar com tais alunos, os entrevistados relataram não terem sido incentivados pela instituição para capacitação e que o conhecimento sobre surdez ocorre fora do âmbito acadêmico. Todos os técnicos relataram não conhecer nenhum projeto inclusivo ou pesquisa na referida universidade que levasse a algum conhecimento sobre educação de surdos (SILVA *et al.*, 2016).

Esses autores consideram que a comunidade acadêmica – discentes, docentes e técnicos – está aberta à interação com o aluno surdo. Apesar da escassa convivência e das dificuldades iniciais, os autores ressaltam sobre a necessidade de aprender mais sobre a surdez. Os autores ressaltam a necessidade das pessoas com deficiência terem seus direitos garantidos mediante trabalhos contínuos de grupos e instituições vinculadas com a inclusão, da capacitação de profissionais de todas as áreas, de projetos que ampliem o atendimento dessas pessoas e na divulgação dos seus direitos, favorecendo a luta a favor da inclusão.

Moura, Leite e Martins (2016) também partem da justificativa de que há uma distância significativa das condições reais e das condições desejadas para a real participação de estudantes com deficiência na Educação Básica e que não é diferente com o Ensino Superior. Nesse interim, vão investigar a percepção do surdo sobre o seu percurso educacional e suas expectativas de acesso ao Ensino Superior, a partir de um grupo de sete estudantes surdos que estavam matriculados no ensino médio de um município do Estado de São Paulo.

A pesquisa empírica desses autores pretendeu dar voz aos sujeitos que estão prestes a concluir o Ensino Médio e analisar, com base nos relatos coletados, as suas dificuldades e/ou anseios, de modo a identificar e descrever facilitadores e as barreiras que esse grupo reconhece. De fato, os alunos surdos reconheceram a importância de darem continuidade nos estudos e da importância que isso tem para o trabalho e para a vida pessoal, mas revelam que há ausência de informações sobre o processo de ingresso no Ensino Superior e os aspectos sobre os procedimentos e normativas que orientam a eliminação das barreiras de acesso ao exame vestibular.

Outro dado que Moura, Leite e Martins (2016) retratam, diz respeito à relação potencialidade e capacidade cognitiva da pessoa surda, que, segundo suas análises, é minimizada ao ser comparada ao desempenho dos estudantes ouvintes. Essa análise é complementada com a observação de que os alunos surdos atrelam suas possibilidades educacionais à presença do intérprete como indivíduo facilitador e essencial para seu desenvolvimento escolar.

Com o objetivo de apresentar as ações desenvolvidas para permitir a inclusão de um estudante cego no Ensino Superior, Pansanato, Rodrigues e Silva (2016) desenvolveram sua pesquisa por meio de um estudo de caso que teve como participante o próprio aluno.

O aluno, que cursava Análise e Desenvolvimento de Sistemas, demonstrou o domínio de habilidades e competências durante o curso, a partir das ações de inclusão realizadas. O aluno não só ingressou no curso como também se desenvolveu e concluiu de maneira exitosa, de acordo com o que estava previsto no projeto político-pedagógico do curso. Assim, pode-se concluir que o objetivo de permitir a inclusão educacional do estudante cego no curso foi atingido e as ações realizadas para que isso fosse possível tiveram um papel determinante para este sucesso (PANSANATO, RODRIGUES E SILVA, 2016).

### **2.3 Visão geral**

A pesquisa que realizamos nas bases de dados revelou que os estudos que abordam a temática da inclusão educacional concentram-se, principalmente, na Educação Básica. No entanto, ultimamente, também têm sido desenvolvidas pesquisas focalizando a inclusão no Ensino Superior. Dentro desse universo, contemplam-se estudos em torno da inclusão de diversas minorias sociais, como pessoas com NEEs, pessoas com baixo poder aquisitivo



oriundo de escolas públicas, pessoas negras, etc. As políticas de inclusão educacional ampliam o acesso, antes restrito às elites econômicas, à população.

Discute-se, como em Anache, Rovetto e Oliveira (2014), que apenas os aspectos legais não são suficientes, além da garantia do direito de acesso às IES, também deve ser garantida a sua permanência, com todos os recursos materiais e humanos necessários, e a sua saída do Ensino Superior. No contexto de políticas inclusivas, os professores tornam-se um importante foco de atenção para que ocorra uma prática efetivamente inclusiva. Frente a isso, a formação inicial e continuada de professores passa a ser ressaltada como aspecto dificultador/facilitador, dependendo da maneira como se realizou e da ênfase dada à reflexão e à educação na diversidade.

Encontramos pesquisas que chamam atenção para o fato que o processo educacional inclusivo no Ensino Superior beneficia várias pessoas envolvidas, como os alunos com NEE, os demais alunos e os professores. Destaca-se a importância de, além de criar políticas inclusivas de âmbito educacional, criar mecanismos para a sua permanente avaliação. A criação de comissões específicas institucionais facilita o progresso da inclusão, o que pode ser exemplificado pela UFSM, que não possui tais comissões e que a inclusão encontra-se em fase inicial, e a UFPR, que possui uma política inclusiva há mais de vinte anos e o processo inclusivo é mais perceptível. Dessa forma, refletimos que além de formação de profissionais para a educação inclusiva, o suporte institucional é igualmente relevante.

Não é tarefa simples assegurar o processo de inclusão, como bem assevera Moreira, Bolsanello e Seger (2011). O desafio não é somente o ingresso desse aluno, mas a sua permanência e saída e isso é revelado nas pesquisas de Oliveira *et. al.*, (2016), Marques e Gomes (2014) e Anache, Rovetto e Oliveira (2014).

Quantitativamente, observamos que a produção nessa área de inclusão no Ensino Superior está mais expressiva no ano de 2016. Temos a hipótese de que isso está relacionado ao interesse despertado a partir da recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que data de 6 de julho de 2015. O surgimento dessa lei pode ter impactado no interesse acadêmico sobre o que ganha legitimidade e o que a realidade evidencia em suas possibilidades e contradições.

Foi comum nas pesquisas analisadas a apresentação de discussões sobre documentos legais que organizam as políticas inclusivas pautadas na inclusão de grupos específicos e não na diversidade humana. Também depreendemos que as pesquisas com frequência partem de ideias de que para a prática docente com alunos com NEEs deve contar com o professor especialista, como um fator essencial para a garantia do processo de inclusão. Isso pode ser

resultante de concepções limitadas acerca da diversidade humana, advindas da construção social da diferença e, dentre essas, as relacionadas às NEEs.

Outro ponto enfatizado nas pesquisas foi a importância conferida ao professor no processo de transformação da realidade da inclusão. Tratada como um imperativo para garantir a plenitude do processo, a formação docente foi, não raras vezes, explicitada como limitada para conferir a concretização do processo de inclusão. Exemplos disso são as pesquisas de Omote (2016), Marques (2016) e Silva (2016).

Poucos foram os estudos que tiveram a centralidade nas categorias formação docente e prática docente. Sobre a prática e/ou formação docente na perspectiva da inclusão destacamos Santos (2014), Cirino (2015), por exemplo. O primeiro, ao discorrer sobre prática docente desde a formação inicial até a formação continuada desse profissional refletindo sobre os desafios encontrados na docência na área da inclusão. O último traz uma importante contribuição ao sinalizar que para incluir a diversidade humana é necessário pensar as dimensões subjetivas e objetivas no processo de formação que se faz no cotidiano escolar.

A representatividade que a UFSM tem no levantamento da nossa pesquisa também é muito evidente. Podemos inferir que isso se deve ao fato dessa instituição já ter sua produção científica bem consolidada na área.

Uma realidade que foi possível constatar é que a grande maioria das pesquisas que analisamos foi desenvolvida nas IES da região Sul e Sudeste, ainda que tenham pesquisas também na realidade do Nordeste, como a de Oliveira (2013), em Pernambuco. A nossa pesquisa, nesse ínterim, encontra justificativa mais respaldada ainda em relação a esse aspecto, haja vista que tem como local de investigação dos dados, uma IES localizada no Nordeste, mas especificamente no município de Teresina – PI.

Compreendemos que a regionalidade é uma determinação que pode impactar nas condições de ingresso, permanência e saída dos alunos. Os professores que atuam nas instituições do Nordeste não o fazem mediante as mesmas condições de outras regiões do Brasil, com destaque para as regiões Sul e Sudeste – onde encontramos mais produção científica na área. Desse modo, ao pesquisarmos o fenômeno da inclusão escolar de alunos com NEEs no Ensino Superior ampliamos o debate sobre a prática docente na realidade do Piauí, da região Nordeste.

Ainda é importante registrar que as pesquisas em geral evidenciam que apesar das transformações por que passa O Ensino Superior, é patente que a expansão desse nível de ensino ainda não tem o alcance expressivo daqueles que foram historicamente excluídos do processo educacional.

Com frequência, as pesquisas têm o registro afirmativo sobre as potencialidades de desenvolvimento das pessoas com NEEs, condicionando esse desenvolvimento desde que a instituição possibilite os meios e/ou por um esforço do próprio aluno. Mas encontramos um aspecto diferente na pesquisa de Lourenço (2013), que faz interrogações associadas a como proceder no caso do aluno ter dificuldades para cumprir as exigências das disciplinas nas IES que o qualifique para o exercício da profissão que escolheu, uma vez que a IES não pode recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno por motivos derivados da deficiência que possui. A conclusão a que chega, é que cabe à IES a responsabilidade quanto à capacidade para o pleno exercício da profissão, mas sobre o exercício profissional a responsabilidade é do Conselho Regional/Ordem Profissional correspondente.

Assim, nessa seção fizemos um percurso de análise de produções nacionais baseadas em critérios que pudessem favorecer a discussão sobre a inclusão escolar no cenário do Ensino Superior e, a partir desse, sinalizamos a importância de contribuir com essa produção acadêmica, interessando-nos pelo estudo que da prática docente.

Para tanto, optamos por compreender esse cenário a partir do interesse pela subjetividade do professor, reconhecendo-o como ser que pensa, sente e age nas relações dialéticas que mantém com a realidade objetiva. Mais especificamente, compreender a inclusão escolar de alunos com NEEs no Ensino Superior a partir das relações que se estabelecem entre as significações produzidas pelo professor sobre esse fenômeno e as mediações no desenvolvimento da sua prática docente.

Dessa forma, sob a ótica do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica temos condições de compreender as mediações e as determinações do nosso objeto de estudo e é sobre essa discussão que a seção seguinte discorre.

03

# PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



“A ESCOLA SACUDIDA EM SUAS BASES”:

SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEES

### 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta seção contribuiu com a nossa pesquisa na medida em que explicamos como os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica nos guiaram para a compreensão das significações produzidas pelo docente do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e suas mediações com a constituição da prática docente.

A opção pela Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus colaboradores contribuiu com nosso objeto e objetivos de pesquisa por considerar o homem como ser concreto, ativo, social e histórico e que, portanto, é uma Psicologia que radicaliza ao conferir a devida importância aos fenômenos sociais e a sua relação com a constituição da subjetividade. Sobre isso, Gonçalves e Furtado (2016, p. 28) consideram que:

A radicalização promovida pela perspectiva sócio-histórica impõe considerar o fenômeno social como processo, como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando se considera os sujeitos e suas possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à sua vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele.

Consideramos que a inclusão no Ensino Superior é um fenômeno social, um processo e, portanto, uma realidade constituída por vários sujeitos, dentre os quais os discentes e os docentes. Na nossa pesquisa, que investigou as significações do docente sobre esse fenômeno social, entendemos que esse docente produz sua subjetividade, não de uma maneira natural, mas na relação dialética com a realidade objetiva do fenômeno da inclusão escolar, o qual é constituído social e historicamente.

Quando partimos da premissa do Materialismo Histórico Dialético de que o homem transforma o mundo e é por ele transformado, podemos estudá-lo fundamentando-nos em categorias, para explicar o processo de tornar-se humano e, no caso da nossa pesquisa, tornar-se o docente do Ensino Superior em suas múltiplas determinações. Em face disso, a discussão tomou como fundamento as categorias Historicidade e Mediação, que são categorias do método e as categorias Significados e Sentidos e Atividade, que são categorias da Psicologia Sócio-Histórica. Antes disso, pontuamos questões fundamentais da base epistemológica da Psicologia Sócio-Histórica, o Materialismo Histórico Dialético.

Nas próximas subseções abordamos a compreensão sobre algumas das categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica e, ainda, da categoria prática

docente. As significações são, portanto, meios para chegarmos ao nosso objeto de estudo: a inclusão de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente.

### **3.1 O Materialismo Histórico Dialético**

Considerando o Materialismo Histórico Dialético como base epistemológica que vai fundamentar esta pesquisa, fizemos aqui breve contextualização do seu surgimento e da concepção de homem e de sociedade na qual a nossa pesquisa está sustentada. Essa discussão se fez necessária na medida em que tornou possível a explicação da sua contribuição para a educação e, neste caso, para os desdobramentos desta pesquisa, visando explicar quais contribuições essa epistemologia permite para a pesquisa em educação e, mais especificamente, para a pesquisa das relações estabelecidas entre as significações do professor do Ensino Superior sobre a inclusão de alunos com NEEs e a prática docente.

Assentadas no Materialismo Histórico Dialético utilizamo-nos dos pressupostos filosóficos dessa epistemologia que permite analisar o nosso objeto de estudo, considerando-se as leis fundamentais da dialética materialista: lei da unidade e luta dos contrários, lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas e lei da negação da negação. A compreensão dessas leis tem contribuído para a explicação do movimento e desenvolvimento do mundo material, como prevê Afanasiev (1968).

A respeito das leis da dialética, na investigação do objeto de estudo desta pesquisa, a lei da unidade e luta dos contrários expressou a contradição dialética entre inclusão e exclusão. Além disso, buscamos desvelar as mediações desse processo em relação à prática docente.

Burlatski (1987) enfatiza que, diferentemente dos contrários analisados pela lógica formal, os contrários que se investiga sob a ótica da lógica dialética são concretos, portanto, pressupõe a relação da existência e da ausência mútua de alguma propriedade. Nesse interim, questiona-se, por que inclusão, não é só inclusão, mas também exclusão? Isso denuncia a relação dialética que se depreende da lei da unidade e luta dos contrários. Ou seja, a análise da inclusão pressupõe que existe exclusão e isso confere a essa relação uma contradição dialética e não contrários dicotômicos. Sobre isso, Lefebvre (1969, p.238) pontua que “a contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contrários um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa”.

Deste modo, a discussão do par dialético inclusão/exclusão pressupõe o entendimento de que o Ensino Superior também reflete a organização da sociedade e de seus

grupos sociais, que, por sua vez, fazem parte do sistema capitalista – excludente e segregacionista. Os alunos com NEEs, ainda que tenham legitimados os seus direitos, não têm garantida inclusão que os atenda, de fato, em suas necessidades inerentes à formação em nível de Ensino Superior. O professor do Ensino Superior produz significações a respeito desse processo de inclusão e essas significações são elementos mediadores da sua prática docente, mas não somente.

A lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas nos ajuda a compreender como a inclusão, sendo fenômeno social, tem expressões quantitativas que se transformam em qualitativas. Com essa lei entendemos que as relações estabelecidas entre as significações produzidas pelo professor acerca da inclusão de alunos com NEEs se manifestam na prática docente. Ou seja, na realidade objetiva, no contexto de inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior, evidenciamos mudanças radicais, quantitativas que se transformam em qualitativas, que se revelam, por exemplo, não apenas no aumento desse alunado nas instituições de ensino, nos avanços nos documentos legais sobre a Educação Inclusiva, no incremento de práticas docentes, no aumento de cursos de formação continuada e no aumento do número de alunos que são incluídos nesse nível de ensino, mas também naqueles que conseguem ter formação superior concluída, etc. Assim, podemos entender, com Afanasiev (1968), que as mudanças qualitativas e quantitativas estão, indubitavelmente, ligadas entre si e dependem umas das outras.

Sobre a lei da negação da negação temos o seguinte entendimento, baseado em Afanasiev (1968, p. 137):

“Em qualquer campo da realidade material se opera constantemente o processo de extinção do que é velho, caduco, e de nascimento do que é novo e progressista. A substituição do velho pelo novo e progressista. A substituição do velho pelo novo, do que morre pelo que nasce, é exatamente o desenvolvimento; e é a própria vitória do novo sobre o velho (que o originara) que se denomina negação.”

Essa lei contribui para a problematização acerca do nosso objeto de estudo da pesquisa quando questionamos, por exemplo: como as relações constituídas entre as significações acerca da inclusão de pessoas que foram historicamente excluídas têm possibilitado condições de superação por meio da prática do docente do Ensino Superior? Como essa prática pode ser caracterizada? Assim, há uma conexão íntima na realidade da inclusão e da exclusão e essas por sua vez são contraditórias.

Considerando, com Afanasiev (1968, p. 147), que “as categorias filosóficas são conceitos que refletem os traços e nexos, aspectos e propriedades gerais da realidade” passamos ao exame de algumas categorias fundamentais da dialética materialista, pois elas

estão vinculadas entre si e dão compreensão abrangente acerca das determinações que constituem a produção de significados e sentidos sobre o processo de inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Superior e as relações com a prática docente.

As categorias do Materialismo Histórico Dialético são relevantes, porque contribuem como ponto de partida e de chegada na investigação das determinações que constituem o processo de inclusão escolar de alunos com NEEs – constituídos social e historicamente. As categorias apontadas e explicitadas por Afanasiev (1968), como singular e universal, conteúdo e forma, essência e fenômeno, causa e efeito, necessidade e casualidade e possibilidade e realidade orientaram o planejamento e desenvolvimento da nossa pesquisa pelo fato de desvelarem as determinações que constituem e, portanto, levarão à compreensão do processo de inclusão de alunos com NEEs na escola.

Desse modo, questionamos, por exemplo, a categoria necessidade em relação à inclusão: que necessidades estão implicadas na prática docente inclusiva de pessoas com NEEs no Ensino Superior? E, se a necessidade elimina a contradição entre a causa e o seu efeito, ou seja, se há causa, há sempre efeito, quais são as causas do fenômeno da inclusão? Como entender que a inclusão não se dá por mera casualidade, uma vez que a necessidade é contrária à casualidade? E se não existem fenômenos sem causas, quais são as causas que tornaram a inclusão dessas pessoas com deficiência uma realidade nos dias de hoje? Quais as casualidades, contingências, circunstâncias – que, por sua vez, não se separam das transformações quantitativas e qualitativas, estão relacionadas a esse fenômeno? Se todo singular é de uma maneira ou de outra, universal como essa dialética se manifesta no fenômeno da inclusão escolar?

É dessa forma que as respostas a esses questionamentos contribuem para a problematização do nosso objeto de pesquisa e contribuem para conhecer múltiplas determinações do processo de inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior, com vistas a contribuir para ampliação da discussão/debate sobre o campo da formação e da prática docente.

Desse entendimento e dos fundamentos dessa filosofia, de suas leis e de suas categorias temos condições de passar às subseções que discutem a categoria Historicidade e a categoria Mediação, ambas categorias do Materialismo Histórico Dialético. Na sequência, sistematizamos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica para explicar que a concepção de homem como ser histórico e socialmente determinado como o solo ontológico sob o qual nossa investigação está assentada. Desse modo, posteriormente à discussão sobre Historicidade e Mediação, apresentamos a discussão sobre as categorias Sentidos e



Significados e Atividade por terem o potencial heurístico de categorias teóricas da Psicologia Sócio-Histórica na apreensão das relações que pretendemos investigar.

### **3.2 O potencial heurístico das categorias do método e da Psicologia Sócio-Histórica**

Como as categorias são construções teóricas que expressam o movimento do fenômeno que estamos pesquisando, elas contêm a materialidade, suas contradições e sua historicidade. Deste modo, nos auxiliam na análise das relações constitutivas das significações produzidas pelo docente acerca da inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior e as mediações no desenvolvimento da sua prática docente.

Discutiremos, a seguir, as categorias Historicidade, Mediação, Significado e Sentido e Atividade. Assim, estruturada, nessas subseções discutimos o potencial heurístico destas categorias que consideramos relevantes para a compreensão do nosso objeto de estudo. O potencial heurístico desvela-se exatamente na perspectiva de que as categorias nos ajudam a entender os modos de pensar, sentir e agir do docente do Ensino Superior.

#### *3.2.1 Historicidade*

Admitimos a condição sócio-histórica do homem e o reconhecemos como um sujeito que transforma o mundo e é, por ele, transformado em movimento dialético. A partir disso, explicitamos a compreensão assentada em Vigotski (2009) de uma categoria que, por sua vez, é a “pedra angular” da Psicologia Sócio-Histórica: a Historicidade.

Entendemos, com Lukács (1979), que historicidade é uma categoria que nos ajuda a entender o movimento dos fenômenos, a constituição histórica do sujeito – na nossa pesquisa, do docente do Ensino Superior. Ela é uma categoria que tem a intencionalidade de explicitar que os fenômenos da realidade não se constituem numa simples sucessão cronológica dos fatos, mas, ao contrário, trata-se de um movimento determinado por relações de forças, dialeticamente articuladas, que foram produzidas no decurso da existência desses fenômenos.

A partir desse esclarecimento, Historicidade é um conceito ontológico que fica evidenciado na nossa pesquisa desde a compreensão do próprio sujeito e sua transformação do decorrer da história, como também a compreensão da transformação da prática docente que se desenvolve e se transforma também no contexto sócio-histórico.

Na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, os fenômenos devem ser estudados em seu processo de mudança, ou seja, considerando-se a sua historicidade. Deste modo, a categoria Historicidade, à medida que nos incita a visitar e refletir sobre a dialética dos fatos e acontecimentos passados, presentes e futuros contribui para evidenciar como esse processo da Inclusão foi se constituindo como fenômeno complexo e multifacetado, e, especificamente, como foi adentrando o Ensino Superior numa perspectiva social e histórica.

Com a Historicidade, buscamos, pois, nos apropriar do movimento histórico que constitui a prática docente no Ensino Superior perpassado pelo movimento lógico do pensamento a despeito dessa prática e relacionando as condições objetivas nas quais ela se deu.

Ao considerar a categoria Historicidade estamos querendo ressaltar, também, que não nos referimos a uma simples cronologia dos fatos, mas à relação na qual se dá a constituição do fenômeno, no caso da nossa investigação, como as significações produzidas pelo docente acerca da inclusão de pessoas com NEEs foram se transformando e constituindo sua prática docente.

Juntamente com outras categorias do Materialismo Histórico Dialético a compreensão da historicidade acerca da inclusão de alunos com NEEs, vai nos permitir apreender as mediações que constituem a relação estabelecida entre os significados e sentidos da inclusão e o desenvolvimento da sua prática docente.

Cumprir destacar que a Inclusão no Ensino Superior, como prática docente, não deve ser percebida como atividade que acontece deslocada do contexto sócio-histórico. Isso quer dizer que suas bases históricas, inegavelmente, estão correlacionadas às características do sistema social em que estamos inseridos, uma sociedade regida pelo capital, na qual a segregação e a exclusão têm raízes profundas.

Deste modo, a historicidade capta o movimento, ou seja, como, historicamente a inclusão escolar foi e está sendo produzida, no caso da nossa pesquisa, pelo docente, o que não é eterno e imutável.

### *3.2.2 Mediação*

Mediação é uma categoria que possibilita darmos visibilidade a elementos existentes na relação homem-mundo que explicam as determinações que constituem o humano. Vigotski

(2010), por exemplo, considera que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta e imediata, mas uma relação de mediação em que ambos se constituem.

Ao optarmos pela discussão sobre a relação mediada do homem com o mundo, em nossa pesquisa, compreendemos que essa categoria contribui para apreendermos a complexidade que envolve as mediações constitutivas da prática docente inclusiva no Ensino Superior, a partir das significações produzidas pelo docente acerca da inclusão de alunos com NEEs. Esse entendimento é importante por que para compreender o professor, um sujeito concreto, no movimento de sua constituição, precisamos considerar não apenas as suas significações, mas também as mediações que se articulam nesse processo.

Dessa forma, a categoria Mediação é fundamental porque explica as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade do fenômeno que nos propomos a compreender. Essa categoria também orienta o nosso entendimento de que o ser humano tem suas ações sempre mediadas por instrumentos e signos, nos quais estão presentes seus significados e sentidos constituídos.

De acordo com Vigotski (2010), a função de mediação acontece por meio de instrumentos técnicos e instrumentos psicológicos. Os instrumentos técnicos são os objetos que o homem produz, atribui significado e sentido e utiliza. Os instrumentos psicológicos, por sua vez, são os signos, os quais medeiam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que têm a função de dirigir a atividade interna do homem. Mas, acrescentamos a isso, a colocação de Leontiev (2004, p.88) de que “o instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele”. Dessa forma, os instrumentos técnicos são também objetos sociais.

Ao defendermos, com o referencial da PSH, que o homem não nasce humano, mas se humaniza nas relações que estabelece com a sociedade, também depreendemos que ele não nasce com nenhuma relação constituída. Isso só vai acontecer com o desenvolvimento histórico e de forma mediada e não imediata. Então essa categoria revela, para a nossa pesquisa, que a prática docente, mediada pelas significações, pode favorecer novos tipos de práticas e transformar a educação inclusiva.

### *3.2.3 Significado e Sentido*

As categorias significados e sentidos são constitutivas da relação pensamento e linguagem. Elas formam um par dialético, as significações, que une os aspectos objetivos e subjetivos do pensamento e da palavra, processo constituído na mediação entre o homem e o mundo. Para Vigotski (2010), a palavra desprovida de significado é um som vazio. Assim, podemos dizer que o significado é o traço fundamental constitutivo da palavra. O autor explica que toda palavra forma um conceito, uma generalização, o que implica dizer que a palavra é fenômeno do pensamento.

Estudar essas significações, ou seja, os significados e os sentidos fazem-se necessários em nossa pesquisa porque põem de manifesto a compreensão do desenvolvimento do pensamento e do desenvolvimento social do ser humano, nesse caso do docente do Ensino Superior. Vigotski (2010) endossa essa afirmação, quando explica que a produção dos significados e sentidos não pode ser considerada natural, posta e apreendida pelo ser humano, mas um processo social, marcado por transformações históricas e sociais.

Buscamos com esta investigação apreender o pensamento, ou melhor, o movimento do pensamento, tomando como ponto de partida a fala do docente do Ensino Superior. A utilização e o destaque das categorias sentidos e significados foi entendida como importante para a nossa pesquisa porque permitem alcançar nosso objetivo considerando a singularidade desse docente.

Vigotski (2010) afirma que, além do significado, toda palavra é dotada de um sentido na linguagem interior. O autor enfatiza que nessa forma de linguagem há predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado. Soma-se a isso, a afirmação de que o significado da palavra é estável e compartilhado coletivamente. O sentido, por sua vez, é fluido e particular.

O autor esclarece sobre a dinamicidade, fluidez e complexidade do sentido em variadas zonas de estabilidade. Enquanto isso, o significado é mais uniforme e estável, sendo apenas uma dessas zonas de sentido. Uma síntese com a qual Vigotski evidencia essa inconstância e dinamismo do sentido em detrimento à estabilidade do significado é quando ressalta que “[...] o significado é apenas uma pedra no edifício dos sentidos” (VIGOTSKI, 2010, p. 465).

Com outros argumentos, IBIAPINA (2011) pontua a diferença entre sentido e significado da seguinte forma:

[...] o sentido é o sistema de relações ou enlaces atribuído às palavras que se materializa no confronto entre as significações vigentes e a vivência pessoal, estando diretamente relacionado aos momentos e situações específicas, aos motivos e afetos,

às atividades e experiências particulares vividas pelos homens; enquanto que os significados são generalizações produzidas socialmente que conservam núcleo interpretativo permanente, sistema de relações (generalização) estável que se encontra em cada palavra, igualmente, pra todas as pessoas.

A partir dessa discussão é possível entender em relação ao nosso objeto de estudo que a prática docente é mediada pelo sentido, entendido conforme discute Ibiapina (2011), como o sistema de relações das vivências, situações específicas e/ou elementos histórico-pessoais e, de forma dialética, os significados produzidos historicamente sobre inclusão escolar apropriados, por exemplo, na formação inicial e continuada, nas leis e outros documentos relativos a essa temática.

De acordo com Vigotski (2010) o significado é produção social e objetiva, um sistema de generalização estável, capaz de organizar e apreender os sentidos presentes nos processos de comunicação e estabelecer novos significados. O sentido é um sistema de relações mais complexo, marcado pela subjetividade e afetividade, que se materializa no confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. Desse modo, para o esse teórico, a produção dos significados e sentidos não podem ser considerados naturais, postos e apreendidos pelo ser humano, mas um processo social, marcado por transformações históricas e sociais.

Os sentidos por serem subjetivos, se relacionam diretamente aos momentos e situações específicas, aos motivos e afetos, às atividades e experiências particulares vividas pelos humanos. Significado e sentido formam uma unidade, um par dialético, que, embora tenham suas especificidades, suas diferenças conceituais se articulam na vida histórica e cultural do homem.

Desse modo, nossa investigação com a docente do Ensino Superior propõe desvelar as significações produzidas pelo docente que tem alunos com NEEs constituídos social e historicamente. Partiremos, pois, da fala desse sujeito concreto, caminhando em busca dos significados e dos sentidos por ele constituídos sobre a inclusão escolar de alunos com NEEs.

Convém destacar também que, uma vez que o docente é um sujeito social e historicamente constituído, ele produz sentidos e significados sobre a sua prática, a qual, por sua vez, não acontece de forma direta, e sim mediada por elementos interpostos, por exemplo, a linguagem. Para Vigotski (2010), a linguagem é um instrumento de transformação.

Uma proposição feita por Vigotski (2010, p. 477) explicita que “Toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem seu subtexto, um pensamento por trás [...], assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases”. Acrescente-se a isso, a conclusão a que chega o autor, de que o pensamento

humano não coincide diretamente com sua expressão verbalizada, já que o pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. Ele, o pensamento, supera a extensão e o volume de uma palavra isolada de maneira considerável, e, é sempre algo integral. Para explicar, de outro modo, o autor utiliza-se da comparação entre o pensamento e uma nuvem, na qual “um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada que descarrega uma chuva de palavras” (p.478).

### 3.2.4 Atividade

Leontiev (1984), defendendo que o nosso psiquismo constitui-se na e pelas relações estabelecidas com o mundo objetivo, afirma que é na atividade que encontramos a manifestação da ação e da transformação da realidade objetiva em realidade subjetiva. Através da atividade que exerce no mundo, o homem expressa o seu modo de ser e produz suas significações.

Com essa explicação o autor nos faz compreender que a atividade humana é uma categoria importante para a nossa pesquisa, porque a prática docente relativa à inclusão de alunos com NEEs, sobre a qual investigamos as significações produzidas pelo professor, é uma atividade e, como tal, está na relação de interdependência com o desenvolvimento do professor do Ensino Superior.

Por conta disso, concordamos com Longarezi e Franco (2015, p.99) quando expõem que:

[...] fica evidente o papel sobremodo significativo que a atividade humana tem no processo dialético de constituição do homem da humanidade. A atividade, nesse sentido, medeia a relação entre os seres humanos e a realidade a ser transformada (objeto da atividade); e essa relação é dialética, porque não só o objeto se transforma, mas também o sujeito.

A Inclusão no Ensino Superior é uma atividade no campo da educação e, como tal, pressupõe desenvolvimento, já que falamos sob a lente da Psicologia Sócio-Histórica. Para Longarezi e Franco (2015), uma vez que professor e estudante ocupam lugares sociais distintos, tem atividades também distintas: o professor encontra-se em atividade de ensino; o aluno, em atividade de estudo. Dentre outras considerações sobre essas atividades, dentro da teoria de Leontiev, as autoras assim pontuam:

[...] para que a atividade realmente potencialize o desenvolvimento do professor e do estudante, é preciso que o motivo da atividade de ensino coincida com o objeto da ação do professor, seu alvo; e que no caso do aluno também ocorra a coincidência do motivo da atividade de estudar com o objeto da ação do aluno (formar-se). (LONGARENZI e FRANCO, 2015, p.107).

Leontiev (2004) apresenta a atividade como tendo relevância para a Psicologia Sócio-Histórica, organiza e aprofunda essa discussão sobre atividade, analisando seus componentes e estabelecendo as relações destes com o desenvolvimento do psiquismo. Nesta perspectiva, o referido autor especifica a atividade partindo da ideia principal de que esta possibilita a organização dos processos psíquicos. Por este motivo, no processo de desenvolvimento, o ser humano vivencia atividades que permitem a ampliação de funções como a generalização, abstração e outras, estimuladas pelo desempenho de determinadas ações que se voltam a um fim.

Partindo desta compreensão, Leontiev (1984; 2004) destaca que a atividade está sempre relacionada a um (ou vários) motivo(s), que faz com que o sujeito desenvolva suas ações visando atender a este(s) motivo que o impulsiona(m). O motivo está sempre presente ainda que não seja explícito ou facilmente identificado. E este, por sua vez, surge de uma necessidade humana, que pode ser fisiológica como comer, beber ou uma necessidade social, produzida durante o processo histórico, como a remuneração, por exemplo. É o motivo que faz com que o sujeito desenvolva uma atividade, desempenhe ações em prol do seu fim ou objetivo.

Nessa discussão, Leontiev (1984) ressalta que tão importante quanto o motivo, são as ações, “os componentes principais de algumas atividades dos homens” (1984, p. 82). As ações foram desenvolvidas historicamente na evolução do homem, na sua organização em coletividade, na divisão social do trabalho. As ações são constituídas de operações, que é o modo como as ações são executadas, as condições para o desenvolvimento de cada ação. Entendemos a atividade como uma cadeia de ações que atendem a fins parciais, buscando atender o objetivo geral da atividade em desenvolvimento. Por exemplo, se avaliamos que a atividade de ensino objetiva promover o processo de ensino aprendizagem, podemos entender como ações o planejamento para uma aula e a elaboração de uma avaliação, que, por sua vez, necessitam do desempenho de operações como: organizar por meio da escrita em um papel, registrando os objetivos, recursos, preparar o equipamento de data-show para ministrar uma aula, entre outros.

Assim, quando a atividade é entendida em sua totalidade, é formada por um conjunto de ações, cuja seleção é condição para a atividade. Já esse conjunto de ações é formado por um conjunto de operações, que, por sua vez constitui o como fazer.

É importante ressaltar que uma ação pode ser constituinte de atividades variadas, pois o que devemos analisar é a relação desta ação com o fim parcial para o qual está voltada

e, de forma articulada, a relação deste fim com o objetivo da atividade. Na análise dos componentes da atividade, é imprescindível a noção de totalidade, das relações que cada parte estabelece com o todo e, principalmente, com o motivo da atividade. Para que a atividade executada pelo indivíduo tenha caráter de promover o desenvolvimento, a finalidade da ação precisa coincidir com o motivo pelo qual essa ação foi praticada. A atividade, nessa ótica, envolve a consciência no fazer. Os outros fazeres são alienadores porque não envolvem a reflexão, o planejamento ao agir e desconhecem a sua finalidade.

A discussão sobre motivo realizada por Leontiev (1984; 2004) nos ajuda a compreender a relação entre a atividade e os processos psíquicos do sujeito, por exemplo, o que o faz permanecer na atividade. Sobre essa discussão, o autor afirma que os sujeitos podem possuir motivos variados e que pode acontecer a transformação dos motivos, a partir do desenvolvimento da atividade, pois aquilo que é realizado de forma desinteressada ou estimulada apenas por uma recompensa externa pode, em algum momento, se mostrar prazeroso e, com isso, alterar os motivos do sujeito para permanecer realizando essa atividade.

Considerando essa ótica de transformação dos motivos e da pluralidade dos mesmos, Leontiev (1984; 2004) conceitua dois tipos de motivos: os compreensíveis e os eficazes. Os primeiros são entendidos como importantes para que o sujeito desenvolva a atividade, mas não são os principais, não estão diretamente relacionados com o objetivo da atividade realizada, mas estimulam o desenvolvimento da atividade. Já os eficazes estão relacionados com o objetivo da atividade realizada, de forma coerente e articulada e são os motivos produtores de sentido, entendidos como eficazes por garantirem a relevância em se desenvolver a atividade.

Pelo exposto podemos considerar, então, que a categoria Atividade pode contribuir com o entendimento das mediações que constituem a prática docente no Ensino Superior e as significações produzidas por esse docente acerca da inclusão dos alunos com NEEs. Passaremos à seção sobre a prática docente, entendendo-a como uma atividade, conforme explicitado nesta subseção.

#### *3.2.4.1 Prática Docente*

Conforme já ressaltamos, faremos a discussão sobre a prática docente mediante o entendimento desta como atividade, com base em Leontiev (1984; 2004). Além disso, utilizamos Franco (2012), que nos ajudou a conferir maior precisão terminológica à expressão prática docente para delimitar o significado que tem nessa pesquisa.



A discussão a respeito da prática docente é atemporal, sempre necessária. Mas é verdade que nos últimos anos essa discussão ganha contornos diferentes. Seu universo dinâmico e multifacetado incita-nos a discuti-la, especialmente porque a nossa pesquisa direciona seu objetivo para as significações produzidas por uma docente acerca da inclusão de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente. De tal modo, que, dentre outras mediações possíveis a partir dessas significações, na nossa pesquisa a centralidade é nas mediações que constituem a prática docente.

A imprecisão terminológica, entretanto, exigiu que fizéssemos algumas ponderações necessárias a fim de conferir precisão à expressão prática docente para delimitar o significado que tem nessa pesquisa.

Ao adentrarmos nas especificidades do nosso objeto de estudo – a inclusão escolar de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente – temos a possibilidade de analisá-lo mediante o nível de consciência do professor no processo prático e com o nível de humanização no processo de desenvolvimento de seus alunos, como produto de sua atividade.

E, dessa forma, retomamos a questão da precisão terminológica referente à prática docente. Entendemos que, nesta pesquisa, o docente, ao exercer sua atividade, o faz mediante as significações produzidas acerca da inclusão, quando essas possibilitam a transformação da prática ao criarem condições objetivas e subjetivas para a realização de ações constituintes da prática docente inclusiva.

Franco (2012) faz distinção bem expressiva a respeito das práticas pedagógicas, práticas educativas e prática docente enfatizando que apesar de próximas e mutuamente articuladas têm especificidades diferentes. Passemos, pois a explicitá-las, para, então, assumirmos sobre que prática é essa sobre a qual o nosso trabalho se refere.

Inicialmente, a autora pontua que práticas educativas são práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. A prática pedagógica, por sua vez, refere-se a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, para organizar determinadas expectativas de um grupo social.

Já ao discorrer sobre prática docente, Franco (2012, p. 159) refere-se que elas são condicionadas e instituídas pelas práticas pedagógicas e que elas podem ser transformadas, para melhor ou para pior. Além disso, a prática docente pode ser uma prática pedagógica. Para a autora:

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno.

Com essa citação podemos reafirmar a importância do papel social do professor no processo de desenvolvimento de seus alunos, e da prática docente não ser avulsa, esvaziada de sentido e direção. Quando, pois, o professor do Ensino Superior, que tem alunos com NEEs em sua sala de aula, desenvolve sua prática com uma intencionalidade, empreendendo esforços para que seu aluno aprenda independente – ou melhor, considerando as especificidades daquele aluno, aquela prática docente constitui-se em atividade. Já que atividade, para Leontiev (2004) são “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Uma importante consideração feita por Certeau (2001) e que dá visibilidade ao entendimento de que as práticas não têm caráter de passividade, é o fato de elas reagirem, responderem, falarem e transgredirem. Ou seja, não é um reflexo de imposição. Nessa tendência, pontua o autor, os professores podem transformar suas práticas anteriores e criar artimanhas e táticas para adaptar-se às novas circunstâncias.

Findando esta subseção, recorreremos ainda a Franco (2012) quando essa entende que as práticas docentes, enfim, se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade. Não se encontram avulsas, desconexas, mas, acontecem fundamentadas nas mediações entre a sala de aula e as determinações decorrentes da sociedade.

Assim, nessa seção, discutimos as categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica que nos orientam ao longo da explicação do nosso objeto de estudo, pois ao investigarmos o fenômeno da inclusão escolar no Ensino Superior precisamos entendê-lo como sendo parte de uma realidade social, concreta. As categorias, que discutimos nos dão condições para além de descrever, explicar as significações produzidas pelo professor do Ensino Superior sobre a inclusão escolar que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente em sua essência.

Passamos, pois, na próxima seção a refletir sobre o processo de inclusão que vem adentrando o Ensino Superior, compreendendo que esse é envolvido no contexto de transformação da universidade. Conhecer as significações desse processo, nesse aspecto,

implica considerar também a formação de professores que desenvolvem a prática docente diante dessas transformações, em seus percursos contraditórios e inovadores.



#### **4. INCLUSÃO, ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: GÊNESE E ATUALIDADES**

Nesta seção, assinalamos a proliferação discursiva da inclusão escolar e do seu percurso histórico, a partir da problematização do tema e apropriação do movimento inclusivo, desde quando este passou a ser uma necessidade na educação escolar. Daremos, pois, visibilidade às condições de emergência dos modos de pensar e das condições que favoreceram o debate da inclusão escolar que possibilitou a discussão e a inclusão escolar também no Ensino Superior.

Mais do que meramente citar a inclusão e o seu par dialético, a exclusão, nos moldes como acontecem na contemporaneidade, propusemo-nos a discutir os processos históricos de negação da participação social, a partir de várias formas de exclusão. Na nossa pesquisa, o interesse é pela discussão no âmbito da inclusão escolar, entretanto faz-se necessário explicitar que os modos como a sociedade historicamente excluiu as pessoas com deficiência e outras diversidades, não aconteceram à parte da inclusão social vista em sua totalidade. Sobre esse posicionamento, Chauí (2001, p. 123) colabora conosco ao fazer a consideração de que a escola e/ou a Universidade é uma instituição social e, dessa forma, exprime a sociedade de que faz parte, não sendo “uma sociedade separada, e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Após um “mergulho” na revisão de literatura e a constatação que a tradição das pesquisas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva predominantemente dá ênfase à categoria Deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), entendida como categoria que abarca uma diversidade maior de “diferentes” (grifo nosso), o foco da nossa atenção é ir além das patologias ou deficiências específicas. Propusemo-nos a fazer discussão crítica sobre essa visão reducionista e por de manifesto um olhar direcionado às circunstâncias sociais e históricas que conferiram – e conferem, ainda – diferentes significações de desvantagem para a escolarização marginalizada de alunos que têm NEEs.

Como lembra Aranha (2005), termos tais como deficiência, portador de deficiência, portador de necessidades especiais, surgiram apenas no século XX. Mas não podemos desconsiderar que esses termos carregam significações historicamente constituídas. Assim, é preciso explicitar que, neste trabalho, estamos entendendo que inicialmente o público-alvo da inclusão escolar restringia-se às pessoas com deficiência.

A concepção atual de inclusão (e o próprio termo inclusão) tem definições que foram resultados desse movimento e tem, atualmente, outros contornos, inclusive ampliou o público-

alvo, não se restringindo apenas às pessoas com deficiência, mas também às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e com Altas Habilidades/Superdotação – assunto que será discutido em seção subsequente. Com essa explicitação, afirmamos que na discussão que fazemos neste trabalho não convertemos em sinônimos as palavras deficiência, retardo, ou necessidades especiais, por exemplo. Assim, concordamos com Sasaki (2002) quando afirma que os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Ou seja, não podemos usar os termos indiscriminadamente. Assim, optamos por, na medida em que evidenciamos aspectos do movimento, faremos as referências às mudanças terminológicas também.

Desse modo, esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira, intitulado “Para compreender a inclusão: uma história de exclusão,” recorreremos ao percurso histórico de mudanças de paradigmas que foram possibilitando o surgimento da inclusão na forma como a conhecemos nos dias de hoje. Na segunda subseção “Ensino Superior, Prática Docente e Inclusão: articulações e dilemas” enfatizamos a expansão do Ensino Superior - no qual a nossa pesquisa está sediada - e como a prática docente tem se articulado nesse nível de ensino no paradigma da inclusão.

#### **4.1 Para compreender a inclusão: uma história de exclusão**

A inclusão é certamente uma das necessidades mais emergentes, quando nos referimos à Educação. No entanto, é preciso entender que ela não acontece como uma sucessão a partir da exclusão, ou seja, como um simples decurso. Compreender a complexidade do desenvolvimento desse processo é condição necessária para entendermos o que hoje chamamos de inclusão e, assim, a dialética exclusão/inclusão. Com esse intuito, discutimos os momentos que constituem o movimento histórico-social da inclusão: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Seja no contexto nacional ou no internacional, a inclusão dos “diferentes” nos espaços sociais, sobretudo nos grupos, se expressa como um desafio. Partindo disso, iniciamos com a discussão sobre como se deu o movimento de atenção – ou, desatenção – às pessoas com deficiência e outras “diferenças” que constitui o grupo que chamamos nesta pesquisa de pessoas com NEEs, antes que a proposta da inclusão entrasse em cena. Enfatizamos que, nesta pesquisa, não pretendemos abordar a inclusão nos moldes como a sua proposta está configurada na contemporaneidade – seja em relação aos modos como a inclusão é legitimada, seja às características terminológicas que atravessam esse tema. A

compreensão do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica que adotamos na nossa pesquisa, desvela-se no sentido de mostrar que os fenômenos podem ser compreendidos de maneira complexa, abordando sua totalidade e contradições e não negligenciá-las, comprometendo-nos, assim, com a dimensão social e histórica que constitui o movimento de inclusão.

Neste momento, é válido ressaltar que nosso diálogo com o passado, enfatizando alguns acontecimentos e visões de mundo e de homem para apreensão de como foi possível a construção escolar proposta às pessoas que não se encaixavam no padrão estabelecido em cada momento histórico, não implica dizer como esse diálogo deveria ter sido, ou seja não se trata de entendermos como essas pessoas deveriam ter sido tratadas. Compartilhamos, nesse sentido, da ideia de Jannuzzi (2006, p.2) sobre o passado quando esclarece:

Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções.

Para a nossa pesquisa essa consideração significa fazermos uma reflexão acerca do lugar da pessoa com NEEs na escola no seu percurso histórico, como fundamentação para a compreensão desse debate na contemporaneidade. Assim, nosso percurso foi entender de maneira contextualizada social e historicamente como as sociedades primitivas trataram “aleijados, cegos, mudos, surdos, paráliticos, retardados, coxos”, enfim, quem fosse diferente dos padrões de normalidade à sua época.

Para analisarmos as significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs que medeiam a constituição da sua prática docente, foi necessário demarcarmos, primeiro, a gênese da atenção/desatenção às pessoas com NEEs uma vez que no decorrer da história da humanidade, as posturas assumidas pela sociedade em relação às pessoas consideradas diferentes foram diversas e, marcadas por multiplicidade de fatores econômicos, culturais, filosóficos, científicos, etc.

Fernandes (2013) faz um panorama de quatro momentos característicos da relação da sociedade com as diferenças, quais sejam: extermínio, segregação/institucionalização, integração e inclusão. Os dois primeiros momentos relacionam-se ao período pré-científico. Nesse, a dimensão espiritual era atribuída como explicação para os quadros médicos e psicológicos que não correspondessem ao que era postulado como normalidade.

Posteriormente, a partir do século XIX, no período científico, a integração e a inclusão correspondem aos momentos nos quais acontecem marcos da defesa e promoção de direitos humanos que se estendem às pessoas com deficiência e outras necessidades. Desse modo, observa-se um processo que vai desde o abandono, institucionalização e integração até a inclusão, a qual amplia o seu público-alvo e passa a envolver não somente as pessoas com deficiência, mas também no campo escolar/educacional, as pessoas com NEEs.

A compreensão da diferença em diferentes lugares e momentos históricos também é mostrada por Bianchetti (2001), quando resgata como foram apreendidos e educados os indivíduos que se encaixavam ou não nos padrões considerados desejáveis nos diferentes momentos constitutivos dos períodos greco-romano, medieval, moderno e contemporâneo.

Em relação às sociedades primitivas, o autor considera que:

Uma das características básicas desses povos era o nomadismo, sendo que o atendimento das suas necessidades estava totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, como por exemplo, a caça e a pesca no tocante à alimentação e as cavernas para se abrigar. Ora, em virtude da característica cíclica da natureza, totalmente fora do controle dos homens, os deslocamentos eram constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste por si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa característicos da nossa fase histórica. Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que nas sociedades primitivas, “quem não tem competência não se estabelece”. Isto é, não há teorização, uma busca de causas, simplesmente uma espécie de seleção natural: os mais fortes sobrevivem (BIANCHETTI, 2001, p.28).

A documentação que se encontra disponível até o momento a respeito da história do atendimento a pessoas excepcionais na antiguidade, além de pouca é esparsa. Ainda assim, ela sugere que tenha havido um predomínio da eugenia, segundo a qual, essas pessoas que não se “encaixavam” num ideal da raça humana deveriam ser eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

A força humana para a guerra e para a agricultura era fundamental para a sobrevivência nas civilizações grega e romana, por exemplo. Desse modo, a deficiência física, por exemplo, era entendida como algo intolerável, e desde o nascimento as pessoas com esse tipo de deficiência eram descartadas. A deficiência mental era diluída na sociedade, já que alguns podiam dar conta dos serviços braçais e outros, que tinham comprometimentos mais graves, eram cuidados pelas famílias.

Nas comunidades primitivas a educação era prática, espontânea e voltada para a satisfação das necessidades do cotidiano. Desse modo, todos eram alunos e todos eram



educadores; ou seja, a educação era igual para todos. Já na antiguidade clássica, destacada especialmente os pensamentos pedagógicos gregos e romanos, a educação integral (a Paidéia) foi consagrada como um ideal educativo, ou seja, já havia pensamento pedagógico (sistematização, fins a que se destina). Entretanto, essa educação era apenas para os homens livres, ou seja, que não tinham que se preocupar com a sobrevivência. Assim, os guerreiros e os escravos eram tratados como classes inferiores e não tinham direito ao processo educacional, sendo, portanto, excluídos (CARVALHO, 2006).

Essa época, conhecida como período correspondente à Antiguidade, o corpo perfeito e forte para guerrear era condição para valorização da força de trabalho. Desse modo, aqueles que não atendessem a essa condição eram, desde o nascimento, abandonados ou condenados à morte (FERNANDES, 2013).

Bianchetti (2001), ao fazer referência a esse período, menciona paradigmas, modelos que atravessarão os séculos e influenciarão sobremaneira a cosmovisão da sociedade cristã ocidental: o paradigma espartano e o paradigma ateniense. Sobre o paradigma espartano, o autor afirma que na medida em que esses gregos se dedicavam predominantemente à guerra, o grande objetivo era ter a perfeição do corpo para o ideal da guerra. Então os gregos cuidavam disso através da dança, estética, ginástica, etc. Sobre o paradigma ateniense, chama a atenção para a divisão, em nível macro, da sociedade ateniense entre os livres e os escravos vai ser o protótipo para divisão em nível micro.

A partir da ascensão do cristianismo, as ideias pedagógicas medievais combinaram a fé cristã e o legado greco-romano. Nesse período, mesmo com as ideias cristãs de amar ao próximo como a si mesmo, o acesso à educação integral era somente para o clero e a nobreza, enquanto os trabalhadores continuavam sem o acesso ao mundo letrado e culto, somente à cultura da sobrevivência (CARVALHO, 2006).

Rodrigues (2008) afirma que, com essa ascensão do cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down) e para não atentar contra os desígnios da divindade, a pessoa com deficiência mental era acolhida caritativamente em conventos ou igrejas. Quando a deficiência não era acentuada, continuava na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos).

Assim, Bianchetti (2001) discute a relação da diferença física com pecado ou perversidade, na qual o indivíduo que não se enquadra no padrão considerado normal, ganha direito à vida, entretanto, fica estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser sinônimo de pecado.

Mendes e Picollo (2012) trazem a consideração de que dos 22 milagres de cura e exorcismo feitos por Jesus, 12 estão diretamente relacionados ao transcender de condições hoje rotuladas como deficiências físicas e sensoriais. A cura do paraplégico de Cafarnaum é um exemplo: “E eis que lhe trouxeram um paraplégico deitado na cama. E Jesus, vendo a fé deles, disse ao paraplégico: ‘Filho, tem bom ânimo: perdoados te são os teus pecados.’” (Mateus 9:2)

A concepção que relaciona diferença com pecado, para Bianchetti (2001, p.32), nos auxilia na compreensão da segregação e estigmatização, especialmente, dos milhares de pessoas que foram eliminadas pela fogueira da inquisição. E chama a nossa atenção para o fato de que tudo isso deva ser entendido como fenômeno histórico e geograficamente localizado, advertindo que:

Se não fizermos isso, sucumbiremos a julgamentos morais e moralizadores, os quais não passam de miopia intelectual. Assim, uma análise mais abrangente deve nos ajudar a entender que a queima de alguém que trouxesse no seu corpo alguma diferença considerada não-normal, ou explicitasse ideias divergentes do *status quo* ou, se comportasse de forma considerada não adequada – fato que imediatamente era associado a um suposto consórcio com o demônio - , não era, num primeiro momento, praticada por maldade ou por sadismo. O raciocínio maniqueísta que presidia tais episódios era que o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de humilhá-lo, de impingir-lhe uma derrota, era arrancar-lhe a posse. É isso que nos ajuda a compreender por que nos autos da inquisição e nas justificativas da Igreja Católica não se encontram afirmações de que ela tenha queimado pessoas. A expressão que aparece é a de que a Igreja procedeu a uma “purificação pelas chamas”.

Ainda em relação a esse momento da história, Fernandes (2013) adverte que ocorreu o colapso do modo de produção escravista e iniciou-se o modo baseado nas relações de servidão. Com o domínio do clero sobre a sociedade, o extermínio das pessoas com deficiência passou a ser questionado, pois esta prática se contrapunha aos valores cristãos de que os homens são filhos de Deus e tem direito à vida.

A transição do modo de produção feudal – como era conhecido na Idade Média – para o modo de produção capitalista trouxe mudanças que repercutiram em várias direções e esferas sociais. Conforme atesta Marx (1977, p.172) “é uma produção específica que determina todas as outras, são as relações engendradas por ela que atribuem a todas as outras o seu lugar e sua importância, é uma luz universal onde são mergulhadas todas as outras cores e que as modifica no seio de sua particularidade”.

Se antes, a produção era voltada para a subsistência, com a gradativa ascensão do capitalismo, a produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento de uma ciência e de tecnologias que garantirão o domínio do homem sobre a

natureza, vão dar as condições para que a burguesia, como classe em processo de hegemonia, estabeleça suas ideias dominantes.

É nesse contexto, que Fernandes (2013) esclarece que a Igreja Católica perdeu seu poder e iniciou-se, junto ao processo de industrialização, a instituição da norma e da normalidade. A medicina foi adquirindo *status* científico e fortaleceu as explicações naturais, em contraposição às espirituais, sobre as deficiências. Também é nesse momento histórico que foi criado na Europa, os primeiros espaços específicos para educação das pessoas com deficiência. No Brasil, foram criadas instituições especializadas para cegos e surdos, evidenciando-se a transição do período pré-científico para o científico. Ainda que sob a forma de segregação da sociedade e da institucionalização, foi um início de atenção à pessoa com deficiência.

No Brasil, mesmo que não houvesse grandes instituições de internação para pessoas com deficiência, observa-se a existência de práticas naturalizadas de exclusão. Neste contexto, o confinamento pela família era uma prática comum. Quando causavam desordem pública, eram recolhidos às Santas Casas ou às prisões, conforme explicita Lanna Júnior (2010). As pessoas atingidas por hanseníase, por exemplo, eram isoladas e excluídas do convívio social.

Institucionalmente e, de maneira tímida, a educação das crianças deficientes surge no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais proeminentes no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX. Jannuzzi (2006) aponta que ideias liberais fazem parte de uma série de movimentos tais como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817).

O modelo caritativo, que era predominante com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média e, no qual a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena, por serem vítimas da própria incapacidade, vai dando espaço ao modelo social a partir desse período. Durante o século XIX o modelo social que determinam as atitudes, suposições e percepções a respeito da deficiência, tem relação com as regras pertencentes à religião, à piedade e a civilidade cristã.

Há que se destacar que, conforme enfatiza Gondra e Schueler (2008), mesmo com muitos avanços nas pesquisas em história da educação, há lacunas significativas para a compreensão de 1800 a 1840. Mesmo assim, afirmam que nessa época predomina a coexistência de múltiplas formas de educação (familiar, religiosa, artesanal, profissional, entre outras). Sobre isso, é interessante destacar que houve um processo de descentralização na

gestão da instrução pública, resultante do Ato adicional de 1834, que, por sua vez constituiu-se na primeira emenda à Constituição de 1824.

A Constituição de 1824 seguia diretrizes liberais e estabelecia que o direito à instrução primária fosse gratuito a todos os cidadãos. Essa Constituição imperial esclarecia qual seria a abrangência e os limites da cidadania. Lutas e protestos aconteceram em torno das definições da cidadania, assim como disputas pela delimitação do público – alvo das escolas e pela expansão dos direitos à educação escolar, abrangendo propostas de civilizar índios, libertos e rever a instrução oferecida às mulheres. A escola seria um lugar para livres e sãos. (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Jannuzzi (2006), discorrendo sobre as leis que sucedem a Constituição de 1824, que foram criadas no conjunto das reformas da educação, atenta para o fato de ter sido muito apagado o desenrolar da educação primária e fundamental, por exemplo. Acrescenta que a sociedade nessa época já se protegia juridicamente do adulto deficiente, privando-os do direito político. Desse modo, a atenção para esse grupo de pessoas era proveniente das Santas Casas de Misericórdia que surgiram no Brasil desde o século XVI em várias províncias.

De acordo com Lanna Júnior (2010), as iniciativas pioneiras do Estado brasileiro direcionadas às pessoas com deficiência, datam desse momento histórico. Durante o século XIX, de forma pioneira na América Latina, o Estado brasileiro criou duas escolas para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Considerada como um marco da Educação Especial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854 (ARANHA, 2005). À época, em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do Dr. Sigaud, que era médico da família imperial, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Esse instituto destinava-se ao Ensino Primário e alguns ramos do Secundário, Ensino de Educação Moral e Religiosa, de Música, Ofícios fabris e Trabalhos Manuais num regime de internato. Jannuzzi (2006) retrata que essa forma de recolhimento de crianças em lugares específicos, estava presente, desde os tempos coloniais, como forma de organização dos índios de acordo com as crenças europeias e como verdades dignas de levarem as almas para o céu. Era, portanto, o modo de pensar da época que buscava instaurar um universo pedagógico de vigilância constante e ininterrupta do aluno.

A autora supracitada, também contribui acrescentando a influência da presença no ensino regular, no ano de 1887, da escola México. Nessa, havia atendimento de deficientes mentais, físicos e visuais. O Brasil também teve influências das ideias francesas que foram divulgadas pelos que iam estudar e disseminavam a possibilidade da existência desse atendimento na rede regular de ensino em fins do século XIX.

Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação desta escola deve-se a Ernesto Hüet que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira).

Aranha (2005) concorda que esses institutos foram criados pela mediação de amigos ou de pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com eles mantinha. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. É importante destacar que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império.

Um importante marco, também datado do início do século XIX, tem correlação com a França. A elite do Brasil mantinha contato frequente com este país e teve ideias influenciadas por este cenário internacional. Sobre isso, Mazzotta (2005), registra que foi principalmente na Europa que surgiram medidas educacionais concretizadas a partir dos primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes.

Jean Marc Itard (1774 -1838), que era sensorialista, organicista e médico francês, é reconhecido como o pioneiro na utilização de métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais. Itard trabalhou durante cinco anos com uma criança de 12 anos, selvagem, que tinha sido capturada na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. O trabalho do médico teve o êxito de conseguir que o menino controlasse suas ações e lesse algumas palavras. O seu trabalho resultou no primeiro manual de educação de retardados o *De l'Education d'un Homme Sauvage* e inspirou diversas medidas educacionais em outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 2005).

O Positivismo, como corrente filosófica que desconsiderava conhecimentos ligados a crenças, superstições ou qualquer outro modo que não pudesse ser comprovado cientificamente, e a afirmação do saber médico do final século XIX possibilitaram o surgimento de um modelo no qual as pessoas com deficiência passaram a ser compreendidas por terem problemas orgânicos que precisavam ser curados. No modelo médico, as pessoas

com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela, cuja problemática individual estava subentendida, segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam. Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade.

Foi no século XIX, que iniciou as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o país dava seus primeiros passos após a independência, forjava sua condição de Nação e esboçava as linhas de sua identidade cultural. Esse período, marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, notadamente as das pessoas com deficiência. O Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852.

A respeito disso, Lanna Júnior (2010, p. 21) assim sintetiza:

Apesar do pioneirismo, ambos os institutos ofertaram um número restrito de vagas durante todo o Período Imperial. O conceito dessas instituições se baseou na experiência europeia, mas diferentemente de seus pares estrangeiros, normalmente considerados entidades de caridade ou assistência, tanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos quanto o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos encontravam-se, na estrutura administrativa do Império, alocados na área de instrução pública. Eram, portanto, classificados como instituições de ensino. A cegueira e a surdez foram, no Brasil do século XIX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho.

Entretanto, como enfatiza Mendes (2010), ainda que a história resgate experiências consideradas precursoras desde o século XVI, o acesso à educação pelos deficientes foi sendo muito lentamente conquistado, somente se constituindo à medida que havia ampliação de oportunidades educacionais para a população em geral.

O fortalecimento de ideais da educação das pessoas que não estavam no padrão de normalidade na época, ganhou outros contornos a partir da Revolução Francesa, ocorrida em 1789. Foi nesse período da história que a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou, em 1948, a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, documento base para formulação de políticas públicas voltadas à defesa dos direitos fundamentais.

Na Europa e nos Estados Unidos começou a surgir as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental. No Brasil, são criadas a Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), com o objetivo de educar crianças que eram

consideradas incompletas ou débeis, através de programas de reabilitação e Educação Especial.

Mazzota (2005) acrescenta que foi nesse período entre 1957 a 1993 que surgiram iniciativas oficiais de âmbito nacional com o intuito de educar pessoas com deficiência. Em 1957, teve a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instalada no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos); em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao IBC, posteriormente denominada de Campanha Nacional de Educação para Cegos (CNEC), ao ser desvinculada do IBC; e, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

O movimento que resultou na integração fez parte das lutas em defesa dos direitos humanos, conforme registra Magalhães e Cardoso (2011). Os autores registram que foi no final do século XX, especialmente na Europa e, posteriormente, ganhando forças nos Estados Unidos e Canadá, que as pessoas com deficiências e outras diferenças, passaram a frequentar o sistema de ensino regular.

Mendes (2006) ressalta que a crise mundial do petróleo foi um aspecto relevante para a mudança na filosofia de serviços nesse período. O custo elevado de programas segregados de educação foi um determinante econômico importante para fortalecer a mudança para o modelo de integração, uma vez que isso representaria uma economia para os cofres públicos.

Mas é válido destacar, com Magalhães e Cardoso (2011), que as formas de atendimento ofertados no processo de integração não resultaram na revisão da postura teórico-metodológica pelas escolas regulares, as quais se isentavam de reformulação da proposta curricular. Podemos entender, nesses termos, que a integração foi um modelo que foi conveniente para continuar atendendo a classe dominante.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação no Brasil passa a ser um direito subjetivo e dever do Estado e da família em garanti-la. Dentre muitas outras legislações que vieram ratificar esse preceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN nº 9394/96 é uma delas e, em capítulo específico, põe a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular, desde a Educação Infantil. É também com essa Constituição que foi instituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Essa legislação constituiu as bases para a Educação Inclusiva.

Esse novo modelo de atendimento, a inclusão escolar, pôs em perspectiva mudanças na sociedade. Silva (2010) e Mendes (2006) pontuam que ela surgiu nos Estados Unidos e

difundiou-se pelo mundo a partir da década de 1990. A discussão passou a ser não somente como as pessoas com NEEs deveriam ser atendidas, mas também como a sociedade deve ser reestruturada visando a participação dessas pessoas.

É nesse contexto de parâmetros legais e institucionais que encontramos a abordagem de educação para todos, e, dessa forma, a educação para pessoas com necessidades específicas. Carvalho (2006) nos adverte que o modelo de inclusão envolve reestruturação das culturas políticas e práticas das escolas que, como aparelhos abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Isso perpassa um extenso processo e não acontece por meio de modismos e decretos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ocorrida em 1990 em Jomtiem, na Tailândia, postula a necessidade de medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação às pessoas com qualquer tipo de deficiência (UNESCO, 1998).

Posteriormente, em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Silva (2010) e Mendes (2006) pontuam que desse evento resultou a Declaração de Salamanca, a qual orientou ações a serem desenvolvidas em âmbito regional, nacional e internacional e constituiu-se como o documento mais significativo para a política de inclusão no cenário mundial.

Em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, disposta no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, objetivou assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. No âmbito educacional, instituiu a matrícula compulsória, no ensino regular de instituições públicas e privadas, de pessoas com deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino (BRASIL, 1999).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabeleceu a elaboração de planos decenais pelos governos municipais, estaduais e federais. Esse plano apontou como tendência a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino ou o atendimento em classes e escolas especiais, quando não fosse possível na classe comum em virtude das necessidades do educando (BRASIL, 2001).



Outra política representativa do avanço da discussão e do modelo de atendimento chamado inclusão foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, a qual dá garantias de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2008). Essa política traz uma especificidade em relação ao grupo considerado público-alvo, ampliando-se de pessoas com deficiência para, também, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2012, a Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e considerou legalmente a pessoa com autismo como uma pessoa com deficiência (BRASIL, 2012).

Mais recentemente, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, objetivou a cidadania e inclusão social da pessoa com deficiência. Considerada como outro marco no movimento de inclusão escolar, a lei também assegurou o direito à educação, em todos os níveis, à pessoa com deficiência, almejando garantir aprimoramento dos sistemas educacionais, com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Inclui, ainda, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas por meio de programas de formação de professores, inclusive para atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

A inclusão escolar passou a ser demarcada legalmente há menos de dez anos, o que a reafirma como processo a ser efetivado e que, embora os estudos e medidas legais avancem, muito ainda precisa ser discutido para que as práticas inclusivas se constituam em realidade.

Com essa discussão, resgatamos como as pessoas que hoje constituem o grupo de alunos com NEEs foram atendidas e como esse movimento social e historicamente determinado, tem produzido as condições para a proposta e instituição do movimento inclusivo. Isso contribui para o entendimento de que a problematização acerca da educação das pessoas com NEEs deve ser feita mediante a contemplação do movimento dialético que constitui sua história.

A reflexão sobre o movimento mundial que a inclusão ora repercute, têm raízes históricas, que se não justifica as dificuldades enfrentadas para a mudança de paradigma pelo menos, refletem que o movimento não se deu de forma estanque ou, sem implicações na forma, como a sociedade foi lidando com a pessoa com deficiência ao longo do tempo. Nem tampouco, foi simplesmente importado, destituindo o Brasil de quaisquer particularidades.

Por fim, não coube aqui, tomar uma posição sobre ser positiva ou, não, a atenção ou desatenção que foi dada à educação da pessoa com deficiência, mas, sobretudo, mencioná-la

como um movimento constituído de fatos, situações e acontecimento, e que revela as transformações que tencionaram a mudança de perspectivas de atendimento à pessoa com deficiência.

Na próxima subseção a discussão é sobre a inclusão no cenário do Ensino Superior, palco da investigação das significações e das mediações que pretendemos desvelar. Para tanto, iniciaremos com uma breve discussão a respeito de características dessa instituição de educação e do processo de escolarização nesse nível de ensino no Brasil. A prioridade é discutir sobre o papel social do professor e do aluno, até chegarmos aos desafios que o docente enfrenta na configuração do processo de inclusão, sobretudo em sua formação.

#### **4.2 A inclusão no Ensino Superior: particularidades e articulações**

A universidade, como uma das instituições formais na qual deve ser possibilitada apropriação da cultura e de socialização de conhecimento, é o cenário cuja função social e características serão discutidas nessa subseção para contribuir na compreensão de como transformações nos modos de pensar, sentir e agir do docente podem ser desenvolvidas nesse espaço.

Apesar de ser uma instituição constituída por uma multiplicidade de contradições, a Universidade possui função social de extrema relevância para a democratização e redução das desigualdades sociais, na medida em que possibilita a transmissão dos saberes históricos e socialmente produzidos.

É na Universidade que a nossa pesquisa intenciona superar as aparências e visões simplistas de suas possibilidades, e apreendê-las na sua contraditoriedade, sobretudo nas suas possibilidades de reprodução da exclusão dos alunos com NEEs e, ao mesmo tempo, do movimento de superação que se apresenta.

Consideramos que os aspectos próprios do contexto universitário pressupõem compreendermos essa instituição social como constituída e constituinte do contexto histórico-social, e não apartada deste, o que pressupõe considerá-la, ao mesmo tempo, contexto de reprodução e transformação social.

Iniciamos essa discussão fazendo uma breve contextualização dos primórdios da sua institucionalização no Brasil, cujo movimento se deu a partir de 1808, com a chegada da corte portuguesa no Brasil. Concordamos com Favero (2006) quando afirma que discutir sobre

Universidade implica analisá-la não como fenômeno fora da realidade concreta, mas, como parte da totalidade, do processo social amplo, de uma problemática mais geral do país.

De acordo com Masetto (1998, p.9), antes do rei e sua corte chegarem ao Brasil, os brasileiros **que se interessavam** (grifo nosso) por curso universitário faziam-no em Portugal ou em outros países europeus. O autor chama a atenção sobre isso afirmando que “Havia uma preocupação muito grande da Coroa em relação à formação intelectual e política da elite brasileira, ela procurava de todas as formas manter o Brasil como colônia, evitando quaisquer possibilidades de desenvolvimento de ideias de independência”.

Mas, uma vez que as comunicações com a Europa foram sendo reduzidas foi necessário que os cursos universitários fossem criados para atender a essa nova situação. Masetto (1998, p.10), assim sintetiza:

Na década de 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores: a de direito em Olinda, estado de Pernambuco; a de medicina em São Salvador, na Bahia; e a de engenharia, no Rio de Janeiro. Outros cursos foram criados posteriormente como os de agronomia, química, desenho técnico, economia, política e arquitetura.

Desse modo, ao situarmos a história e os impasses do Ensino Superior até os anos 60, podemos inferir que essa trajetória contribuiu para as suas características nos dias atuais.

Fazendo incursão na história da educação superior, Favero (2006, p.19) endossa que:

[...] ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

O modelo universitário adotado no Brasil foi o padrão francês, e, direta ou indiretamente esse modelo contribuiu para o delineamento da configuração das universidades brasileiras. Assim, esse modelo tratava-se de importante mecanismo para formar os profissionais necessários ao funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, instrumento importante para disseminar as doutrinas vigentes (TRINDADE, 1998). A partir daí, é válido destacar que o país nunca teve modelo próprio de Universidade, valendo-se sempre de exemplos e de experiências de países centrais, conforme explicita Taneguti (2013), em relatório técnico do Conselho Nacional de Educação.

Um marco importante para a discussão do Ensino Superior foi a Reforma Universitária de 1968. Sousa (2008, p.22), explicita que “A expansão do Ensino Superior Brasileiro se deu a

partir da Reforma Universitária de 1968 e das reformas realizadas pelo Governo Militar na economia brasileira no período 1964-1967”.

Sampaio (1991, p.16), retrata com números essa expansão:

A expansão de Ensino Superior que se inicia nos anos 60 e se intensifica ao longo da década de 70 é um fenômeno bastante conhecido. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no Ensino Superior vai de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentam as maiores taxas de crescimento.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a origem da Universidade está ligada a princípios de formação, criação, reflexão e crítica e cuja sustentação é legitimada a partir da autonomia do saber em relação à religião e ao Estado. As autoras analisam a história da universidade no Brasil e afirmam que os modelos jesuítico, francês e alemão tiveram predominância em diferentes momentos históricos e influenciam a universidade até os dias atuais.

As autoras tecem crítica a esse contexto atual, afirmando que:

Nessa perspectiva, a universidade está encarregada de tornar a cultura num instrumento a serviço de suas próprias concepções: não diferencia conhecimento e pensamento, reduzindo a esfera do saber à do conhecimento; ignora o trabalho do pensamento; administra o conhecimento, reduzindo-o, dividindo-o, dosando-o, quantificando-o e não o inter-relacionando; desconsidera o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e as contradições da realidade com o pensamento do aprendiz. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 168).

Outro marco que interessa ser citado nessa pesquisa é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990. Essa conferência, dentre outras decisões, trouxe, novos direcionamentos para a organização e o financiamento da educação pública dos países pobres. Houve, também, intensificação da implantação de reformas consoantes com as políticas educacionais internacionais e a educação ganhou notoriedade nas decisões políticas.

A transformação da universidade perpassa diversos aspectos. Zabalza (2004) registra que dentre esses aspectos, as mudanças no sentido social atingem a concepção e o sentido social. Nesse aspecto, a universidade passa a ser bem econômico, recurso do desenvolvimento social e econômico dos países. A massificação, oportunizada por políticas universitárias, também é ressaltada como impactante para a transformação da universidade, juntamente com o seu controle social. Sobre o controle social, o autor pontua a impressão advinda do controle de qualidade e o estabelecimento de padrões, que é muito mais decorrente da preocupação

com a forma como os recursos são administrados, do que preocupação com a qualidade da formação em si mesma.

Sobre o sentido formativo da universidade, Zabalza (2004) compreende a importância do significado e dos conteúdos da formação universitária, os dilemas que ela deve enfrentar no novo marco da “sociedade do conhecimento”, a formação como processo contínuo e o papel que tange às universidades desempenharem nesse novo contexto.

D’Ávila (2013), estudiosa da docência no Ensino Superior, relata que essa área tem sido campo profícuo de investigação. As razões para isso se devem ao fato de o “terreno ser acidentado, pleno de possibilidades, mas também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigação” (p.19). Esse campo é perpassado por muitas problemáticas, principalmente aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica e didático-pedagógica. A autora pontua desde problemas de concepção epistemológica, a problemas metodológicos em sala de aula, o maior problema é que, em geral, os professores universitários não tiveram o devido preparo pedagógico.

Zabalza (2004) apresenta três dimensões na definição do papel docente. A primeira delas, a dimensão profissional, acessa os componentes que definem essa profissão, apontando a identidade profissional indefinida vinculada à docência. Já a dimensão pessoal, abarca o tipo de envolvimento e compromisso pessoal, os problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional, as fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, entre outros. Finalmente, a dimensão administrativa que está relacionada a condições contratuais, sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, carga-horária, etc.

Há não muito tempo – e não totalmente superado – a formação de professores era entendida como “mera preparação técnica para a realização de uma atividade que qualquer pessoa saberia ou poderia realizar”, de acordo com Almeida e Paulo (2010, p. 131). Nesse aspecto, a docência ficou reduzida a um jogo de estatutos e papéis mal definidos, deixando de lado a dimensão reflexiva da formação profissional e a implicação subjetiva do professor na consolidação de sua carreira, o que impediu de elucidar as especificidades da docência, levando em consideração o desenvolvimento da identidade do professor.

A situação supramencionada tem em Masetto (1998) a fundamentação de que há pouco tempo, tanto a instituição que convidava o profissional a ser professor, quanto a pessoa que era convidada, acreditavam que quem sabia algo, saberia ensiná-lo. O autor complementa ainda, que nesse passado recente, ensinar significava “ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer” (MASETTO, 1998, p.11).

A transformação da sociedade, seus valores e suas formas de organização e de trabalho, o avanço expressivo da ciência nas últimas décadas e a consolidação progressiva de uma ciência da educação tem estimulado o desenvolvimento profissional do professor universitário nos últimos tempos (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Esses autores consideram que ensinar na Universidade requer ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, já que este profissional realiza um serviço à sociedade. Precisa, pois, atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, somando-se ainda a capacitação para exercer a docência e realizar atividades de investigação. Também complementam:

Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 271).

Sob o prisma das necessidades de transformações sociais e a limitação do modelo de formação dos setores dominantes, Cavallet (2000) pontua a importância da ação docente repensada de forma a contribuir na construção de novos paradigmas e na implementação de processos pedagógicos que possibilitem a formação de profissionais socialmente mais comprometidos.

Assim, nos dias de hoje discute-se os saberes relativos ao eixo pedagógico do docente universitário que possam atender a essas transformações sociais e dar suporte às práticas docentes. Cunha (2006) destaca que o conjunto de saberes são relativos aos seguintes aspectos: ao contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica; à ambivalência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos estudantes; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; à avaliação da aprendizagem; à capacidade de facilitar a comunicação e as relações interpessoais.

Sobre a formação de professores em nível universitário, a legislação educacional brasileira, por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2006), traz o seguinte artigo:

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Cunha (2010) problematiza categoricamente a questão da legitimidade entendendo que o papel docente, na conjuntura atual não deve se alicerçar na transmissão do conhecimento, pois não há mais sentido social na função professoral com a informação disponível cada vez mais nos meios digitais. Assim, a autoridade docente está abalada e, segundo a autora, não está mais sustentada na erudição.

Soma-se a isso, outro aspecto a considerar na conjuntura atual de transformações e expansão desse nível de ensino, qual seja a crescente importância atribuída ao Ensino Superior pelos seguimentos sociais que no Brasil estiveram, e ainda continuam, relativamente, mantidos à margem dessa participação.

São muitas as questões que obstaculizam o processo de inclusão, e como ressaltam Gomes e Araújo (2012), temos que considerar as dificuldades objetivas do processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, sob diversos ângulos, como a melhoria dos preceitos legais e das políticas públicas e sua implementação e, além disso, a formação do professor para trabalhar na inclusão desses alunos.

Nesse interim, compreendemos a atividade do professor, na perspectiva da educação inclusiva, como aquela que vai possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento, das objetivações já produzidas, contribuindo com a formação da consciência dos alunos (LIMA; FACCI, 2012).

Assim, na subseção a seguir, discorreremos sobre a formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com NEEs que está nesse processo de inclusão no Ensino Superior, e que, por sua vez, auxilia a compreensão da nossa investigação porque ao assumirmos que estamos interessadas na investigação da prática docente inclusiva não podemos fazê-la sem discutir a formação como um processo que a constitui. Entendemos que a formação do professor é uma questão de relevo, considerando-se as repercussões da formação em sua articulação com a prática docente na configuração do processo de inclusão que ora repercute.

### **4.3 Formação docente na perspectiva da inclusão: ampliando o cenário de alternativas**

A educação inclusiva no Ensino Superior começa a emergir na década de 1990 por meio do aparato legal. No Brasil, a primeira iniciativa por parte do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior se deu através da Portaria nº 1.793/94. Esta recomendava a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", prioritariamente

nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. Na prática, esta recomendação teve pouco impacto na grade curricular dos cursos de formação em Pedagogia e Psicologia, como ressalta Chacon (2001 *apud* MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Os autores supramencionados ainda lembram que a segunda iniciativa ocorreu em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277 MEC/GM com a solicitação das Instituições de Ensino Superior (IES) para a oportunizar condições de acesso aos candidatos com deficiências em seus concursos vestibulares e que as Instituições desenvolvam ações que promovam a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, para que seja atendida uma permanência de qualidade a esses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) na Perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe que a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior precisa ocorrer por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Dessa forma, o planejamento e a organização de recursos e serviços para viabilizar a acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Os direitos assegurados pela legislação brasileira para a inclusão de estudantes no Ensino Superior expandiram bastante. Dentre esses, podem ser destacadas as ações afirmativas que deram origem ao sistema de cotas, e, também, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que assegurou a efetivação de ações para promover acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência no Ensino Superior. Além disso, discorre que para essas ações há que se ter planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. Estes devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Fazendo retomada estatística acerca da inclusão no cenário do Ensino Superior brasileiro, Moreira (2004) considera a falta de dados oficiais até a década de 1990:

Esta falta de dados oficiais denotava a invisibilidade desse alunado, impossibilitando, até mesmo, chegar a indicativos mais concretos sobre sua real situação educacional e, por consequência, direcionar de forma mais precisa políticas inclusivas. Somente a partir do Censo Educacional de 2000, é contemplado o número de alunos com deficiências (física, auditiva, visual) nas IES do país. Naquele momento eram em número de 2.155. Em 2005, este número sobe para 6.022 alunos, ou seja, ocorreu um



aumento de 179,4%, entre os anos de 2000 e 2005. Apesar dos números evidenciarem a exclusão de alunos com deficiência do cenário educacional, pode-se considerar um avanço o aumento desse percentual em cinco anos. Por outro lado, os dados do Censo (BRASIL, 2007) indicaram que o número de alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior foi de 6.460.

O importante papel social que a Universidade deve assumir é reforçado pela ideia da pertinência de ações que enfatizam verdadeira integração da pessoa com NEEs, de forma planejada e estruturada, para que os direitos dessas pessoas sejam respeitados. Soma-se a isso, a avaliação responsável que deve ser feita quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas com trajetória histórica de exclusão da sociedade em vários âmbitos (MOREIRA, 2003).

É uma realidade do momento, a procura por subsídios teóricos para garantir a qualidade dessas ações, assim como a efetividade da concepção de educação para todos a partir da elaboração de atividades efetivas (GUEBERT, 2007).

Anjos (2012) registra que só recentemente vem sendo superada a tendência da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior ser mais uma temática do que realmente uma ação docente, pela presença concreta da pessoa em situação de deficiências nas universidades.

Sobre isso, a autora pontua:

Preocupa tanto a possibilidade de uma separação mecânica entre uma e outra situação, criando-se as práticas inclusivas na educação superior a partir do nada, quando a mera transposição, na qual a docência na educação básica seria repetida na superior, através da aplicação das mesmas técnicas e da reprodução das mesmas relações. A pessoa em situação de deficiência pode se configurar como interlocutor da ação universitária já antes do acesso oficial via processo seletivo, através de projetos de ensino, extensão e pesquisa que envolvam todos os sujeitos da educação básica que lidam com a deficiência: alunos, professores, pessoal do atendimento especializado, gestores (ANJOS, 2012, p.380).

Nesta pesquisa, ressaltamos o processo de inclusão como uma dimensão de direitos humanos e justiça social. Dutra e Griboski (2006) afirmam que esse processo pressupõe a plenitude do acesso e da participação de todos nas várias esferas da estrutura social, a garantia de liberdades e direitos iguais e o estabelecimento de princípios de equidade. Complementando esse ponto de vista, a sociedade democrática e a compreensão do caráter social das relações, admite a capacidade humana de desenvolver valores de dignidade e cidadania, de respeitar esses pressupostos e de transformá-los na construção do processo social.

Fazendo revisão acerca das produções atuais acerca da inclusão no Ensino Superior, Baptaglin e Souza (2012), enfatizam um aspecto a partir de resultados do estudo de Muis e Carvalho (2010), quando esses apontam que as representações que os professores fazem sobre a

deficiência norteiam suas práticas em sala de aula. Com relação a isso, os resultados do estudo apontam que os maiores entraves na inclusão de pessoas com NEEs são, além da falta de capacitação profissional, o preconceito e a discriminação.

Nessa mesma revisão, Baptaglin e Souza (2012) indicam três considerações como os principais aspectos a serem considerados quando se refere à falta de formação específica de professores: compromisso com a reforma dos programas de formação de professores, a organização do trabalho pedagógico (conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, relação teoria prática) e a inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciaturas.

Também acrescentam pontos diretamente relacionados aos estudantes, por exemplo: as barreiras estruturais das IES; a qualificação dos recursos humanos; as condições de trabalho e de saúde dos professores; a qualidade das aulas universitárias; os limites e as possibilidades apresentados pela política do PROUNI; as condições que garantem o acesso (as políticas de inclusão, as atitudes, e a aquisição de produtos e tecnologias assistivas) e a permanência do aluno na instituição; o modo como os docentes representam a deficiência ou as necessidades educativas especiais e como isto reflete nas práticas de sala de aula.

É importante considerar que no universo do Ensino Superior, nem todos os docentes são provenientes das licenciaturas. Deste modo, ao nos reportarmos aos docentes do Ensino Superior, compreendemos que há processos formativos diferentes entre aqueles que tiveram uma formação contemplada em licenciaturas ou não.

Considerando-se a realidade do sistema educacional inclusivo, Dutra e Griboski (2006) chamam atenção para a formação como processo que deve facilitar as condições para o docente continuar a aprender, ensinar e partilhar, além de ampliar a formação com extensão e pós-graduação, presenciais e a distância, inseridas no contexto da política pública.

Os mesmos autores partem da ideia de que existem várias dimensões consoantes ao processo de formação dos educadores:

Formação inicial que se modifica para inserir diretrizes de atenção à diversidade e à heterogeneidade dos alunos, formação continuada para novas relações e conhecimentos, orientação para aproximação dos saberes da comunidade, dos movimentos e das experiências locais. Todas elas devem estar articuladas de forma que possibilitem aos professores aprenderem para além do conhecimento técnico insuficiente para compreender a realidade e a complexidade da prática pedagógica. (DUTRA; GRIBOSKI, 2006)

Sob o olhar de Sestaro (2006), o professor é considerado um agente de mudança que deve assumir essa responsabilidade social participando, de fato, do esforço da inclusão, já que

esta é o caminho definitivo para superar uma sociedade que exclui e chegar à sociedade justa, fraterna e pluralista, como a Constituição Cidadã aponta.

Na nossa análise teórica, discordamos desse **discurso forçoso** (grifo nosso) de uma sociedade justa, fraterna e pluralista na medida em que esta é uma visão idealista. Padilha (2004, p. 98), assim sintetiza o seu pensamento sobre a dialética inclusão e exclusão:

Vive-se a exclusão e fala-se de inclusão em um mundo cuja lógica é o capitalismo, em uma configuração denominada globalização e neoliberalismo – não há nações independentes, nem sistemas religiosos, nem escolas, nem indivíduos autônomos...O mundo sem fronteiras não ficou mais justo, nem as riquezas ficaram mais bem distribuídas.

Nesta seção, fizemos uma discussão que contemplou a gênese da educação de alunos com NEEs e atualidades relacionadas à inclusão escolar, ao Ensino Superior e à formação docente. Iniciamos com o percurso de compreender sobre a inclusão a partir da exclusão, seu par dialético. Posteriormente, a discussão se voltou às particularidades e articulações que envolvem o processo de inclusão no Ensino Superior. Por último, foi possível conhecer a formação docente na perspectiva da inclusão e entendê-la, sobretudo, como processo que não se esgota na formação inicial, ou formações isoladas e padronizadas, mas como processo complexo, o qual medeia as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com NEEs.



## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos a metodologia que nos orientou no desenvolvimento desta pesquisa, em especial, os instrumentos e procedimentos metodológicos de produção e análise dos dados. Para tanto, inicialmente discutimos a concepção de homem, de realidade e de método de investigação que nos permitiu analisar as significações do professor do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente. Em seguida, apresentamos os instrumentos e procedimentos metodológicos necessários para mediar o processo de constituição da nossa pesquisa, que envolveu a escolha do contexto, a participante da pesquisa, a produção dos dados e o procedimento analítico.

Cumpramos destacar que a filiação da nossa pesquisa é com os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica e, deste modo, assumimos os fundamentos epistemológicos do Materialismo Histórico Dialético. Sob a ótica da lógica dialética materialista teremos condições de compreender a prática docente inclusiva, porque seus princípios, leis e categorias orientaram nosso pensamento de pesquisadora na compreensão desse fenômeno que, por sua vez, é dotado de materialidade, dinamicidade e historicidade.

Ainda sobre essa lógica que guiou nosso pensamento, Burlatski (1987, p. 9) traz a seguinte contribuição:

A dialética ensina que não existem fenômenos estáticos e que toda a natureza, toda a sociedade humana e as diversas pessoas concretas se encontram no estado de movimento e de mudança permanente que se realizam através da superação das contradições e da luta dos princípios opostos. A dialética não nega o repouso e o estado de equilíbrio, mas qualifica-os apenas como momentos do movimento.

Ao assumirmos essa postura investigativa, anunciamos que a nossa pesquisa fundamentou-se em uma rede de pressupostos ontológicos que definem nossa concepção de homem, de sociedade e de mundo em geral. Desse modo, definimos a perspectiva epistemológica e esta nos guiou na escolha do método e da metodologia da nossa pesquisa.

Para darmos conta deste propósito organizamos essa seção em seis subseções. Na primeira subseção, ao discutirmos a **Concepção de homem, de realidade e de método de pesquisa** tratamos de explicitar os pressupostos que orientaram nosso pensamento no desenvolvimento da pesquisa e escrita desta dissertação. Na segunda, **O tipo e abordagem da pesquisa**, traz as considerações a respeito da pesquisa narrativa e evidencia a abordagem qualitativa da pesquisa. A terceira subseção, **Cenário da pesquisa**, apresenta a instituição que atendeu os critérios que possibilitaram a nossa investigação, nesse caso uma Instituição do

Ensino Superior. Na quarta subseção apresentamos a **Participante da pesquisa** que compartilhou suas significações conosco. Na quinta subseção, mencionamos os **Procedimentos para a produção dos dados**, que trouxe a entrevista como instrumento e a narrativa como a técnica empregada. A última subseção explicita o **Procedimento de análise e interpretação dos dados produzidos**.

### 5.1 Concepção de homem, de realidade e de método de pesquisa

A visão de homem sobre a qual a nossa pesquisa está orientada tem concordância com Vigotski (2000), quando esse afirma que o homem é um conjunto de relações sociais que mantém com os outros, e que, por meio da cultura e do outro, os homens apropriam-se dos conhecimentos produzidos ao longo da história e se humanizam.

Ao contrário de outros animais, o homem não é determinado somente pelos aspectos biológicos. Engels (1979, p.223), ao diferenciar o homem de outros animais, enfatiza que:

[...] o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença.

Isso quer dizer que, além da estrutura biológica que possui enquanto espécie animal, o homem vai desenvolvendo particularidades que superam essa estrutura pelo desenvolvimento de uma vida social. Ou seja, o homem transforma a realidade e é por ela transformado. Enquanto isso, os outros animais apenas se adaptam a natureza.

Desse modo, o homem se constitui na relação com a realidade. Dito de outra forma, na dialética das relações entre condições objetivas e subjetivas. O homem, como ser concreto, social e histórico conhece a realidade e pode transformá-la, de modo que homem e realidade só podem ser entendidos como totalidade, e não de forma fragmentada.

Articulando esse entendimento à nossa pesquisa, o professor do Ensino Superior tem a capacidade de produzir condições de transformar a realidade em que atua e se transformar nesse processo, mas essa capacidade também não é inata e nem dada ao homem; ela é produto das conquistas da humanidade, isto é, é social e historicamente constituída.

Para compreendermos essa realidade, que não é dada de modo transparente, precisamos de um método que nos aproxime das determinações sociais e históricas.

Considerando a complexidade do fenômeno que estudamos, esta pesquisa se fundamentou nos princípios que orientam o método proposto por Vigotski (2007), explicitados a seguir:

a) Analisar processos, e não objetos: esse princípio se contrapõe à ideia de analisar um objeto considerando-o de maneira estável, fixa; constituído por elementos componentes. Ao invés disso, a abordagem de análise que necessitamos requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos. Vigotski (2007, p.64), complementa ainda, afirmando que “Se substituimos a análise do objeto pela análise de processo, então a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais”. Para a nossa investigação, esse princípio é importante porque nos incita a recuperar o movimento histórico e social das significações constituídas pelo docente acerca da inclusão dos alunos com NEEs. Recuperando essa gênese e evidenciando o processo e suas múltiplas determinações, entendemos ser possível evidenciar as mediações entre as significações produzidas pelo docente do Ensino Superior sobre a inclusão escolar de alunos com NEEs e a sua prática docente.

b) Explicação *versus* descrição: segundo esse princípio, ao analisarmos um fenômeno, devemos fazê-lo revelando as suas relações dinâmico-causais reais e não meramente descrevê-lo. Vigotski (2007) diferencia os pontos de vista fenotípicos (descritivos) e genotípicos (explicativos) de análise de um fenômeno e afirma que é necessário explicá-lo com base na sua origem e não na sua aparência externa. Deste modo, o tipo de análise objetiva que defendemos pretende mostrar a essência dos objetos e ir além da pura descrição. Ainda é interessante a constatação de que para superar as características perceptíveis (o fenótipo), não precisamos rejeitar “a explicação das idiossincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordiná-las à descoberta de sua origem real” (VIGOTSKI, 2007, p.66). No caso da nossa pesquisa, explicamos algumas determinações que se relacionam às significações que o docente produz acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente, superando o supérfluo – ou a sua manifestação fenotípica.

c) O problema do comportamento fossilizado: para explicar esse princípio, Vigotski (2007, p 67) refere que “defrontamo-nos frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados”. Contrapondo-se a esse problema, o autor propõe uma análise que retorne à origem, numa perspectiva histórica, que considere o requisito básico do método dialético, que é o movimento.

## 5.2 Tipo de Pesquisa

Considerando os princípios do método vigotskiano e as possibilidades para a análise das significações do docente e suas mediações com a constituição da prática docente, a natureza da investigação empírica da nossa pesquisa é qualitativa.

Com a possibilidade de valorizar os aspectos subjetivos na análise da realidade que apresenta os significados e os sentidos constituídos nas diferentes relações do sujeito com as circunstâncias sócio-históricas, citamos Minayo, *et al* (2002, p. 21) na sua descrição acerca da pesquisa qualitativa: “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Dada a especificidade do fenômeno que investigamos com este estudo, bem como a opção teórico-metodológica para investiga-lo, optamos pela abordagem qualitativa. Isso por que entendemos que a natureza social e o contexto sócio histórico, nos quais esta pesquisa se insere, podiam ser investigados sob a ótica da pesquisa qualitativa. Além disso, entendemos também, de acordo com Chizzotti (2006, p.28), que o termo qualitativo significa “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Assim, investigar as significações produzidas pelo docente sobre a inclusão da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no Ensino Superior pressupõe adentrar na subjetividade do docente e deste com as circunstâncias sócio-históricas.

Comungamos com Demo (1998, p. 101) quando este, ao descrever sobre a pesquisa qualitativa, considera que:

Pesquisa qualitativa significa, na esteira de nossa argumentação, o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa. Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indagar suas virtudes e vazios. Portanto, o que se ganha e se perde com cada método. Ao mesmo tempo, uma pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos. E vice-versa.

Com esse entendimento, na nossa pesquisa buscamos o esforço jeitoso de analisar as significações dos docentes que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente na realidade também jeitosa da inclusão escolar no Ensino Superior.

Para tanto, na próxima subseção evidenciamos em qual cenário nossa pesquisa foi realizada.



### 5.3 Cenário da pesquisa

Partimos do pressuposto de que a Instituição de Ensino Superior (IES) é cenário com muitas possibilidades de investigação das principais problemáticas que envolvem a Educação. Nesse ponto, acrescentamos que a instituição que desenvolvemos nossa pesquisa é pública e o que determinou nossa escolha foi o fato de ter sido nesse cenário público – não nesta instituição especificamente – que vivemos parte das experiências narradas na introdução do presente trabalho, o que chamou nossa atenção para o tema e para as possibilidades de pesquisa. Deste modo, esta pesquisa foi realizada em uma IES pública, que teve e/ou tem alunos com NEEs incluídos.

Entendemos, como Pimenta e Anastasiou (2010, p. 167), que a ação dos docentes, nesta pesquisa denominada de prática docente, assim como a dos discentes não acontece em um universo à parte da realidade social na qual se insere. E, acrescente-se a isso, entendemos as IES como instituições sociais, compreendidas como espaço de diversidade para a educabilidade de seres humanos que, por sua vez, são sócio-historicamente determinadas.

A IES na qual desenvolvemos a pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí (UFPI), especificamente em um curso de licenciatura, que, por critérios de confidencialidade das informações sobre a participante da pesquisa, optamos por não revelar qual seja o curso, somente indicamos que é uma licenciatura desta instituição. A escolha desse cenário se deu a partir do acesso que a pesquisadora teve às informações na mídia social a respeito de ser uma instituição que tem formado alunos com NEEs, assim como pela disponibilidade e interesse manifestados por representantes dessa instituição para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com informações obtidas através do sítio eletrônico da instituição, a UFPI é uma IES pública brasileira, sendo a maior universidade do Piauí. Possui sede em Teresina, capital do estado, e quatro *campus* nas cidades de Parnaíba, Picos, Bom Jesus e Floriano. Atualmente a IES conta com 93 cursos na modalidade presencial, em todos os *campus*. A nossa investigação se deu no *campus* de Teresina por ser nesse município que as pesquisadoras moram e desenvolveram esta pesquisa de mestrado.

Em subseção posterior discorreremos a respeito da escolha pelo curso de licenciatura desta instituição, suas características e os critérios que elegemos para escolhê-lo. Antes disso, explicitamos sobre a participante da pesquisa que nos deu condições de analisar as suas significações e, por isso, sua participação foi determinante e essencial para a concretização dessa pesquisa.

#### 5.4 Participante da pesquisa

A participante da nossa pesquisa é uma docente do Ensino Superior e a escolha por ela atendeu aos seguintes critérios: a) ter, no mínimo, cinco anos de atuação como docente na IES que é o cenário da pesquisa em questão; b) ter tido, no desenvolvimento da sua atuação profissional, experiência com aluno com NEEs em sala de aula; e c) ter disponibilidade em participar da pesquisa. Este recorte de cinco anos foi pensado a partir da ideia de que esse intervalo de tempo possibilita maior compreensão e reflexão acerca dos fatos, pois, a docente já terá constituído uma história profissional representativa do seu espaço de atuação e, deste modo, terá vivenciado experiências na inclusão de alunos com NEEs.

Para tanto, considerando a amplitude do cenário de pesquisa, bem como a vivência nos cursos de licenciatura, escolhemos manter contato com a coordenadora de um curso de licenciatura da instituição pesquisada, e, por meio de um questionário solicitamos informações a respeito dos docentes que poderiam atender aos critérios de participação na pesquisa, conforme detalhes que serão apresentados nas próximas subseções. A escolha da participante aconteceu mediante a aplicação de Questionário de Sondagem (APÊNDICE C) para identificar se atendia ao perfil da pesquisa com os critérios supramencionados.


É importante ressaltar que, nesta pesquisa, a preocupação não incide em ter uma amostra estatisticamente significativa de sujeitos, uma vez que o geral está contido no singular. Assim, o nosso interesse foi encontrar uma participante para a pesquisa que pudesse, ao atender os critérios que estabelecemos para a escolha, nos dar condições de investigar o objeto de estudo que nos propusemos. Esse professor (a) devia ter uma trajetória determinada pela particularidade que é ser professora que desenvolve ou desenvolveu prática docente com alunos que tenham algum tipo de NEEs.

Deste modo, uma docente com as condições acima estabelecidas, pode ser vista como parte das mediações da totalidade social do Ensino Superior. Pesquisar as significações produzidas pelo docente do Ensino Superior acerca da inclusão de pessoas com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente é compreender a particularidade desse fenômeno em suas múltiplas determinações e, a partir dessas, a sua essência e apreender a totalidade que a constitui, da qual é parte.

Em concordância com os preceitos éticos da pesquisa, garantimos o sigilo da participante e escolhemos um codinome que pudesse representá-la. Recorremos, então, a uma deusa da mitologia grega, Diké, que representa a justiça. A opção pelo nome Diké, portanto,

foi relacionado ao fato da professora participante da pesquisa ter feito menção em alguns momentos da sua narrativa a termos e processos que remetiam à justiça. No quadro a seguir, colocamos a descrição retirada na íntegra do site do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e, na sequência, justificamos a escolha por esse nome fictício.

Quadro 2 : Caracterização do nome fictício da participante da pesquisa

DIKÉ	
<p>Divindade grega que representa a Justiça, também conhecida como Dice, ou ainda, Astreia. Filha de Zeus e Têmis, ela não usa vendas para julgar. De acordo com Ferraz Júnior (2003, p. 32-33), os gregos colocavam a balança com os dois pratos na mão esquerda da deusa Diké, mas sem o fiel no meio, e em sua mão direita estava uma espada e estando de pé com os olhos bem abertos declarava existir o justo quando os pratos estavam em equilíbrio. “O fato de que a deusa grega tinha uma espada e a romana não, mostra que os gregos aliavam o conhecer o direito à força para executá-lo.” (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 32-33).</p> <p>Segundo IHERING, 2004 “o direito não é mero pensamento, mas sim força viva. Por isso, a Justiça segura, numa das mãos, a balança, com a qual pesa o direito, e na outra a espada, com a qual o defende. A espada sem a balança é a força bruta, a balança sem a espada é a fraqueza do direito. Ambas se completam e o verdadeiro estado de direito só existe onde a força, com a qual a Justiça empunha a espada, usa a mesma destreza com que maneja a balança”.</p> <p>Bibliografia:</p> <p>FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do direito: técnicas, decisão, dominação. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003. p.32-33.</p> <p>IHERING, Rudolf Von. A luta pelo direito. 4. ed. rev. da tradução. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. p. 27.</p>	

Fonte: <http://www.stf.jus.br>

Escolhemos denominar a docente que participou da nossa pesquisa por Diké por entendermos que ela, em diversos momentos da narrativa, significa a inclusão de alunos com NEEs como um exercício do Direito e que, portanto, deve ser assegurado. A prática docente

da nossa participante não foi observada na nossa pesquisa, mas ao analisarmos as significações que ela produz acerca da inclusão de alunos com NEEs e as mediações constitutivas da sua prática docente, apreendemos vários elementos através dos quais podemos **inferir** (grifo nosso) que a docente qualifica a sua prática com alunos com NEEs em consonância com a discussão atual sobre o que é a inclusão.

Então, quem é a professora Diké? Ela tem cinquenta e seis anos, é casada e mãe. Seus pais são de origem humilde e moram em uma cidade interiorana. Iniciou seus estudos no interior onde nasceu, exclusivamente em escolas públicas. Fez graduação em curso de licenciatura. Na década de 1990 fez concurso para professora da IES na qual atua até os dias de hoje. Desde quando começou a trabalhar com Educação, tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, a sua atuação é na rede pública de ensino.

### **5.5 Procedimentos para produção de dados**

Na pesquisa qualitativa os instrumentos e as técnicas de produção dos dados são diversas. Em função das especificidades das áreas, das circunstâncias ou do tipo de investigação, alguns instrumentos ou técnicas são mais ou são menos utilizados em determinadas áreas do conhecimento. Aderimos ao questionário e à entrevista por entendermos que esses instrumentos nos dariam condições de produzir um material empírico para a análise das significações do professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente.

As pesquisas na Psicologia Sócio-Histórica têm como objetivos a apreensão e a compreensão da consciência dos indivíduos e do movimento da mesma, como afirma Rosa (1999). Segundo a autora, uma vez que a consciência é um constructo hipotético, não é apreendida diretamente, mas através das suas mediações. A autora complementa ainda, afirmando que “Sendo a consciência constituída enquanto linguagem, a fala é a sua mediação maior, capaz de expressá-la. Portanto, é principalmente através da fala dos sujeitos que a análise pode alcançar a consciência e seu movimento” (ROSA, 1999, p. 151).

Inicialmente, por termos tomado conhecimento através do site da UFPI, sobre a existência do Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU), mantivemos contato com a coordenação desse Núcleo com a qual obtivemos a lista do **Quantitativo de alunos com algum tipo de necessidade especial matriculados na UFPI em 2016-1**. Nessa lista, encontram-se dados sobre o número de alunos por curso em cada campus da UFPI.

Todavia, é importante dizer que as informações a respeito das necessidades são dadas pelos alunos no ato da matrícula institucional, e, segundo a coordenação do NAU, alguns alunos não são fidedignos quanto às informações que registram, por exemplo quando declaram ter alguma NEE que, na verdade não têm. Além disso, alguns alunos desconhecem os critérios para declarar se são ou não público-alvo da Educação Especial e declaram, por exemplo, que tem deficiência visual mesmo que tenham somente miopia em baixo grau. A coordenação complementou ainda que estão em processo de reestruturação do NAU e que novas medidas estão sendo sistematizadas para que as incompatibilidades dos dados entre o que os alunos informam à instituição e o que verdadeiramente corresponde ao grupo de alunos com NEEs sejam sanadas. O fato de a instituição oferecer, por meio da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAEC) auxílio financeiro e outros auxílios para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, dentre esses terem muitos alunos com NEEs, nos faz inferir que para lidar com a concorrência alguns alunos comprometem as informações prestadas para terem mais chances de conseguir os auxílios.

Esse percurso que adotamos facilitou o processo de escolha da docente que participaria da pesquisa, pois, com a lista supracitada, elegemos dentre os cursos de licenciatura que funcionam no Campus Ministro Petrônio Portela um dos que mais têm alunos com NEEs matriculados, para que também ampliássemos as chances de encontrar o (a) docente com os critérios que adotamos.

De acordo com os dados obtidos através do Questionário para Caracterização do Curso (APÊNDICE B), somados às informações dadas pela coordenação do NAU, o curso de licenciatura escolhido para desenvolvermos nossa pesquisa oferece turmas nos turnos manhã, tarde e noite, com quarenta vagas por turma. Em sua estrutura física, possui salas de aula, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, secretaria, pátio, refeitório comum a outros cursos, banheiros masculinos e femininos, quadra de esportes comum a outros cursos, rampas e sinalizações para acessibilidade arquitetônica. É coordenado por um profissional com doutorado. A duração do curso é de quatro anos e meio e possui disciplina voltada para a discussão da Educação Especial e Inclusiva. A IES, por meio deste curso, já promoveu e/ou participou de atividades regionais, estaduais e nacionais sobre as temáticas que envolvem a discussão sobre inclusão escolar. No ano de 2016 dos 801 alunos matriculados em todos os turnos, 22 alunos declararam ter algum tipo de NEEs para o NAU.

Depois de eleger esse curso, dentro do universo de vinte e dois alunos matriculados, recebemos a informação da coordenação do NAU de que três alunos desse universo tinham ido atualizar os dados para o período vigente de 2016.1. Com essa informação, nos

direcionamos à coordenação do curso de licenciatura para conseguirmos informações referentes ao quadro de docentes desses alunos, e de posse desse quadro, a coordenadora do curso indicou, inicialmente, quatro docentes com potenciais chances de atender os critérios estabelecidos para a nossa pesquisa. Cumpre destacar que recebemos o documento de Autorização Institucional (ANEXO G) assinado pela coordenadora do curso, no qual, mediante a ciência da pesquisa e de seus objetivos, ela nos autorizou e nos apoiou para a realização da pesquisa na instituição, com a professora ou o professor do curso que atendesse ao perfil de participante estabelecido por nós, pesquisadoras.

Esses docentes foram convidados a responder um questionário de sondagem, citado anteriormente, para que pudéssemos identificar se, de fato, atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa e para que pudéssemos analisar as possibilidades máximas contidas na fala desses participantes. Com essa sondagem, das quatro professoras, duas atenderam exatamente os três critérios de inclusão, mas uma delas possuía um período maior de docência na UFPI - e foi com esse critério que escolhemos a professora para aplicarmos o questionário de sondagem. Com essa sondagem a professora confirmou ter experiências com alunos com NEEs em sala de aula e, inclusive, enfatizou que essa experiência envolvia alunos com vários tipos de necessidades (cegueira, baixa visão, surdez, autismo, deficiências múltiplas, etc.).

Aplicado o questionário de sondagem e confirmada a participação da professora na nossa pesquisa, marcamos um dia e um local para a realização da entrevista, de acordo com a disponibilidade da participante em julho de 2016. Em dia e hora previamente marcados, comparecemos à sua sala de professora da instituição, local que escolheu para realizarmos a entrevista. Nesse dia levamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Utilizamos a entrevista narrativa (APÊNDICE A) como instrumento e técnica para produção de dados, elegendo como fundamento as ideias de Bauer e Jovchelovitch (2010) que definem as seguintes etapas para a sua consecução:

- Iniciação: apresentação de tópico inicial para desencadear uma narrativa rica que contemple aspectos relevantes para a pesquisa;
- Narração central: o pesquisador não interrompe e deixe a narrativa do participante da pesquisa fluir;
- Questionamentos: perguntas feitas para esclarecer alguns trechos e aprofundar alguma informação;
- Fala conclusiva: momento em que o participante da pesquisa conclui sua fala, acrescentando alguma informação, caso considere necessário.

Guiadas por essas etapas, a entrevista narrativa nos deu a possibilidade de termos acesso aos significados e aos sentidos que a participante da pesquisa produz em relação à inclusão escolar já que de acordo com a afirmação de Jovchelovitch e Bauer (2010) não existe experiência humana que não possa ser expressa através da narrativa.

Flick (2009) nos orienta em relação à realização da entrevista narrativa, quando propõe a estruturação de uma pergunta gerativa relacionada ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa. A partir da pergunta gerativa, a participante foi convidada a narrar sobre suas ações relacionadas à inclusão de alunos com NEEs e os desafios vivenciados nesse processo. O pesquisador, segundo afirma Flick (2009), não sofre interferência nessa fase da produção dos dados. A entrevista narrativa (APÊNDICE A) foi gravada e transcrita após a sua realização, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO F). No quadro 3 abaixo está descrita a questão gerativa com a qual desenvolvemos a entrevista narrativa da nossa pesquisa:

Quadro 3: Pergunta Gerativa utilizada na entrevista narrativa

PERGUNTA GERATIVA
<p>Hoje, a inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) é uma realidade também no Ensino Superior. O (a) senhor (a), como docente do Ensino Superior, foi identificado, na pesquisa exploratória, profissional que teve/tem alunos com NEEs em sua sala de aula. Em face dessa sua experiência, conte-nos sobre fatos, situações e ações que caracterizem a prática que desenvolve com alunos com NEEs. Você pode iniciar nos contando sobre suas experiências como docente do Ensino Superior, sobretudo aquelas que se relacionam diretamente com alunos com NEEs.</p>

Fonte: Produção das autoras

Descrevemos adiante os procedimentos para análise dos dados e interpretação dos resultados produzidos a partir da entrevista narrativa.

## 5.6 Procedimentos para análise e interpretação dos resultados

Como procedimentos para análise dos dados recorreremos à proposta teórico-metodológica dos Núcleos de Significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), como forma de apreender as significações sobre a inclusão, através da análise dos fatos, acontecimento e situações vividas por Diké, a docente entrevistada.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p.231):

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente, que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Uma vez que essa proposta analítica permite apreender os significados e sentidos acerca da inclusão foi imprescindível organizar o conteúdo expresso pela docente, de forma a tornar claro as especificidades da narrativa e ao mesmo tempo, relacioná-las ao contexto mais amplo.

É importante dizer que a entrevista narrativa foi transcrita e, na medida em que transcrevíamos já iniciávamos um esforço de articulação do conteúdo desta com as significações produzidas a partir das nossas leituras sobre o tema da inclusão escolar, sobre as categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, e, também as experiências que tivemos na nossa trajetória pessoal e profissional.

Enviamos a entrevista transcrita para a professora que avaliou seu conteúdo e alterou poucas informações, confirmando que poderíamos desenvolver a nossa pesquisa com aquele material empírico.

Dessa forma, após a transcrição da entrevista narrativa e leitura da mesma começamos o processo de análise que culminou na organização dos núcleos de significação. Com o destaque e análise de cada núcleo, fizemos o caminho de articulá-los entre si, e com o contexto social e histórico. Discutimos o que estava subjacente ao pensar, sentir e agir da docente investigada assim como investigar as características que se constituem em mediações no desenvolvimento da sua prática docente. Ao fazer essa análise, buscamos relacioná-la à historicidade dos fatos, sua dialética, suas multideterminações.

Então, inicialmente fizemos a leitura do material produzido e selecionamos os pré-indicadores. Posteriormente, identificamos conteúdos temáticos a partir desses pré-indicadores, para serem aglutinados em indicadores. Por último, articulamos os indicadores em núcleos de significação que revelaram zonas de sentido produzidas por Diké.

Foram necessárias várias leituras sistemáticas do material verbal que é um todo caótico até a elucidação do movimento de significação da realidade que estamos investigando. Assim, com a análise da narrativa revelamos as zonas de sentido produzidas pela professora no desenvolvimento da prática, sobretudo mediada pelas relações que estabelece com os alunos com NEEs durante a sua trajetória docente.



A seguir, encerramos esta seção que descreve o percurso metodológico que traçamos nesta pesquisa, com uma síntese a respeito dos cuidados éticos que tomamos no decorrer do processo.

## **5.7 Cuidados Éticos**

Salientamos que os preceitos éticos foram obedecidos, mediante as documentações explicitadas ao longo da discussão sobre o percurso metodológico que tivemos nesta pesquisa. Somam-se aos já citados:

- O Termo de Confidencialidade (ANEXO H): que revela nosso comprometimento com a privacidade dos participantes assim como estabelece o tempo no qual teremos guardados os dados da pesquisa, sob nossa responsabilidade;
- O Termo de Compromisso de Utilização dos dados – TCUD – (APÊNDICE I): que descreve sobre a privacidade dos conteúdos, preconizados nos Documentos Internacionais e a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde;
- A Carta de Encaminhamento (APÊNDICE D): que confirma o envio do projeto de pesquisa para a apreciação do comitê, em nome da então coordenadora do CEP-UFPI;
- A Declaração dos Pesquisadores (ANEXO E): que declara informações de cumprimento dos Termos da Resolução nº466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004) e outras declarações.

Esses documentos cumprem as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, o CEP-UFPI, a partir dos quais resguardamo-nos quanto os cuidados éticos que orientaram o transcurso da nossa pesquisa.



## **6. O MOVIMENTO ANALÍTICO: DA IDENTIFICAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES À PRODUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

Nesta seção apresentamos o processo analítico que empreendemos para chegarmos aos núcleos de significação que constituem e expressam as significações produzidas pela docente investigada acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente.

Nesse processo de análise e interpretação, Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) nos orientam que os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato, pois o real não se resume à sua aparência. Com essa orientação queremos dizer que para chegarmos à significação produzida sobre a realidade que estamos investigando, passamos da aparência das palavras para sua dimensão concreta.

Para tornar pública esta pesquisa, entendemos que é necessário deixar explicitado os procedimentos que nos conduziram às zonas de sentido produzidas pela docente investigada para que os leitores compreendam os procedimentos utilizados na análise dos dados. Desta forma, valorizamos a narrativa compartilhada pela professora Diké como material empírico que nos possibilitou ter acesso às significações que são constituídas no seu movimento de tornar-se professora do Ensino Superior, na realidade da inclusão escolar.

Realizamos, então, os três movimentos de análise do material, conforme as orientações de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). O primeiro movimento foi o levantamento dos pré-indicadores que dessem indícios do ser professora do Ensino Superior, os objetivos desta pesquisa que envolve a prática docente com alunos com NEES, mas considerando, em especial, a professora Diké como sujeito. O segundo movimento foi a aglutinação dos pré-indicadores identificados em indicadores, a partir dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. O terceiro movimento foi a articulação dos indicadores para, enfim, organizarmos os núcleos de significação que evidenciam as zonas de sentido constitutivas do modo de ser da professora Diké.

Para a organização desta seção, descrevemos como realizamos cada um dos três movimentos e mostramos o resultado de cada um. As subseções apresentadas a seguir, são, portanto: Levantamento dos pré-indicadores; Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores; Articulação dos indicadores para constituição dos núcleos de significação.

## 6.1 Levantamento dos pré-indicadores

O primeiro movimento após a transcrição da entrevista e das várias leituras sucessivas do conteúdo da narrativa conduziu-nos à seleção dos pré-indicadores. A partir das várias leituras, reunimos condições de extrair trechos que pudessem revelar zonas de sentidos de Diké, a professora que produziu significações a partir das vivências em sala de aula no Ensino Superior e essas, também, constituíram mediações na sua prática docente com alunos com NEEs. Os trechos negritados revelam a principal significação expressa pela professora e que serão mais explorados na interpretação de cada Núcleo na seção seguinte, que trata da discussão das zonas de sentido.

Convém explicar que temos um mesmo trecho da narrativa referente a dois ou mais pré-indicadores e, por isso, foram realçados fragmentos diferentes. Isso acontece porque existem trechos da fala da professora, nos quais selecionamos dois ou mais pré-indicadores. A partir disso, encontramos setenta e sete pré-indicadores. No quadro 4 abaixo escolhemos um pré indicador como exemplo:

Quadro 04: Exemplo de pré-indicador

PRÉ-INDICADOR
A partir desse movimento da inclusão é que <b>esse público vem para escola regular</b> e aí, a escola, de uma certa forma, <b>a escola foi sacudida em suas bases</b> , não é? Porque a escola não tinha, de forma nenhuma, a menor estrutura, não tem ainda estrutura para acolher.

Fonte: Conteúdo da entrevista narrativa realizada em 2016

## 6.2 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores

Realizado o movimento de seleção dos pré-indicadores, passamos ao processo de aglutinação desses em indicadores. Para tanto, fomos identificando e relacionando os conteúdos temáticos, a partir dos quais chegamos aos indicadores. Esses conteúdos temáticos expressam as significações contidas nos pré-indicadores.

Assim, para cada um dos trechos da narrativa que foi selecionado relacionamos o conteúdo temático que identificamos. Destacamos também alguns pré-indicadores que correspondiam a um mesmo conteúdo temático. Ao longo da narrativa, pudemos perceber que Diké confere importância a determinados conteúdos e sua fala, sua entonação, suas repetições

expressam essa ênfase. Assim, identificamos os conteúdos temáticos dos vários pré-indicadores e estes foram aglutinados em indicadores. Foram constituídos 14 indicadores.

Convém destacarmos que a nomeação dos indicadores foi possível a partir da revisão de literatura que já tínhamos empreendido, assim como pelo entendimento dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam nossa pesquisa.

A aglutinação dos pré-indicadores culminou em indicadores, mas para chegar aos indicadores foi importante destacar os conteúdos temáticos de cada pré-indicador. A síntese deste processo está sistematizada no exemplo do quadro 5:

Quadro 05: Exemplo de Indicador

PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR
<p>Eu disse pra ela: Olha, <b>eu não sei braile</b>, mas se você quiser, me informe que eu vou garantir braile, que eu vou procurar, porque <b>na sala não tem o recurso, mas eu procuro</b>. Ela disse: “Não, eu sei braile, mas eu não, não quero fazer atividades em braile, eu quero somente fazer minha prova oral. Agora, eu gostaria de fazer no mesmo dia que a turma for fazer, porque os professores nunca fazem no mesmo dia e isso eu acho muito ruim”. Então, eu fui assim trabalhando com ela essas questões.</p>	<p>A professora propõe-se a aprender braile para ensinar a aluna cega</p>	<p>Estratégias para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs: “a sala não tem o recurso, mas eu procuro”</p>

Fonte: Conteúdo da entrevista narrativa realizada em 2016

### 6.3 Da articulação dos indicadores à constituição dos núcleos de significação de Diké

Na sequência do processo de análise fizemos a articulação dos indicadores. Nesse movimento fizemos um esforço maior de abstração para que, articulando os indicadores, chegássemos à essência das significações produzidas por Diké e pudéssemos dar visibilidade a aspectos importantes da prática docente com alunos com NEEs constituídas no Ensino Superior.

Aguiar e Ozella (2013, p. 310) entendem que os núcleos “devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir”. Essa articulação foi possível a partir do movimento construtivo-interpretativo, no qual nós, pesquisadoras, buscamos compreender criticamente a participante da pesquisa em relação à realidade em que está inserida e que transforma.

Os núcleos de significação constituídos para organizar e apresentar as zonas de sentido foram: 1) Ser professora inclusiva no Ensino Superior: Singularidades como possibilidades da prática docente na “realidade que não podemos fugir”; 2) Políticas Públicas, Bom Senso e Formação de Professores: “a escola sacudida em suas bases”; e 3) Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na Universidade: “Eu não tinha a quem recorrer”. Esses títulos contêm trechos da própria fala da professora que acreditamos expressar sínteses emblemáticas das significações produzidas por ela.

O primeiro núcleo de significação, intitulado *Ser professora inclusiva no Ensino Superior: Singularidades como possibilidades da prática docente na “realidade que não podemos fugir”*, articulamos indicadores que tinham relação com as singularidades às quais medeiam multideterminações sua da prática docente.

*Políticas Públicas, Bom Senso e Formação de Professores: “a escola sacudida em suas bases”* foi o título do segundo núcleo e reuniu indicadores que revelaram enlaces constitutivos da prática docente na realidade da Inclusão Escolar.

Com o título *Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na Universidade: “Eu não tinha a quem recorrer”*, reunimos os indicadores que revelavam as estratégias que participante da pesquisa lança mão no Ensino Superior e os desafios que se apresentam no desenvolvimento da prática docente com alunos com NEEs, na complexidade do Ensino Superior.

Assim, destacamos que estes núcleos foram a síntese resultante dos movimentos similares, complementares e contraditórios e que revelam sobre o pensar, o sentir e o agir de Diké, dando-nos condições de sistematizar elementos para analisar a prática docente constituída com alunos com NEES no Ensino Superior.

O quadro 06, a seguir, destaca a articulação dos indicadores que integram os núcleos de Significação correspondentes:

Quadro 06 – Articulação dos indicadores e nomeação dos núcleos de significação

<p><b>(1) Prática docente como modelo de Inclusão: “a sua conduta muda quando tem um aluno com necessidades na sala”</b></p> <p><b>(2) Singularidades dos alunos com NEEs no Ensino Superior: “ela detestava fazer prova depois”</b></p> <p><b>(3) Experiências acumuladas constituindo a prática docente na inclusão de alunos com NEEs</b></p> <p><b>(4) Relações com alunos com NEEs em sala de aula: “eu vi muita solidariedade”</b></p> <p><b>(5) Condições subjetivas como elementos constitutivos da prática docente diante da inclusão: “Era aflitivo mas eu nunca disse isso para ela”</b></p>	<p>Ser professora inclusiva do Ensino Superior: singularidades como possibilidades da prática docente na “Realidade que não podemos fugir”</p>
<p><b>(6) O Bom-Senso mediando as ações da professora: “não preciso fazer um curso para não constranger alguém”</b></p> <p><b>(7) A formação docente e a realidade da inclusão: “o professor não faz porque não sabe”</b></p> <p><b>(8) Conhecimentos tácitos e científicos como mediações constitutivas da prática docente: “o mínimo que eu posso eu procuro fazer”</b></p> <p><b>(9) Políticas públicas e suas contradições no âmbito da educação inclusiva: “a escola foi sacudida em suas bases”</b></p> <p><b>(10) Sobre o direito de inclusão de alunos com NEEs: “se trata de aceitar o direito, nada mais”.</b></p>	<p>Políticas públicas, bom senso e formação de formação de professores: “A escola foi sacudida em suas bases”</p>
<p><b>(11) Estratégias para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs: “a sala não tem o recurso, mas eu procuro”</b></p> <p><b>(12) Tornando-se professor diante da Inclusão no Ensino Superior: “é tão recente que a gente ainda anda meio confuso”</b></p> <p><b>(13) Desafios para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs na Universidade: “eu não tinha a quem recorrer</b></p> <p><b>(14) A tecnologia como mediadora da inclusão no Ensino Superior: “hoje as coisas estão mais evoluídas”</b></p>	<p>Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na Universidade: “Eu não tinha a quem recorrer”</p>

Fonte: Produção da autora em colaboração com os membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH).



Depois de realizarmos os três movimentos do processo analítico chegamos à materialidade que antecede a interpretação, os núcleos de significação que fizemos desse movimento. Isso implica dizer que foi necessário seguir o movimento do pensamento desde o concreto caótico ao concreto pensado.

No quadro 07, logo adiante, sistematizamos os três movimentos que realizamos para apreender as zonas de sentidos produzidos sobre o processo de inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior.

Quadro 07 – Relação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos, indicadores e núcleos de significação

DOS PRÉ-INDICADORES AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO			
PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>[...] aí um dia ele (o aluno cego) disse: “professora, que quero lhe agradecer, eu quero lhe fazer um <b>agradecimento em público pela forma como a senhora tem me tratado</b>, eu nunca encontrei isso. A senhora sempre se posiciona ao lado da minha cadeira, tanto que eu ouço toda a aula, não tenho dificuldade de acompanhar a aula porque a senhora se posiciona atrás da minha cadeira, a senhora tem sempre o cuidado de me dizer o que está mostrando no slide. <b>Ninguém faz isso, então, eu quero lhe agradecer</b>”.</p>	<p>Manifestações de agradecimento pela ação de inclusão desenvolvida em sala de aula</p>	<p>(1) Prática docente como modelo de Inclusão: “a sua conduta muda quando tem um aluno com necessidades na sala”</p>	<p>Ser professora inclusiva do Ensino Superior: singularidades como possibilidades da prática docente na “Realidade que não podemos fugir”</p>

<p>Então, com essa aluna (com surdez parcial), eu me posicionei sempre assim: ao lado dela, na frente dela pra que ela pudesse fazer a leitura labial, sempre com cuidado, vou falando bem compassado pra ela poder fazer a leitura labial. E um dia também no final da disciplina, ela me disse: <b>“Ow professora, como eu consegui acompanhar as suas aulas”!</b> Eu sempre tive esse cuidado, ela tava sentada aí, eu sempre me posicionei aqui, na frente dela.</p>			
<p>Eu nunca disse nada, mas o fato, ela foi percebendo que eu sempre fiz isso. Eu não dizia: gente, eu vou me posicionar na frente da fulana pra fulana fazer leitura labial. Eu apenas fiz e a turma</p>	<p>Ações inclusivas são desenvolvidas pela professora no decorrer do processo sem</p>		

<p>toda foi percebendo. Então, alguns <b>alunos tem me dito assim: “você vai sem dizer nada mostrando como agir com aluno que tem algum problema.</b> Então, elas percebem isso.</p> <p>[...] quando a gente vai encerrar a disciplina, eles dizem: olha, <b>você não falou nada, mas a gente percebeu que sua conduta muda quando tem aluno com deficiência na sala.</b> Normalmente, eu sou professora de três disciplinas do curso de licenciatura. Aí eles dizem pra mim: olha, a sua conduta muda quando tem um aluno com necessidades na sala.</p>	<p>necessariamente serem comunicadas</p>		
--	--	--	--

<p>Eles se referem assim: <b>Você ensinou sem dizer nada pra gente</b>, de certa forma você está ensinando como a gente tem que agir quando tem um aluno assim. Eu não sou especialista, eu digo pra eles: eu não sou especialista. Eu tenho as mesmas dificuldades que todos têm, mas eu procuro assim, o mínimo que eu posso, eu procuro fazer.</p>			
<p>Eles se referem assim: Você ensinou sem dizer nada pra gente, <b>de certa forma você está ensinando como a gente tem que agir quando tem um aluno assim</b>. Eu não sou especialista, eu digo pra eles: eu não sou especialista. Eu tenho as mesmas dificuldades que todos têm, mas eu procuro assim, o mínimo que eu</p>	<p>A professora como modelo para seus alunos sobre como agir com alunos com NEEs</p>		

<p>posso, eu procuro fazer.</p>			
<p>É, <b>eu gosto muito de dar aula</b> e digo muito pros meus alunos, eu digo: olha, <b>espero que a docência dê pra vocês o prazer que deu pra mim?</b> Eu gosto muito. Mas quando eu não digo, os alunos dizem assim: Você gosta de dar aula! <b>Eles percebem isso.</b></p> <p>Acho que é porque <b>eu tenho uma certa alegria quando eu tô na sala de aula.</b> Aí, às vezes, eles dizem: Você gosta de ser professora! Percebem isso. E, aí, eu queria completar isso. Então, eu tô tentando completar isso.</p>	<p>Alegria em sala de aula e reconhecimento dos alunos da identificação da professora com a profissão</p>		

<p>Eu não ofereci todos os recursos que ele tem direito porque a instituição não me garante e eu também sozinha não posso fazer. Tô dizendo que o que eu fiz <b>foram coisas muito pontuais, pequenas mudanças na minha prática, na condução da aula.</b> Então, <b>não foi nada sofisticado, não é uma experiência rica.</b></p> <p>Eu <b>fiz apenas pequenos ajustes na minha ação pedagógica, que eu acho que favoreceu um pouco,</b> mas uma coisa muito pontual e muito pobre, não foi nada sofisticado, não foi. Dizer que teve a inclusão que ele merecia, não teve.</p>	<p>Autoavaliação da professora sobre a condução da aula com alunos com NEEs</p>		
<p>Foi praticamente a tarde toda pra ela</p>	<p>Aluna com paralisia cerebral</p>	<p>(2) Singularidades dos</p>	

<p>conseguir apresentar esse trabalho, pela dificuldade de falar em determinados momentos, não consegue, tinha que parar mesmo. <b>Nós ficamos praticamente a tarde toda pra ela apresentar esse trabalho (TCC), mas ela apresentou o trabalho.</b> O trabalho muito bom.</p>	<p>conseguiu fazer e apresentar o TCC</p>	<p>alunos com NEEs no Ensino Superior: “ela detestava fazer prova depois”</p>	
<p>Quando ela chegou no TCC, foi a professora orientadora dela, ela me convidou pra banca e a orientadora falou pra ela assim: “Se você não quiser apresentar seu trabalho, você não apresenta. A gente julga pelo trabalho escrito”. A professora disse isso considerando a dificuldade dela. <b>Ela disse: “Não. Eu quero apresentar”.</b></p> <p>[...]Sei que ele me disse “não, eu não preciso”. <b>Eu quero só assim: mais</b></p>	<p>Os alunos com NEEs querem ser tratados como os demais alunos da sala, mas considerando suas necessidades</p>		



<p><b>tempo pra fazer minhas atividades, eu preciso de um tempo maior...</b></p> <p>Os professores são muito indiferentes à causa, ela detestava fazer prova depois. Como a prova era oral, o professor aplicava na turma e dias depois a dela. A dela ficava pro dia que o professor tivesse a boa vontade de aplicar, quando <b>ela gostaria de fazer no mesmo dia da turma.</b></p>			
<p>[...] E aí, como é que é? Você quer que amplie seu material? Ele (aluno com baixa visão) disse: “Não, não precisa não”. Porque às vezes <b>tem isso, a pessoa não aceita muito o problema”.</b></p>	<p>Há alunos que não aceitam suas necessidades educacionais especiais</p>		
<p>Então, <b>você não pode obrigar alguém a aceitar, isso é auto-aceitação.</b> Aqui tem</p>	<p>Não é fácil para os alunos com</p>		

<p>uma menina fazendo...que fazia jornalismo que ela é autista e ela não aceita, não admite e pronto. <b>Você não pode obrigar uma pessoa a assumir uma identidade que ela não quer assumir.</b></p> <p>[...]Aí vem essa menina com baixa visão. Novamente, uma com baixa visão. <b>Essa com baixa visão não quer que ninguém saiba que ela tem um problema.</b> Que eu acho mais difícil nesse caso, quando a pessoa não assume (que tem necessidades educacionais especiais).</p> <p>[...]Ela disse: <b>“olha, eu tenho baixa visão, mas não gosto de falar sobre</b></p>	<p>NEEsaceitarem suas necessidades</p>		
---	--	--	--

<p><b>isso”. Eu disse: não se preocupe, é um direito seu. Mas eu preciso saber pra lhe ajudar, se não souber como é que eu posso lhe ajudar?</b></p>			
<p>[...]Aí vem essa menina com baixa visão. Novamente, uma com baixa visão. Essa com baixa visão não quer que ninguém saiba que ela tem um problema. <b>Que eu acho mais difícil nesse caso, quando a pessoa não assume (que tem necessidades educacionais especiais).</b></p> <p>[...]Ela disse: “olha, eu tenho baixa visão, mas não gosto de falar sobre isso”. Eu disse: não se preocupe, é um direito seu. <b>Mas eu preciso saber pra lhe ajudar, se não souber como é que eu posso lhe ajudar?</b></p>	<p>Como lidar com a não aceitação das NEEs pelo aluno</p>		

<p>Eu acho que há muita resistência, mas eu digo que os problemas, a condução da aula, as dificuldades que existem num aluno que tem deficiência, existem também em outras situações. <b>Existem professores que têm problema na sala de aula mesmo quando na sala não tem ninguém com necessidades.</b></p>	<p>Problemas em sala de aula acontecem mesmo sem a presença de alunos com NEEs</p>		
<p>É..a determinação de.. como aluno porque a gente que <b>uns se determinam mais que outros.</b> Tem aquelas pessoas que desistem facilmente, tem outras que não desistem.</p> <p><b>Mas tem gente que mesmo tendo uma condição socioeconômica que lhe permita, não tem disposição de aprender e de reinventar, não tem.</b></p>	<p>A determinação (persistência) como elemento constitutivo da concepção da professora sobre o aluno com NEEs</p>		

<p>Porque é diferente de trabalhar com criança e adolescente. <b>Eu preciso, com as crianças, eu tenho que ser mais diretiva.</b> Adolescente, no Ensino Superior eu tenho que ser diferente, eu não precisa ser tão diretiva assim. Eu acho que eu trato assim, <b>adultos, eu já espero uma outra maturidade deles,</b> eu já posso conversar num outro nível, <b>chamar pra uma reflexão que eu não consigo com as crianças.</b> É diferente do...</p> <p><b>Agora, tem uma turma, aqui, que os meninos estão chegando bem novos. Aí, uns não têm maturidade, aí, é um nível bem ruim.</b> Mas, eu, às vezes, encontro pessoas de um nível melhor na sala. E, isso, tá sempre me obrigando a</p>	<p>A idade e postura do aluno no Ensino Superior como elemento diferenciador da prática docente (diretividade x reflexão)</p>		
---	---	--	--

estudar mais.			
Eu <b>tive já vários (alunos com NEEs), já tive com baixa visão, já tive com paralisia cerebral. Já tive com deficiência auditiva.</b>	A prática docente da professora envolve alunos com diferentes NEEs	(3) Experiências acumuladas constituindo a prática docente na inclusão de alunos com NEEs	
<p>Há muito tempo <b>eu milito nessa área (educação inclusiva), ministrando disciplina e sou coordenadora (de núcleo de pesquisa) e minha pesquisa de doutorado é sobre Deficiência Intelectual.</b> É a que eu prefiro mais, de todas a que eu escolhi pra estudar, desde o mestrado eu estudo [...]</p> <p>[...] e <b>sou parte da equipe estruturante do NAU.</b> A Universidade está estruturando o Núcleo de Acessibilidade</p>	O envolvimento com educação inclusiva para além da prática docente		

da UFPI, chamado NAU.			
Eu cheguei na década de 90, mas eu acho que eu tenho aluno (com NEEs) de 2000 pra cá. <b>Bastante tempo que eu já estava aqui quando eu comecei a ter esses alunos.</b>	Demarcação histórica do início da prática da docente com alunos com NEEs		
[...] olha, eu sou formada em uma licenciatura e eu quando prestei concurso pra cá eu já tinha dezoito anos como professora, <b>professora da educação básica, escola pública. Nunca tive experiência com escola privada e eu sou de uma cidade do interior.</b> Então, minha experiência era lá na cidade do	Educação pública (Educação Básica e Educação Superior) como campo exclusivo da prática docente da professora		

interior.			
A maturidade... <b>a gente vai construindo maturidade. E eu nunca tive problema com aluno. É uma habilidade que eu tenho de lidar com aluno</b> , eu não tenho problema com..	A maturidade é constitutiva da habilidade da professora em se relacionar com os alunos		
Eu <b>tive já vários (alunos com NEEs), já tive com baixa visão, já tive com paralisia cerebral. Já tive com deficiência auditiva.</b>	A prática docente da professora envolve alunos com diferentes NEEs		
[...] eu acho que me esforcei muito. <b>Eu me esforcei bastante nessa minha atividade docente</b> , pra... sempre me desafiando, pra eu estar sempre fazendo o melhor que eu pude fazer, meus limites, mas, <b>dentro dos meus limites, eu tô sempre tentando fazer o melhor</b>	O esforço individual como elemento do processo de constituição identitária da docente		



<p><b>que eu posso.</b> E, aí, eu achei que era uma coisa que tava incompleta: eu sair sem eu concluir essa etapa, entendeu?</p> <p><b>Por tudo que eu me dediquei, por tudo que eu fiz, por tudo que eu passei pra poder chegar até aqui,</b> eu acho que eu me devo isso. Por isso que as pessoas não entendem. Por que tu ainda vai se envolver com isso (doutorado) a essa altura? É uma dívida que eu tinha para comigo mesma, entendeu?</p>			
<p><b>Problemas familiares</b> assim, eu <b>sou do interior, meus pais são pobres, comecei a trabalhar cedo,</b> então eu, de uma família pobre, eu <b>sempre fui uma pessoa arrimo de família,</b> então eu nunca pude sair assim. <b>Meu marido trabalhando em uma cidade do interior,</b> eu aqui, <b>os filhos pequenos,</b></p>	<p>Condições familiares como determinante para adiar a formação continuada</p>		

<p>talvez até se eu forçasse a barra, eu tivesse ido, mas eu não achei justo com minhas irmãs, eu sair e deixá-las aqui com os problemas que a gente tem, então eu não achei justo, <b>eu me sacrifiquei</b>. Meus filhos também, eu não achei correto deixar, levar não dava, então <b>sempre fui adiando</b>. Só agora eu consegui, já com idade avançada, já com tempo de me aposentar.</p>			
<p>[...] eu acho que me esforcei muito. Eu me esforcei bastante nessa minha atividade docente, pra... sempre me desafiando, pra eu estar sempre fazendo o melhor que eu pude fazer, meus limites, mas, dentro dos meus limites, eu tô sempre tentando fazer o melhor que eu posso. E, aí, eu achei que <b>era uma coisa que tava incompleta: eu sair sem eu concluir essa etapa (doutorado)</b>,</p>	<p>Formação em nível de doutorado como processo que vai completar a formação da docente</p>		

<p><b>entendeu?</b></p> <p>Por tudo que eu me dediquei, por tudo que eu fiz, por tudo que eu passei pra poder chegar até aqui, <b>eu acho que eu me devo isso</b>. Por isso que as pessoas não entendem. Por que tu ainda vai se envolver com isso (doutorado) a essa altura? <b>É uma dívida que eu tinha para comigo mesma, entendeu?</b></p> <p>Acho que é porque eu tenho uma certa alegria quando eu tô na sala de aula. Aí, às vezes, eles dizem: Você gosta de ser professora! Percebem isso. <b>E, aí, eu queria completar isso. Então, eu tô tentando completar isso.</b></p>			
--	--	--	--

<p>[...] é porque eu gosto muito de dar aula, eu gosto muito, eu gosto de estudar. E, eu acho, assim também... é claro que eu não sou, <b>não posso ser hipócrita de dizer que não tô pensando em melhorar meu salário.</b></p>	<p>Formação em nível de doutorado como possibilidade de melhorar o salário da docente</p>		
<p>Ele disse que teve um agravamento aí, que precisou fazer cirurgia. Os colegas dele dizem que foi... que <b>ele não se, não se encontrou muito no curso, não é?</b> Parece que ele achou que não era bem o que ele queria, mas <b>não foi o que ele alegou pra mim. O fato foi que ele desistiu...</b></p> <p>Então, como eu que orientei, que acompanhei esse processo junto à PRAEC pra conseguir monitor e tudo,</p>	<p>O aluno com NEEs desiste do curso alegando não se identificar com o curso, no entanto, há evidência de que esse não foi o real motivo</p>	<p>(4) Relações com alunos com NEEs em sala de aula: “eu vi muita solidariedade”</p>	

<p><b>ele me deu uma satisfação, que iria (desistir).</b></p>			
<p>Num determinado dia... a turma era muito pequenininha, num determinado dia, eu fui procurada pelos alunos, me chamaram lá, eu fui, cheguei lá, pra dizer que ela ia desistir porque ela foi apresentar um seminário, ela apresentou um seminário e quando ela foi falar, a professora da disciplina disse: “Olha, eu vou lhe pedir uma coisa, não fale na minha aula não, porque eu fico muito aflita com essa sua fala”. E isso magoou demais e ela pensou em desistir, <b>mas aí a gente conversou com ela, os alunos fizeram uma corrente, ela terminou não desistindo</b>, mas ela carregou essa mágoa durante todo o curso, aí ela se recolheu muito, evitava falar, com medo</p>	<p>Professora e alunos mediando junto à turma a permanência de uma aluna com NEEs que decidia deixar o curso</p>		

de passar esse mesmo constrangimento.			
<p>Num determinado dia... a turma era muito pequenininha. Num determinado dia, eu fui procurada pelos alunos, me chamaram lá, eu fui, cheguei lá, pra dizer que ela ia desistir porque ela foi apresentar um seminário, ela apresentou um seminário e quando ela foi falar, a professora da disciplina disse: <b>“Olha, eu vou lhe pedir uma coisa, não fale na minha aula não, porque eu fico muito aflita com essa sua fala”</b>. E isso magoou demais e ela pensou em <b>desistir</b>, mas aí a gente conversou com ela, os alunos fizeram uma corrente, ela terminou não desistindo, mas ela carregou essa mágoa durante todo o curso, aí ela se recolheu muito, evitava falar, com medo de passar esse mesmo</p>	<p>Preconceitos e dificuldades dos professores em lidar com as necessidades de seus alunos interferem na permanência e no desenvolvimento desses alunos</p>		

constrangimento.			
<p>Eu nunca encontrei, sinceramente, <b>eu não vi nenhum assim comportamento de exclusão, de discriminação</b>, nunca presenciei na sala de aula, na sala de aula, eu estou falando na sala, <b>eu nunca presenciei ninguém discriminando.</b></p> <p>Eu sempre joguei muito aberto: Olha gente, eu queria ver esse filme com vocês, eu tinha planejado esse filme, mas esse filme nós não vamos ver porque é um filme legendado e não dá certo por causa do fulano. <b>Ninguém disse: ah, deixa esse aluno pra lá.</b> Ninguém nunca me disse isso. Então assim, eu acho que <b>as pessoas concordavam com isso</b> e que</p>	Solidariedade e aprovação de ações de inclusão por alunos em sala de aula		

<p><b>as pessoas aprovavam isso</b> porque nunca ouvi ninguém dizer: “Ah, porque tá na presença desse aluno muda. Ahhh, eu queria tanto ver esse filme e agora por causa desse aluno não vamos poder ver”.</p> <p>Se alguém pensava não expressou, tá certo? Ninguém nunca expressou isso (preconceito e discriminação), então isso me leva a crer que eles concordavam, que <b>eles achavam justo eu considerar sempre aquele aluno</b>. E eu sempre dizia assim pra eles.</p> <p>Então eu acho que a avaliação é positiva, nunca <b>ninguém expressou que se sentiu incomodado, se sentiu prejudicado na presença desse aluno</b>, não vi isso, eu</p>			
--	--	--	--



<p>acho que havia muita solidariedade. Nas turmas que eu tive com aluno com algum problema, <b>eu vi muita solidariedade.</b></p>			
<p>Ah, mas deixa eu te dizer. Um fato que aconteceu, eu disse que nunca presenciei nada, aconteceu um fato. Um dia uma aluna me disse, desse último aluno cego que eu tive, esse que desistiu, uma aluna na sala me disse assim: “Olha, professora, a professora fulana de tal, ela reprovou fulano aí, ela não quis nem saber desse negócio do fulano aí não, porque <b>ele é muito boa vida.</b> Eu acho, professora, que <b>você dá muita moleza pra ele</b>”.</p>	<p>As NEEs entendidas como forma de obtenção de privilégios/facilidades</p>		
<p>Ah, <b>mas deixa eu te dizer.</b> Um fato que aconteceu, eu disse que nunca presenciei nada, <b>aconteceu um fato.</b> Um dia <b>uma aluna me disse,</b> desse último aluno cego</p>	<p>A negação das NEEs do aluno em sala de aula: “A professora fulana de tal, ela reprovou fulano aí, ela não quis nem saber desse negócio</p>		

<p>que eu tive, esse que desistiu, uma aluna na sala me disse assim: “Olha, <b>professora, a professora fulana de tal, ela reprovou fulano aí, ela não quis nem saber desse negócio do fulano aí não</b>, porque ele é muito boa vida. Eu acho, professora, que você dá muita moleza pra ele”.</p>	<p>do fulano aí não”.</p>		
<p>[...] <b>tem uns oito ou nove anos que eu me deparei com essa aluna (cega).</b></p> <p>[...]Sou formada em uma licenciatura, <b>mas o fato é que eu me deparei na sala de aula com uma aluna cega, cega e eu então, me preocupei muito</b>, mas eu... como eu fiz? Eu cheguei pra ela e falei pra ela: eu digo, olha, eu não tenho formação, eu não tenho experiência,</p>	<p>A primeira experiência com aluna cega e o sentimento de preocupação da professora</p>	<p>(5) Condições subjetivas como elementos constitutivos da prática docente diante da inclusão: “Era aflitivo mas eu nunca disse isso para ela”</p>	

<p>então eu preciso que você me conduza. Como devemos fazer?</p>			
<p>E eu disse pra ela, <b>eu digo: olha, fulana, você comigo esteja à vontade. Fala na hora que você quiser, eu entendo perfeitamente o que você fala. Era aflitivo</b> mas eu nunca disse isso pra ela, era aflitivo mesmo a forma que ela falava, <b>mas com um pouco de cuidado, assim de interesse dava pra você entender.</b></p>	<p>A demonstração de cuidado e de interesse favorecem a prática docente inclusiva</p>		
<p>Então não é só o que a lei estabelece, mas <b>vai além do que a lei estabelece. Questão de consciência, de valor.</b> Isso é o que eu estou chamando de bom senso.</p>	<p>Ações de inclusão envolvem também questões de consciência e de valor (conteúdo ético-moral)</p>		
<p>O Ensino Superior, eu não tô lidando com alguém... as pessoas vem pra cá...</p>	<p>Relação pedagógica com o aluno do Ensino Superior gerando</p>		

<p><b>Alguns vem sem ler nada, mas tem alunos que leu e que exige de mim e eu tenha mais, que eu tenha leituras porque eu posso encontrar alunos que vá além do que tá colocado aqui nesse textozinho que a gente tá trabalhando.</b></p> <p><b>Então isso me força a estudar mais. É diferente de quando eu dou aula pra criança, muito diferente. Isso me coloca sempre assim numa insegurança, sempre assim... do que eu vou encontrar, de como vai ser. Quando eu vou encontrar uma turma, como será, como vai ser? Então, eu sempre fico insegura na hora que eu vou começar.</b></p> <p>Eu já encontrei professor meu, tem</p>	<p>estados emocionais variados (insegurança, vulnerabilidade, desconforto, intimidação e receio)</p>		
--	--	--	--

<p>professor meu na graduação, <b>então você fica numa situação mais vulnerável. Então isso me intimida, isso me deixa desconfortável, eu me sinto desconfortável e me obriga a ter mais cuidado.</b></p>			
<p>Então assim, eu não sou especialista e acho que <b>não se trata de ser especialista</b>, eu acho que <b>setrata muito mais de bom senso</b> da pessoa. Essa professora não precisava ser especialista. Eu acho que qualquer ser humano tem a compreensão pra não constranger</p>	<p>O bom-senso para não constranger alguém independe de curso de formação</p>	<p>(6) O Bom-Senso mediando as ações da professora: “não preciso fazer um curso para não constranger alguém”</p>	<p>Políticas públicas, bom senso e formação de formação de professores: “A escola foi sacudida em suas bases”</p>

<p>alguém, não precisa ninguém... e <b>não preciso fazer um curso pra não constranger alguém.</b></p>			
<p>É porque assim, isso <b>não é só pra aluno com necessidades especiais.</b> Qualquer situação, <b>como professora, eu sempre me coloco na forma de agir da forma mais razoável possível.</b> Então, eu vejo dizer. Os colegas do Direito me dizem que no Direito se chama o princípio da razoabilidade. Então, <b>eu acho que o princípio da razoabilidade, ele cabe em qualquer situação.</b> É assim, eu sempre acho assim: eu não posso fazer algo que viole meus princípios, mas <b>dentro daquilo que não viola meus princípios, eu posso flexibilizar pra lhe ajudar, se você está precisando.</b> Você entende o que eu estou querendo te</p>	<p>A ação docente orientada pelo princípio da razoabilidade (Direito)</p>		

<p>dizer?</p> <p>[...] <b>é minha forma de ser</b>, eu acho que o <b>meu fazer pedagógico não está restrito exclusivamente a sala de aula</b>, àquele momento. Eu acho que eu tenho flexibilidade pra fazer essas coisas. Isso que eu estou chamando de bom senso.</p>			
<p><b>Mais fácil pra mim é dizer: tem um aluno cego, a minha aula, eu vou dar aula do mesmo jeito e ele que se vire.</b></p> <p>Mais fácil é isso, entretanto, minha consciência não me manda agir dessa forma, <b>minha consciência me dita que eu tenho compromisso com este aluno</b></p>	<p>A professora opta pelo compromisso com o aluno ao invés de se manter indiferente às suas NEEs</p>		

<p>e que este compromisso exige de mim <b>tentar alternativas para garantir a sua aprendizagem.</b></p>			
<p>A legislação deixa muito claro que para atuar na Educação Inclusiva, você precisa ter dois perfis de professor: é o que a lei chama de professor capacitado e professor especialista, especializado. <b>Eu não sou especialista, eu estaria nesse grupo de professores capacitados.</b></p>	<p>A professora identifica-se como professora capacitada, não especialista</p>	<p>(7) A formação docente e a realidade da inclusão: “o professor não faz porque não sabe”</p>	
<p>O professor capacitado é aquele que ao longo da sua formação teve algum conteúdo, alguma disciplina tratando dessa temática. Eu <b>a rigor na minha formação de graduação, eu não tive (disciplina com a temática da inclusão).</b> Eu não tive <b>porque nessa época não era conteúdo isso, eu vim me dedicar a isso, vim estudar isso</b></p>	<p>A formação inicial da professora não contemplou disciplinas tratando da temática da inclusão, o que ocorreu na pós-graduação</p>		



<p><b>depois já, na pós-graduação.</b></p>			
<p>[...]Sou formada em uma licenciatura, mas o fato é que eu me deparei na sala de aula com uma aluna cega, cega e eu então, me preocupei muito, mas eu... como eu fiz? <b>Eu cheguei pra ela e falei pra ela: eu digo, olha, eu não tenho formação, eu não tenho experiência, então eu preciso que você me conduza. Como devemos fazer?</b></p>	<p>A primeira experiência com aluna cega e o reconhecimento da falta de experiência e formação da professora</p>		
<p>Ela (a aluna cega) tinha muitas críticas aos professores. Ela se sentia muito discriminada aqui. Ela tem mágoa demais até hoje, <b>mas não é maldade do professor, acho que muito mais é a falta do conhecimento mesmo,</b></p>	<p>Entendimento de que a discriminação dos professores para com os alunos com NEEs não é maldade, mas falta de conhecimento na formação</p>		

<p><b>formação, sobretudo.</b></p>			
<p>Mas eu sei que os outros professores não fazem porque não tem formação, não é? Então, eu acho que <b>precisa investir muito ainda em formação, porque o professor não faz porque não sabe.</b></p> <p>É, os estudiosos dizem que são muitas barreiras que existem na aprendizagem, por exemplo, as barreiras arquitetônicas. Mas, mais fortes do que isso, são as barreiras atitudinais. Então, eu acho que a gente <b>precisa ainda mudar muito, investir muito na formação do professor.</b> Eu acho que a informação, ela ajuda bastante. Às vezes você não faz porque você não sabe.</p>	<p>Professores não desenvolvem ações para incluir o aluno porque não têm formação</p>		

<p>Eu não sou especialista, eu digo pra eles (os alunos): eu não sou especialista. Eu <b>tenho as mesmas dificuldades que todos têm, mas eu procuro assim, o mínimo que eu posso, eu procuro fazer.</b></p>	<p>Apesar do reconhecimento da falta de formação específica a professora se esforça para realização de ações inclusivas</p>		
<p>[...] eu ouvi isso: pois é, você mostrou que alguma coisa você pode fazer. <b>O professor não pode fazer tudo, mas ele pode fazer. Se cada professor fizer algo, já é muita coisa.</b></p>	<p>O professor não pode fazer tudo, mas se fizer algo, já é muita coisa</p>		
<p>Só que no Brasil, a formação para educação especial ela prioriza o professor de AEE e é feito geralmente em cursos de pós-graduação, <b>mas eu acho que é preciso fortalecer também a formação desse professor que está na</b></p>	<p>Entendimento de que é o professor da sala regular quem tem que dar conta da aprendizagem do aluno com NEEs</p>		

**classe regular porque afinal de contas esse professor fica com esse aluno lá.**

Então eu acho que **precisa fortalecer é a formação do professor da classe regular.** Mas, a política brasileira **prioriza a formação e do especialista, não é a do professor da classe regular.**

A política não é essa, **mas eu acho porque é esse professor (da sala regular) que de fato está com esse aluno, é que tem que dar conta da aprendizagem desse aluno.** Precisa o mínimo de informação. Como é que ele faz? E aí a gente não tem. Isso é muito

<p>precário ainda. Na formação.</p>			
<p>Eu acho que precisa fortalecer, tanto que, <b>agora, tem uma proposta de adequação aí do curso de licenciatura, tá tendo a proposta de criação de uma nova disciplina. Eu acho que só existe uma disciplina de 60 horas na formação do professor (na qual se discute sobre inclusão). É pouco demais.</b></p>	<p>Menção da baixa carga-horária da disciplina no curso de licenciatura e proposta de criação de nova disciplina</p>		
<p>Há muito tempo eu milito nessa área (educação inclusiva), ministrando disciplina e sou coordenadora (de núcleo de pesquisa) e minha pesquisa de doutorado é sobre Deficiência Intelectual. É a que <b>eu prefiro mais, de todas a que eu escolhi pra estudar,</b></p>	<p>De todas as NEEs a professora prefere o estudo da deficiência intelectual</p>	<p>(8) Conhecimentos tácitos e científicos como mediações constitutivas da prática docente: “o mínimo que eu posso eu procuro fazer”</p>	

<p><b>desde o mestrado eu estudo (deficiência intelectual)</b></p>			
<p>É, por exemplo, um slide que eu ia mostrar, eu sempre me preocupei de me posicionar perto da aluna e descrever pra ela, se tem alguma imagem, eu descrever pra ela o que tem, vou sair da sala: fulana, estou saindo da sala, mas vou voltar nesse momento. É procurar sempre informar, os professores esquecem disso. Aí, quem não enxerga fica, às vezes, perdido. Então... estando na aula, um aluno chegou atrasado, eu informo pra ela: está chegando fulano de tal. Eu ficava sempre informando, descrevendo o que estava acontecendo na sala e isso, <b>não foi formação, foi o tempo mesmo que foi me mostrando e eu sei que é uma coisa necessária.</b></p>	<p>Algumas estratégias desenvolvidas para incluir o aluno não resultam de formação, mas de conhecimento tácito</p>		

<p>[...] então tem sido essa minha experiência, eu volto a dizer... eu <b>não tenho formação específica, não tenho preparação para lidar, eu fui fazendo o que minha consciência mandava e alguma coisa que via nas leituras que eu tive.</b></p>			
<p>O que <b>Vigotski fala é da compensação</b>..a compensação, a pessoa com deficiência desenvolve o mecanismo da compensação. A compensação biológica, não é isso não. As pessoas dizem: “Ah. Eu sou cego. E a pessoa cega, desenvolve a audição... não não é isso, <b>a compensação não é biológica, é social</b>, a pessoa tenta se superar, tenta se sobressair.</p>	<p>Conceitos científicos mediando a concepção de desenvolvimento de pessoas com NEEs</p>		

<p>Aí eu <b>prestei o concurso, aí deu certo, entrei.</b> Quando eu cheguei, na minha entrada uma colega aqui da área foi muito importante porque nós começamos um estudo da Psicologia Sócio-histórica, porque ela já tinha interesse. <b>Eu me lembro que nós fomos estudar o livro do Leontiev, “o desenvolvimento do psiquismo”</b>, aí, nós estudamos o livro todinho, um livro super difícil. Então, A gente já estudava Vigotski, Leontiev.</p>	<p>Ingresso no corpo docente universitário e a mediação de conceitos científicos sobre o desenvolvimento humano (Psicologia Sócio-Histórica)</p>		
<p>Aí eu prestei o concurso, aí deu certo, entrei. Quando eu cheguei, <b>na minha entrada uma colega aqui da área foi muito importante porque nós começamos um estudo da Psicologia Sócio-histórica, porque ela já tinha interesse.</b> Eu me lembro que nós fomos</p>	<p>Relação com pares profissionais, constituindo processo de envolvimento formal com estudos sobre desenvolvimento humano e sobre Educação Especial e Inclusiva</p>		



<p>estudar o livro do Leontiev, “o desenvolvimento do psiquismo”, aí, nós estudamos o livro todinho, um livro super difícil. Então, A gente já estudava Vigotski, Leontiev.</p> <p>E aí nós fomos, não sei dizer exatamente como, fui me envolvendo, ela em toda pesquisa foi me incluindo, tudo que ela ia fazer ela me incluía e <b>aí terminei sendo coordenadora adjunta do núcleo e eu terminei me envolvendo demais com isso.</b></p>			
<p>Vou te dizer que <b>atualmente tá se usando ao invés de necessidades educacionais especiais público-alvo da educação especial, a gente tá usando essa terminologia.</b></p>	<p>A terminologia alunos público-alvo da educação especial é a que está sendo usada atualmente</p>	<p>(9)Políticas públicas e suas contradições no âmbito da educação inclusiva: “a escola foi sacudida em suas bases”</p>	

<p>A legislação não fala de público-alvo. Quem é o público-alvo da Educação Especial no Brasil? No Brasil, o <b>público-alvo é: alunos com deficiência, aí você têm: deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, alunos com transtorno do espectro autista e alunos com altas habilidades/superdotação.</b></p>	<p>Quem é o público-alvo da educação especial no Brasil</p>		
<p>[...] a Declaração de Salamanca, em 94, a Declaração é mais abrangente. Ela fala de inclusão, não só desse grupo que eu citei, mas de todas as minorias, ela vai fazer referência às minorias linguísticas, étnico-racial, a populações ribeirinhas, a adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tudo isso. Então <b>a gente tem essa confusão porque a Educação Inclusiva seria uma coisa muito ampla, porque é o que está escrito aí na Declaração. O Brasil</b></p>	<p>Divergências de concepções de inclusão entre documentos oficiais</p>		

<p><b>regulamentou como sendo público-alvo esse grupo que eu citei.</b></p>			
<p>A partir desse movimento da inclusão é que <b>esse público vem para escola regular</b> e aí, a escola, de uma certa forma, <b>a escola foi sacudida em suas bases</b>, não é? Porque a escola não tinha, de forma nenhuma, a menor estrutura, não tem ainda estrutura para acolher.</p>	<p>A escola foi sacudida em suas bases com a chegada dos alunos com NEEs</p>		
<p>Aí, <b>ela (aluna cega) foi fazer o mestrado</b>, aí ela <b>continuou pesquisando acessibilidade da pessoa cega nas instituições de ensino de Teresina</b>, aí, não foi só da Federal. <b>Ela estudou a Federal, a Estadual e as privadas</b>, aí ela conclui também que a acessibilidade é mínima, mínima, mas ,aí, <b>as públicas ainda estão numa situação um pouquinho melhor do que as privadas</b></p>	<p>Menção à produção do campo científico sobre a as condições de inclusão no Ensino Superior de Teresina com destaque favorável às instituições públicas</p>		

<p>[...] nós tivemos além de recursos, além de dinheiro para esses <b>recursos adaptados</b>, a gente também teve dinheiro pra <b>seminários</b>, nós promovemos, várias <b>ações</b>, seminários aqui dentro envolvendo as deficiências. <b>É um Programa Federal (INCLUIR).</b></p>	<p>O Programa INCLUIR e as ações desenvolvidas pela professora</p>		
<p>Então, a gente tem muito aqui, <b>no Brasil, a política de formação, ela prioriza os cursos à distância e prioriza o professor do atendimento escolar especializado</b>, é o principal serviço, é o serviço mais, o serviço de educação especial que é mais valorizado pela política educacional no Brasil, então você tem os professores de AEE tem cursos de especialização em AEE, feito à distância. Então, eles são professores especialistas, porque eles têm o curso.</p>	<p>Prioridade para a formação à distância de professores do Atendimento Escolar Especializado (AEE) nas políticas públicas educacionais do Brasil no que se refere à inclusão</p>		

<p>Eu digo sempre pros meus alunos, eu digo: olhe, que direito nós temos, que direito eu posso ter de dizer pra uma pessoa dessa que não pode estar na sala de aula? <b>Se a pessoa conseguiu fazer uma prova no Enem, conseguiu a nota.</b> Qual o direito que eu tenho pra dizer que essa pessoa não pode, não deve estudar aqui? É uma questão de direito, não se trata de eu aceitar ou não aceitar. <b>Se trata de aceitar o direito, nada mais.</b></p>	<p>Qualquer aluno que é aprovado no ENEM tem o direito garantido de fazer o curso no Ensino Superior</p>	<p>(10) Sobre o direito de inclusão de alunos com NEEs: “se trata de aceitar o direito, nada mais”.</p>	
<p>Aí eu disse: não, <b>não agradeça</b> não <b>porque isso é um direito</b> seu, eu <b>estou fazendo apenas minha obrigação.</b></p> <p><b>Não ofereci o melhor</b>, não ofereci nada que, assim pra esse aluno, nada que o de fato podia ser de direito, não. Eu apenas fui fazendo pequenas mudanças na minha condução, na condução da aula.</p>	<p>Inclusão como direito do aluno, obrigação da professora e reconhecimento dos limites da professora</p>		

<p><b>Não ofereci pra ele o que ele tem direito de fato.</b> Eu não ofereci todos os recursos que ele tem direito porque a instituição não me garante e eu também sozinha não posso fazer. (Retirar trecho, pois está contemplado adiante)</p> <p>[...] olha, não se trata aqui de vitimizar ninguém, não se trata de estar olhando fulano como coitadinho, <b>se trata apenas de garantir os direitos</b>, eu sempre fui falando assim.</p>			
<p>Eu disse pra ela: Olha, <b>eu não sei braile</b>, mas se você quiser, me informe que eu vou garantir braile, que eu vou procurar, porque <b>na sala não tem o recurso, mas eu procuro</b>. Ela disse: “Não, eu sei</p>	<p>A professora propõe-se a aprender braile para ensinar a aluna cega</p>	<p>(11) Estratégias para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs: “a sala não tem o recurso, mas eu procuro”</p>	<p>Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na Universidade: “Eu não tinha a quem recorrer”</p>

<p>braile, mas eu não, não quero fazer atividades em braile, eu quero somente fazer minha prova oral. Agora, eu gostaria de fazer no mesmo dia que a turma for fazer, porque os professores nunca fazem no mesmo dia e isso eu acho muito ruim”. Então, eu fui assim trabalhando com ela essas questões.</p>			
<p><b>Mas eu sempre procurei ouvir o aluno</b> porque quem é que melhor sabe as necessidades de um cego? O próprio cego. Quem é que melhor sabe as necessidades de um surdo? É o próprio surdo.</p> <p>Então, eu fico conversando com ele. Como é que você quer agora? Como você acha que deve ser? Diga que eu vou</p>	<p>Ouvir e conversar com o aluno cego para diminuir as dificuldades em sala de aula</p>		

<p>procurar os meios. <b>Eu fui conversando com eles e fui negociando com eles e fazendo alguma coisa que pudesse diminuir as dificuldades.</b></p>			
<p>É, por exemplo, um slide que eu ia mostrar, <b>eu sempre me preocupei de me posicionar perto da aluna e descrever pra ela</b>, se tem alguma imagem, eu descrever pra ela o que tem, vou sair da sala: fulana, estou saindo da sala, mas vou voltar nesse momento. É procurar sempre informar, os professores esquecem disso. Aí, quem não enxerga fica, às vezes, perdido. Então... estando na aula, um aluno chegou atrasado, eu informo pra ela: está chegando fulano de tal. <b>Eu ficava sempre informando, descrevendo o que estava acontecendo na sala</b> e isso, não foi formação, foi o tempo mesmo que foi me mostrando e eu</p>	<p>Identificação da necessidade de descrição dos acontecimentos em sala de aula para o aluno cego</p>		



sei que é uma coisa necessária.			
<p>Quando ela chegou no TCC, foi a professora orientadora dela, ela me convidou pra banca e a professora orientadora <b>falou pra ela assim: “Se você não quiser apresentar seu trabalho, você não apresenta. A gente julga pelo trabalho escrito”. A professora disse isso considerando a dificuldade dela.</b> Ela disse: “Não. Eu quero apresentar”. <b>Foi praticamente a tarde toda pra ela conseguir apresentar esse trabalho (TCC), pela dificuldade de falar em determinados momentos, não conseguia, tinha que parar mesmo.</b> Nós ficamos praticamente a tarde toda pra ela apresentar esse trabalho, mas ela apresentou o trabalho. O trabalho muito</p>	<p>Estratégias diferenciadas de avaliação são propostas para alunos com NEEs</p>		

bom.			
<p>[...]Aí eu perguntei pra ela: <b>você consegue ler?</b> Ela disse: “<b>não</b>”. <b>Então, eu vou ampliar seu material.</b> Não precisa ninguém saber disso, mas eu vou ampliar seu material, se não, como é que você participa? Ela disse: então ta. <b>Aí eu ampliava as provas dela, ampliava os textos.</b> Eu falei na xérox, pedi que ele ampliasse.</p> <p>[...]Ampliava e encarecia muito porque passava a ser o dobro e ela não tinha condições. <b>Aí eu passei a pagar, então eu não tinha nada aqui, eu não tinha a quem recorrer. Então eu paguei os textos dela ampliado pra que ela pudesse estudar.</b></p>	A professora assume a tarefa de ampliar o material para a aluna com baixa visão		
Não posso levar pra sala <b>filme</b>	Escolha de recursos didáticos a		

<p><b>legendado com aluno cego na sala.</b> Então, <b>se não tem ele dublado</b>, então tem que procurar outro, se não, <b>não dá.</b></p>	<p>partir das necessidades dos alunos com NEEs</p>		
<p>[...] a gente está num momento que precisa tanto divulgar isso que eu <b>acho que ele (aluno cego) sair pra dar entrevista sobre o trabalho que a instituição que ele representa desenvolve</b>, sobre a condição dele na universidade, eu acho que é benefício para o grupo. Portanto, eu acho que isso, ao invés de ser moleza como você acha, eu acho que isso <b>faz parte do processo de educação dele, processo de formação</b>, isso também.. Então eu considero que isso é algo que tá ligado a formação dele.</p>	<p>A flexibilização da rotina do aluno com NEEs em sala de aula, mediante a necessidade de momentos de militância a favor da inclusão</p>		

<p>Mas <b>eu sempre procurei ouvir o aluno</b> porque quem é que melhor sabe as necessidades de um cego? O próprio cego. Quem é que melhor sabe as necessidades de um surdo? É o próprio surdo.</p> <p>Então, eu fico conversando com ele. Como é que você quer agora? Como você acha que deve ser? Diga que eu vou procurar os meios. <b>Eu fui conversando com eles e fui negociando com eles e fazendo alguma coisa que pudesse diminuir as dificuldades.</b></p>	<p>Ouvir e conversar com o aluno cego para diminuir as dificuldades em sala de aula</p>		
		(12) Tornando-se professor	

<p>É algo pra mim recente porque a inclusão, ela se inicia na década de 1990. Então é algo que é recente, <b>é tão recente que a gente ainda anda meio confuso, sem saber exatamente como proceder, não é?</b> Porque <b>é algo novo mesmo e complexo</b>, não é nada simples isso aí, mas como você disse, é um fato, é uma realidade. E você, então, <b>não pode fugir dessa realidade.</b></p>	<p>A inclusão escolar como processo recente e complexo, mas que é uma realidade da qual não se pode fugir</p>	<p>diante da Inclusão no Ensino Superior: “é tão recente que a gente ainda anda meio confuso”</p>	
<p><b>A gente se acostumou a falar com quem enxerga, com quem anda, com quem pensa da mesma forma</b> e aí pra gente <b>seguir dentro de tudo isso (da inclusão escolar)</b> foi realmente uma dificuldade e eu considero que <b>é uma dificuldade grande.</b></p>	<p>Ingresso como docente na UFPI foi antes da regulamentação da Inclusão escolar</p>		

<p><b>A gente se acostumou a falar com quem enxerga, com quem anda, com quem pensa da mesma forma e aí pra gente seguir dentro de tudo isso foi realmente uma dificuldade e eu considero que é uma dificuldade grande.</b></p>	<p>Chegada de alunos com NEEs e o reconhecimento das dificuldades em lidar com as diferenças</p>		
<p>Agora, é preciso o professor se dispor também. Há professor que não se dispõe também porque realmente <b>é muito mais fácil uma turma em que todos enxergam, todos falam, todos ouvem é muito mais fácil do que ter alguém que não ouve, não enxerga, não fala. Isso vai trazer alguma dificuldade pra</b></p>	<p>Resistência do professor quando há alunos com NEEs em sala de aula, pois, isso lhe exige mais</p>		

<p><b>mim porque vai exigir algo mais de mim. Os professores resistem muito.</b></p> <p><b>Eu acho que há muita resistência,</b> mas eu digo que os problemas, a condução da aula, as dificuldades que existem num aluno que tem deficiência, existem também em outras situações. Existem professores que têm problema na sala de aula mesmo quando na sala não tem ninguém com necessidades.</p>			
<p>[...] <b>mas a PRAEC garante que tenha um monitor para o aluno com deficiência,</b> de preferência na mesma sala de aula porque é alguém que vai estudar com o aluno e alguém que conheça o conteúdo. Então tem que ser alguém da mesma sala. Ela tinha, como essa cega também tinha uma monitora,</p>	<p>A instituição garante um aluno monitor para cada aluno com NEEs</p>	<p>(13) Desafios para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs na Universidade: “eu não tinha a quem recorrer</p>	

certo?			
<p>Não ofereci o melhor, não ofereci nada que, assim pra esse aluno, nada que o de fato podia ser de direito, não. Eu apenas fui fazendo pequenas mudanças na minha condução, na condução da aula. Não ofereci pra ele o que ele tem direito de fato. <b>Eu não ofereci todos os recursos que ele tem direito porque a instituição não me garante e eu também sozinha não posso fazer.</b></p>	<p>O que a professora faz para incluir, embora a instituição não ofereça condições suficientes</p>		
<p>Agora, eu acho que <b>com o NAU vai mudar um pouco</b>, porque com o NAU a gente vai ter uma sala equipada, com materiais adaptados.</p>	<p>A professora tem expectativas de que terá suporte com o NAU</p>		



<p>Agora que a gente tá começando com o NAU, eu penso que alguma coisa vai melhorar. Eu acho que na hora que encontrar aluno com algum problema na sala, eu acho que já vai ser menos difícil pra mim, <b>vou contar agora com o apoio do Núcleo.</b></p> <p><b>O NAU é pra dar esse suporte.</b> Propõe-se no NAU que os professores... se você vai assumir uma turma em agosto, vamos imaginar, em agosto e tem um aluno com alguma necessidade, o NAU <b>vai chamar você pra lhe dar algumas informações prévias</b> sobre isso (o aluno com necessidade especial), lhe orientar sobre. Então, eu <b>penso que o professor não vai tão cru como eu fui.</b> Eu entrei crua em cada uma dessas experiências</p>			
---	--	--	--

<p>porque não existia nada, nenhum instância na universidade que pudesse fazer essa mediação.</p>			
<p>Às vezes a pessoa (o aluno com NEEs) não tem condições, o professor também não tem, a universidade também não dá estrutura, tanto que eu tirei do meu bolso pra isso. Não é legal, a instituição tinha que assumir. Não é obrigação do professor. <b>Isso não pode ser uma questão individual do professor. Isso tem que ser uma proposta da instituição.</b></p> <p><b>Eu não ofereci todos os recursos que ele tem direito porque a instituição não me garante e eu também sozinha não posso fazer.</b>Tô dizendo o que eu fiz</p>	<p>Ações inclusivas não devem ser, exclusivamente, de natureza individual, mas devem ser contempladas por uma proposta institucional</p>		

<p>foram coisas muito pontuais, pequenas mudanças na minha prática, na condução da aula. Então, não foi nada sofisticado, não é uma experiência rica.</p> <p>Então, eu <b>preciso garantir um tradutor de braile pra um aluno que tem cegueira, um intérprete de libras pra um aluno surdo, mas a instituição não garante</b>, não oferece, tá certo?</p>			
<p>Já temos rampa, corrimão, mas ainda não temos o que a lei garante para acessibilidade. Porque a <b>acessibilidade, às vezes, as pessoas pensam que é só física, que é arquitetônica. E não é. Acessibilidade é de currículo.</b> Se tem um aluno surdo e não tem um intérprete</p>	<p>Compreensão de que a acessibilidade não se restringe à arquitetura da instituição, mas, também, ao currículo</p>		

de libras na sala? Nem o professor sabe libras? Que acesso que esse aluno pode ter ao currículo? **Acessibilidade é também ao currículo**, não é só acessibilidade física, é ao currículo e **a gente se preocupa mais com a física do que com a acessibilidade ao currículo.**

É, os estudiosos dizem que **são muitas barreiras que existem na aprendizagem, por exemplo, as barreiras arquitetônicas. Mas, mais fortes do que isso, são as barreiras atitudinais.**

Então, a gente já tem, tem um avanço da parte física, **mas falta muito ainda na acessibilidade ao currículo.** Acho que

<p>aí é onde o aluno encontra mais dificuldade.</p>			
<p>Então, a gente <b>já tem, tem um avanço da parte física</b>, mas falta muito ainda na acessibilidade ao currículo. Acho que aí é onde o aluno encontra mais dificuldade.</p> <p>Então assim, <b>não posso dizer que não teve mudança na universidade. Tem mudanças.</b> Você olha <b>pra todo lado tem rampas e não tinha</b>, não tinha rampa. Você olha <b>o estacionamento tá... estão todos sinalizados como a lei manda</b>, temos as rampas. Aqui <b>tem um banheiro adaptado, embora ele viva fechado</b>, mas tem o banheiro adaptado, porque é obrigado ter, mas tem lugar que</p>	<p>Houve mudanças na estrutura física da Universidade, mas ainda há limitações no atendimento às necessidades físicas</p>		

<p>não tem.</p>			
<p>A monitoria que fazia e ela fazia no computador, em casa, tudo dela era no computador, porque no computador, dá, não dá pra pegar na caneta porque a caneta é muito fina, só se a gente engrossasse. Isso é muito indicado, engrossador de lápis, <b>mas quando chega no Ensino Superior, eles ficam mais constrangidos, não querem mais esses recursos, é mais a tecnologia.</b> Mas eu nem propus engrossar lápis, nem nada porque pra adulto, eu acho mais complicado. Então, eu dizia: eu posso escrever pra você. Ela: “não, não precisa”. Mas ela não tinha problema cognitivo.</p>	<p>É mais fácil usar recursos técnicos na Educação Básica do que no Ensino Superior porque os adultos sentem dificuldades e sentem-se constrangidos.</p>	<p>(14) A tecnologia como mediadora da inclusão no Ensino Superior: “hoje as coisas estão mais evoluídas”</p>	

<p><b>E aí eu acho que no Ensino Superior tudo é mais complicado</b>, porque num caso desses (de paralisia cerebral) é indicado a comunicação alternativa com esses alunos, com gráficos, com símbolos, <b>mas no Ensino Superior, os adultos tem mais dificuldade.</b> É mais fácil lidar com a criança, com o adolescente. <b>Com o adulto é muito mais difícil...</b></p>			
<p>Agora, eu acho que com o NAU vai mudar um pouco, porque <b>com o NAU..a gente vai ter uma sala equipada, com materiais adaptados. Hoje as coisas estão mais evoluídas.</b></p> <p>[...] eles chegaram a um ponto de autonomia, eles dois, por esforço</p>	<p>O uso das tecnologias promovendo a autonomia dos alunos com NEEs no Ensino Superior e mediando o desenvolvimento das atividades acadêmicas</p>		

próprio, eles conseguiram uma autonomia que **hoje eles têm total autonomia na vida cotidiana deles.** Ele, esse rapaz vai fazer prova, o computador deles tem software adaptado, **porque existe muita tecnologia pra isso.**

Então ele vai fazer prova, ele leva pra sala de aula o computador dele adaptado. O professor dele, estou falando na Uespi, **o professor dele faz a prova da turma e leva a dele num pen drive.** A mesma prova da turma vai no pen drive, ele então lá atrás ele põe aqui, porque tem um software, faz a leitura dos textos. Ele **põe aqui no computador, usa o fone de ouvido.** Ai o leitor vai fazendo a leitura pra ele e ele vai respondendo, **aí ele**



<p>responde, aí volta no pen drive, entrega pro professor a prova respondida, o professor corrige e manda pra ele online a correção pra que ele possa ter acesso. Então, ele faz a prova hoje junto com a turma, sem precisar da mediação do professor porque a mediação é feita pela tecnologia.</p>			
---	--	--	--



## 7. “A ESCOLA SACUDIDA EM SUAS BASES”: ANÁLISE INTERNÚCLEOS E INTRANÚCLEOS

Nessa seção apresentamos a discussão dos núcleos de significação que revelam as zonas de sentido produzidas pela professora Diké acerca da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) no Ensino Superior que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente.

“A realidade que não podemos fugir”, “A escola foi sacudida em suas bases” e “Eu não tinha a quem recorrer” são os três núcleos de significação, ou melhor, as zonas de sentido, as quais revelam que singularidades da professora, políticas públicas, bom senso, formação, estratégias e desafios são as principais mediações que constituem a prática docente inclusiva na Universidade.

### 7.1 Ser professora inclusiva no Ensino Superior: Singularidades como Possibilidades da Prática Docente na “Realidade que não podemos fugir”.

Esse núcleo, **Ser professora inclusiva no Ensino Superior: Singularidades como Possibilidades da Prática Docente na “Realidade que não podemos fugir”**, é produto da articulação destes cinco indicadores: Prática docente como modelo de Inclusão: “a sua conduta muda quando tem um aluno com necessidades na sala”; Singularidades dos alunos com NEEs no Ensino Superior: “ela detestava fazer prova depois”; Experiências acumuladas constituindo a prática docente na inclusão de alunos com NEEs; Modos de ser docente e discente nas relações com alunos com NEEs em sala de aula; e, Condições subjetivas como elementos constitutivos da prática docente diante da inclusão: “Era aflitivo, mas eu nunca disse isso para ela”.

Antes de passarmos a discussão propriamente dita a respeito destes indicadores, convém explicitarmos como entendemos o termo Possibilidades tomando como referência os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético como síntese que está contida no nome escolhido para este núcleo.

Encontramos em Afanasiev (1968, p. 173) uma explicação sobre possibilidade e o seu par dialético, a realidade: “O nôvo, o que se desenvolve, é necessário, mas não surge de repente. Criam-se primeiro as premissas ou fatores necessários de seu nascimento, que amadurecem e se desenvolvem, e, em virtude das leis objetivas, aparece o nôvo objeto ou fenômeno”.

Enquanto a possibilidade é premissa do nascimento do novo, implícitas no que já existe, a realidade é a possibilidade levada a efeito. Dessa forma, a professora Diké significa a inclusão como uma realidade, ou seja, a inclusão já está levada a efeito – ainda que, no decorrer da discussão terá implícito que ela ainda não aconteça da forma como deve acontecer, mas como possibilidades. Como vimos na revisão de literatura, o ingresso de alunos com NEEs no processo de escolarização foi uma possibilidade remota há não muito tempo. Essa possibilidade foi se transformando sócio-historicamente e, nos dias atuais os alunos ingressam também no Ensino Superior. Isso significa que as possibilidades se desenvolvem, tem movimento – não acontecem “por acontecer”.

A “Realidade que não podemos fugir”, foi um trecho selecionado exatamente por conter significações produzidas pela professora sobre a realidade da inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior. A professora concorda que a inclusão, ainda que de maneira precária, já acontece e tem mesmo que acontecer, pois, dentre outras questões, “**é uma questão de direito**”. Assim, é nessa realidade que deve se desenvolver a prática docente. Daí a qualificação que demos ao nome prática docente inclusiva, pois é aquela prática que se constitui na realidade da inclusão desses alunos com NEEs, no Ensino Superior.

A professora Diké, dessa forma, representa singularidades da categoria de professores que desenvolvem sua prática docente no Ensino Superior com alunos com NEEs. Os indicadores que vamos discutir nesse núcleo de significação evidenciam exatamente essas singularidades. Além dessas, há momentos em que recorreremos às singularidades dos alunos com NEEs que são referenciadas pela professora e que dão indicações de como a professora singulariza as diferenças desse grupo de alunos e como isso também é mediação na constituição da sua prática docente.

O primeiro indicador, *Prática docente como modelo de Inclusão*: “a sua conduta muda quando tem um aluno com necessidades na sala”, reúne aspectos do reconhecimento da prática docente da professora como modelo para os alunos de como incluir no âmbito da Universidade. A professora Diké revela que durante a sua atuação no Ensino Superior, já recebeu manifestações de agradecimento por ações consideradas inclusivas em sala de aula, como no trecho abaixo, no qual ela descreve como uma aluna cega lhe agradece pela forma como foi tratada em sala de aula:

[...] aí um dia ele (o aluno cego) disse: “professora, que quero lhe agradecer, eu quero lhe fazer um **agradecimento em público pela forma como a senhora tem me tratado**, eu nunca encontrei isso. A senhora sempre se posiciona ao lado da minha cadeira, tanto que eu ouço toda a aula, não tenho dificuldade de

acompanhar a aula porque a senhora se posiciona atrás da minha cadeira, a senhora tem sempre o cuidado de me dizer o que está mostrando no slide. **Ninguém faz isso, então, eu quero lhe agradecer**”.

Nesse pré-indicador, mais do que agradecimento à professora que desenvolve prática inclusiva, está implícito uma espécie de denúncia deste aluno ao sistema educacional. Quando o aluno agradece e registra que **Ninguém faz isso**, na verdade ele está pondo em evidência que a inclusão ainda não acontece como deveria. Estudos como os de Silva *et. al.* (2016), que analisou as possibilidades de inclusão de um aluno surdo, com base nas categorias discente, docente e técnico, apontou o pouco conhecimento e convivência dessas categorias em relação aos surdos em um curso superior, o que torna a interação ainda uma novidade na Universidade. Assim, quando a professora recebe esse agradecimento, aí está implícito que é incomum para esses alunos sentirem-se participantes da aula, ou seja, incluídos de fato, não só de direito.

Diké desenvolve essas ações consideradas inclusivas pelos próprios alunos sem comunicar na sala o que fará para incluir os alunos com NEEs. Para ela, quando você desenvolve uma prática docente que se constitui inclusiva, fica perceptível para os alunos, sem que precise ser comunicado:

Eu nunca disse nada, mas o fato, ela foi percebendo que eu sempre fiz isso. Eu não dizia: gente, eu vou me posicionar na frente da fulana pra fulana fazer leitura labial. Eu apenas fiz e a turma toda foi percebendo. Então, alguns **alunos têm me dito assim: “você vai sem dizer nada mostrando como agir com o aluno que tem algum problema”**. Então, elas percebem isso.

Neste pré-indicador, cujo trecho utilizamos para nominar o indicador que ora discutimos, isso também é colocado:

[...] quando a gente vai encerrar a disciplina, eles dizem: olha, **você não falou nada, mas a gente percebeu que sua conduta muda quando tem aluno com deficiência na sala**. Normalmente, eu sou professora de três disciplinas de um curso de licenciatura. Aí eles dizem pra mim: olha, a sua conduta muda quando tem um aluno com necessidades na sala.

Apesar da professora não ter deixado explícito na sua narrativa, entendemos que o fato de não dizer aos demais alunos sobre o modo como está agindo, pode indicar que ela não o faz para não expor o próprio aluno publicamente. Ou seja, isso pode ser uma forma de cuidado ou discrição em relação à deficiência do aluno.

Se analisarmos que as diferenças e a forma de lidar com elas são, sobremaneira, revestida de valorações que só existem em relação a uma determinada referência de homem ideal (KLEIN; SILVA, 2012), é possível ponderar sobre esse silenciamento da professora: Ela não fala nada porque significa que as diferenças existem e não precisam ser anunciadas, mas respeitadas, a priori? Ou ela não falou porque produziu o sentido de que ao falar expõe seu aluno diante da turma? E se expor seu aluno diante da turma for desconfortável ou desagradável, porque o é? São indagações que tem a pertinência de incitar-nos a ir além da aparência, comprometendo-nos de penetrar a essência que pode estar contida nesses silenciamentos que a sociedade desponta, não raras vezes, às pessoas com NEEs.

Nossa participante expressa que seus alunos consideram que sua forma de agir, seu comportamento, sua conduta, sua prática com os alunos com NEEs servem de exemplo para eles que serão professores:

Eles se referem assim: Você ensinou sem dizer nada pra gente, **de certa forma você está ensinando como a gente tem que agir quando tem um aluno assim.** Eu não sou especialista, eu digo pra eles: eu não sou especialista. Eu tenho as mesmas dificuldades que todos têm, mas eu procuro assim, o mínimo que eu posso, eu procuro fazer.

Considerando que a professora participante ministra aula em curso de licenciatura, e que, portanto, forma futuros profissionais da área de Educação, torna esse reconhecimento um fator de maior importância, pois a professora pode estar contribuindo objetiva e subjetivamente para uma formação de profissionais mais inclusivos.

Diké, em seu discurso, deixa claro que gosta muito de ministrar aula. Esse sentimento parece-nos determinante para o desenvolvimento da sua prática, a qual é significada pelos alunos de maneira exitosa. A professora não deixa explícito na narrativa sobre seu ingresso na docência, informa apenas que iniciou no Ensino Superior, em 1992 e que já tinha 18 anos de experiência na Educação Básica. Mas quando relata enfaticamente para seus alunos que a docência lhe dá prazer, inferimos que a demonstração desse sentimento determina o reconhecimento dos alunos da identificação da professora com a profissão, o qual é manifesto:

É, **eu gosto muito de dar aula** e digo muito pros meus alunos, eu digo: olha, **espero que a docência dê pra vocês o prazer que deu pra mim.** Eu gosto muito. Mas quando eu não digo, os alunos dizem assim: Você gosta de dar aula! **Eles percebem isso.**

Considerando que os afetos medeiam a relação homem-mundo e está relacionado com a gênese dos sentidos que ele produz sobre o mundo, nosso entendimento é que a história afetiva que a professora estabelece com a docência também medeia a sua relação com os alunos, incluindo-se aí a relação estabelecida com os seus alunos com NEEs. A constituição da sua prática docente é resultado, dentre outros aspectos, dessa relação.

A professora faz auto avaliação sobre sua condução da aula quando tem alunos com NEEs em sala e afirma, com postura crítica, que não fez nada sofisticado para realizar a sua condução da aula, mesmo que os alunos demonstrem que ela mudou a conduta desde o momento em que teve aluno com NEEs em sala de aula:

Eu não ofereci todos os recursos que ele tem direito, porque a instituição não me garante e eu também sozinha não posso fazer. Tô dizendo que o que eu fiz **foram coisas muito pontuais, pequenas mudanças na minha prática, na condução da aula**. Então, **não foi nada sofisticado, não é uma experiência rica**.

Entendemos que essa criticidade com a qual Diké se autoavalia é determinada, entre outras mediações, pelo envolvimento que a professora tem na área de educação inclusiva. A narrativa como um todo, deixa evidente que, apesar de não ser especialista na área, ela tem conhecimento de políticas, de formações, de atitudes e tantas outras necessidades referentes ao processo de inclusão escolar. Saber disso pode torná-la mais exigente na iminência de julgar suas ações como “**nada sofisticado**”.

Além disso, com Leontiev (1984) entendemos que as ações de Diké assumem importância na estrutura da atividade que desenvolve com seus alunos. As “coisas pontuais” ou “pequenas mudanças” na prática docente da professora podem ser ações que gradualmente foram alcançando metas que culminaram na finalidade para a qual se direciona a sua atividade. Desse modo, Diké transforma a sua prática docente contribuindo para que os alunos se envolvam no processo de ensino e aprendizagem.

É importante considerar que as singularidades dos alunos com NEEs também se configuram como mediações constitutivas da prática docente à medida que a professora significa que os alunos com NEEs querem ser tratados como os demais alunos da sala, respeitando-se as suas necessidades. Isso é explicitado no indicador “*Singularidades dos alunos com NEEs no Ensino Superior: “ela detestava fazer prova depois”*”.

Para ilustrar essa realidade Diké traz um relato de uma situação na qual uma aluna com sequelas de paralisia cerebral conseguiu fazer e apresentar o TCC (Trabalho de

Conclusão de Curso) com êxito, mas, para isso, a banca examinadora precisou apenas passar mais tempo do que o convencional. Vejamos esse trecho:

Foi praticamente a tarde toda pra ela conseguir apresentar esse trabalho, pela dificuldade de falar em determinados momentos, não consegue, tinha que parar mesmo. **Nós ficamos praticamente a tarde toda pra ela apresentar esse trabalho (TCC), mas ela apresentou o trabalho.** O trabalho muito bom.

Fica evidente que a aluna conseguiu realizar sua atividade a partir do momento que os professores que iam avaliá-la – dentre esses, a professora Diké – deram-lhe condições para tal, ou seja, permitiram que a aluna passasse mais tempo apresentando, já que ela se expressava verbalmente com dificuldades. Isso converge com a pesquisa de Silva *et. al.* (2016), quando se referem à inclusão do aluno surdo no espaço acadêmico. Uma das conclusões a que chegam é que a dificuldade não está na aprendizagem dos alunos surdos, mas sim, na forma como esse ensino chega até eles.

Mas, Moura, Leite e Martins (2016), ao investigarem a percepção de um aluno surdo sobre seu percurso educacional e suas expectativas de acesso ao Ensino Superior, tiveram como uma de suas conclusões, que em relação à potencialidade e capacidade cognitiva, a pessoa surda é minimizada ao ser comparada ao desempenho escolar dos estudantes ouvintes.

Podemos depreender, a respeito disso, que essa minimização decorre de determinados significados compartilhados socialmente que enfatizam os “déficits” (grifo nosso) do aluno com NEEs em contraposição às suas potencialidades. Ou, ainda, que esses são o ponto de partida para que os professores e a sociedade como um todo negligenciem as condições que deveriam ser oportunizadas para que os alunos que têm alguma necessidade, possam se desenvolver.

É nesse aspecto que a professora produz o sentido de que os alunos com NEEs querem ser tratados como os demais alunos da sala, mas considerando suas necessidades. O indicador que estamos discutindo, traz um trecho de uma aluna da participante da nossa pesquisa que faz exatamente essa constatação: “*ela detestava fazer prova depois*”. Essa fala evidencia que a aluna não concordava com a forma como era feita a sua avaliação, ou melhor, que ela tinha o direito de fazer a avaliação como os demais alunos, considerando as suas necessidades. Eis o pré-indicador:

Os professores são muito indiferentes à causa, ela detestava fazer prova depois. Como a prova era oral, o professor aplicava na turma e dias depois a dela. A dela ficava para o dia que o professor tivesse a boa vontade de aplicar, quando **ela gostaria de fazer no mesmo dia da turma.**



Esse pré-indicador converge com o alerta de Castro (2011, p. 207 *apud* MESSERSCHMIDT, 2016, p. 3) ao esclarecer sobre as diversas formas de avaliação dos alunos com NEEs: “a presença de um aluno com deficiência não significa que os professores devam reduzir seu nível de exigências, e sim precisam rever as metodologias, objetivos, formas de avaliação, suas práticas, dando condições de acesso adequadas aos alunos com deficiência”.

É importante ressaltarmos que, segundo a professora participante da pesquisa, há alunos que não aceitam suas necessidades educacionais especiais. Isso fica claro quando ela explica que um aluno com baixa visão, recusou a ampliação do material, estratégia que a professora ofereceu para que ele participasse da aula:

[...] E aí, como é que é? Você quer que amplie seu material? Ele (aluno com baixa visão) disse: “Não, não precisa não”. Porque às vezes tem isso: **a pessoa não aceita muito o problema**”.

Para Diké isso parte de uma questão de autoaceitação do aluno, e o professor, nesse caso, não pode obrigá-lo a assumir essa condição. O seguinte pré-indicador desvela essa significação da professora:

Então,  **você não pode obrigar alguém a aceitar, isso é auto-aceitação**. Aqui tem uma menina fazendo...que fazia jornalismo que ela é autista e ela não aceita, não admite e pronto.  **Você não pode obrigar uma pessoa a assumir uma identidade que ela não quer assumir**.

Nesses casos, quando o próprio aluno não reconhece que tem uma necessidade especial, ou assume com a restrição de que ninguém mais saiba além da professora, ela considera mais difícil incluir esse aluno, mas lida da forma que está evidenciado no pré-indicador abaixo:

[...] Ela disse: “olha, eu tenho baixa visão, mas não gosto de falar sobre isso”. Eu disse: não se preocupe, é um direito seu.  **Mas eu preciso saber pra lhe ajudar, se não souber como é que eu posso lhe ajudar?**

Para Diké, é importante que o professor saiba as necessidades educativas dos seus alunos, para então poder colaborar com a sua aprendizagem. Quando a professora narra que precisa saber para poder ajudar aprendemos que ela significa que essa aluna pode precisar de outras estratégias para estar incluída em sala. Assim, ela evidencia que há singularidades na forma como a aluna que tem baixa visão aprende. E é significando dessa forma que Diké

evidencia aquilo que Franco (2012, p. 215) afirma em relação à prática docente: “a prática docente não se estrutura espontaneamente; ela responde a denso e complexo esquema de multideterminações”.

Ao se referir à presença de alunos com NEEs no Ensino Superior, Diké atribui que não é exclusivamente essa presença que confere problemas à sala de aula. Segundo ela:

Eu acho que há muita resistência, mas eu digo que os problemas, a condução da aula, as dificuldades que existem num aluno que tem deficiência, existem também em outras situações. **Existem professores que têm problema na sala de aula mesmo quando na sala não tem ninguém com necessidades.**

Nesse indicador também temos outro elemento constitutivo das significações da professora sobre o aluno com NEEs, qual seja, a determinação. A determinação sobre a qual a professora se posiciona não significa fator condicionante, como utilizamos em alguns momentos do nosso trabalho, mas significa persistência, disposição. Deste modo, ela diferencia alunos com NEEs que têm determinação e alunos com NEEs que não têm determinação:

É... a determinação de.. como aluno porque a gente (sabe) que **uns se determinam mais que outros.** Tem aquelas pessoas que desistem facilmente, tem outras que não desistem.

Mesmo que as condições socioeconômicas sejam favoráveis, a professora entende que tem aluno que não tem essa disposição:

Mas **tem gente que mesmo tendo uma condição socioeconômica que lhe permita, não tem disposição de aprender e de reinventar,** não tem.

O último pré-indicador que desvela a singularidade dos alunos com NEEs no Ensino Superior é referente a como a idade e a postura do aluno no Ensino Superior é elemento diferenciador da prática docente da professora. Nesse aspecto, a professora atribui uma diferença que particulariza o Ensino Superior em relação ao Ensino Básico, independente de ser aluno com NEEs ou não. A diretividade e a reflexão enquanto são possíveis no primeiro caso, no segundo caso não o são. Ela anuncia a diferença da seguinte forma:

Porque é diferente de trabalhar com criança e adolescente. **Eu preciso, com as crianças, eu tenho que ser mais diretiva.** Adolescente, no ensino superior eu tenho que ser diferente, eu não precisa ser tão diretiva assim. Eu

acho que eu trato assim, **adultos, eu já espero uma outra maturidade deles**, eu já posso conversar num outro nível, **chamar pra uma reflexão que eu não consigo com as crianças**. É diferente do...

O movimento dialético percorrido pela professora na sua constituição como sujeito que tem motivos, habilidades e experiência para atuar no Ensino Superior e, especialmente com alunos com NEEs, é revelado no indicador *Experiências acumuladas constituindo a prática docente na inclusão de alunos com NEEs*.

Diké não se tornou professora de uma hora para a outra. Tampouco desenvolveu sua prática alheia às condições sócio-históricas. Ao contrário, foi na e pela relação mantida nas instituições, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, que ela foi se apropriando de modos de ser professora que a levaram a se definir como tal, e, também, ter a sua prática docente constituída por interesse explícito na área de Educação Inclusiva.

A prática docente de Diké envolve alunos com diferentes NEEs. Essa afirmação nos dá indicativos de que essa maturidade sobre a qual a professora se refere é mediada pelas experiências com alunos que representam diferentes NEEs, dentro do público-alvo estabelecido em lei. Algumas dessas diferentes NEEs são anunciadas neste pré-indicador:

**Eu tive já vários (alunos com NEEs), já tive com baixa visão, já tive com paralisia cerebral... Já tive com deficiência auditiva...**

Faz parte da experiência de Diké o envolvimento com o tema da Educação Inclusiva para além da própria prática docente, como bem evidencia:

Há muito tempo **eu milito nessa área (Educação Inclusiva), ministrando disciplina e sou vice-coordenadora (de núcleo de pesquisa) e minha pesquisa de doutorado é sobre Deficiência Intelectual**. É a que eu prefiro mais de todas, a que eu escolhi pra estudar, desde o mestrado eu estudo [...]

A professora também se envolveu com a estruturação do Núcleo de Acessibilidade da UFPI, o NAU, cujo projeto foi aprovado pelo Conselho de Administração da UFPI, através da Resolução nº 28/14. O programa é vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC – e tem como finalidade garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem de alunos com NEEs (deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) no Ensino Superior. Esse envolvimento dá indícios do quanto a professora busca fomentar a sua militância na área de formas diversas: ministrando disciplina, conduzindo núcleo de estudos, desenvolvendo pesquisas e

viabilizando condições estruturais na instituição na qual desenvolve sua prática. Assim a professora ressalta o seu pertencimento nessa militância:

[...] e **sou parte da equipe estruturante do NAU**. A Universidade está estruturando o Núcleo de Acessibilidade da UFPI, chamado NAU.

Ao pontuar a demarcação histórica do início da prática docente com alunos com NEEs, Diké define que não teve alunos com NEEs tão logo começou a trabalhar no Ensino Superior, somente depois:

Eu cheguei em 1992, mas eu acho que eu tenho aluno (com NEEs) de 2000 pra cá. **Bastante tempo que eu já estava aqui quando eu comecei a ter esses alunos.**

A quase obviedade dessa colocação da professora é que, de fato, esses alunos com NEEs ainda não tinham acesso ao Ensino Superior. Ou seja, a presença desses alunos com NEEs no Ensino Superior é resultante do ingresso relativamente recente desses alunos na Educação Básica, tendo em vista que na década de 1990 ainda estava começando a acontecer. Disso podemos depreender, ainda, que a prática docente com alunos com NEEs não foi dada *a priori*, mas, construída ao longo do percurso histórico de desenvolvimento da professora, demarcada, como ela esclarece, há bastante tempo antes de começar a ter esses alunos.

Resgatando sua historicidade, a professora também dá ênfase à educação pública como campo exclusivo da sua prática docente, tanto no que se refere à sua atuação na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Além disso, a sua experiência inicial foi em escolas do interior, na cidade em que nasceu:

[...] olha, eu sou formada em uma licenciatura e eu quando prestei concurso pra cá eu já tinha dezoito anos como professora, **professora da Educação Básica, escola pública. Nunca tive experiência com escola privada e eu sou de uma cidade do interior.** Então, minha experiência era lá na cidade do interior.

Em relação a isso, entendemos que a experiência constituída com exclusividade na escola pública e com um tempo significativo na cidade do interior, pode ser fator que constitui a prática docente de Diké. Ter iniciado seu percurso de atuação como professora mediada pelas condições da localidade no interior do Piauí sugere para nós que as condições estruturais nas quais Diké desenvolvia sua prática eram mais limitadas do que as condições possíveis na capital do estado. Ou seja, características sociodemográficas, econômicas e culturais diferentes entre o interior e a capital não são determinações irrelevantes.

Podemos depreender, com base no referencial da Psicologia Sócio-Histórica sobre o qual nossa pesquisa está sediada, que o homem se humaniza e constitui sua subjetividade na relação dialética com a objetividade, pois é um ser social inserido em uma realidade social e histórica. Ainda que não tenha expressado na narrativa elementos que caracterizem o desenvolvimento dessa prática na cidade do interior e, portanto, não podemos diferenciar a qualidade dessa determinação, compreendemos que a professora se constitui e constitui a sua prática mediada pelas relações que estabeleceu na escola pública, dentro de limites e possibilidades do interior do Estado do Piauí.

De maneira geral, Diké atribui sentido à sua habilidade em se relacionar com os alunos como consequência da maturidade. Assim, ela afirma que nunca teve problema com aluno:

A maturidade...**a gente vai construindo maturidade...** E eu **nunca tive problema com aluno. É uma habilidade que eu tenho de lidar com aluno**, eu não tenho problema com..

Podemos depreender, pela categoria historicidade, que essa maturidade sobre a qual a professora se refere, compreende o movimento e as transformações produzidas ao longo da sua história como professora, mesmo que ela não tenha consciência disso. A historicidade é a categoria que explica o movimento dialético que constitui a professora, da sua gênese às suas transformações. Esse gerúndio “construindo”, que foi utilizado por Diké, de alguma forma pode estar anunciando como ela significa esse processo de transformação da sua constituição como professora e de quanto isso mediou a sua habilidade em lidar com aluno.

Assim, entendemos que as relações vividas diariamente no contexto educacional, mormente no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que são elementos constitutivos essenciais dos sentidos que atribui aos alunos com NEEs e sua inclusão no Ensino Superior, também se apresentam como espaço de desenvolvimento profissional, ou, nas palavras da professora, “maturidade”.

Por outro lado, o esforço individual é apontado como elemento do processo de constituição identitária da docente. Sob essa perspectiva, maturidade e esforço revelam uma contradição dialética. A professora ao mesmo tempo em que significa que suas habilidades são resultantes da maturidade, defende que sua prática docente é constituída de muito esforço, dentro de seus limites:

[...] eu acho que me esforcei muito, **Eu me esforcei bastante nessa minha atividade docente**, pra... sempre me desafiando, pra eu estar sempre fazendo o melhor que eu pude fazer, meus limites, mas, **dentro dos meus**

**limites, eu tô sempre tentando fazer o melhor que eu posso.** E, aí, eu achei que era uma coisa que tava incompleta: eu sair sem eu concluir essa etapa, entendeu?

Cumpramos destacar elementos do percurso formativo da professora Diké, à qual teve sua formação em nível de doutorado adiada pelas restrições impostas pelas condições objetivas de vida, tais como: ser de família pobre, ter os pais idosos morando no interior e o esposo com os filhos pequenos também morando no interior. Tudo isso evidencia determinações que adiaram a continuidade nos estudos em nível de doutorado, já que Diké considera-se arrimo de família.

**Problemas familiares** assim, eu sou do interior, meus pais são pobres, comecei a trabalhar cedo, então eu, de uma família pobre, eu sempre fui uma pessoa arrimo de família, então eu nunca pude sair assim. Meu marido trabalhando em uma cidade do interior, eu aqui, os filhos pequenos, talvez até se eu forçasse a barra, eu tivesse ido, mas eu não achei justo com minhas irmãs, eu sair e deixá-las aqui com os problemas que a gente tem, então eu não achei justo, eu me sacrifiquei. Meus filhos também, eu não achei correto deixar, levar não dava, então sempre fui adiando. Só agora eu consegui, já com idade avançada, já com tempo de me aposentar.

A subordinação às condições objetivas em determinado período de sua vida, entretanto, foi superada, conforme evidenciado no trecho narrativo. Ainda sobre esse indicador, dois pré-indicadores merecem nossa atenção, pois constituem singularidades da professora Diké em relação ao desejo de concluir a etapa da sua formação em nível de doutorado. Seu desejo de fechar esse ciclo formativo em nível de doutorado está intimamente relacionado ao seu esforço e, ainda, é uma dívida consigo mesma:

Por tudo que eu me dediquei, por tudo que eu fiz, por tudo que eu passei pra poder chegar até aqui, eu acho que eu me devo isso. Por isso que as pessoas não entendem. Por que tu ainda vai se envolver com isso (doutorado) a essa altura? É uma dívida que eu tinha para comigo mesma, entendeu?

Ainda sobre a formação em nível de doutorado, Diké, que já tem tempo de serviço para aposentadoria, quer poder fazê-lo em melhores condições salariais:

[...] é porque eu gosto muito de dar aula, eu gosto muito, eu gosto de estudar. E, eu acho, assim também... é claro que eu não sou, não posso ser hipócrita de dizer que não tô pensando em melhorar meu salário.

Ao analisarmos os motivos da professora Diké para continuar a formação em nível de doutorado, em especial com a pesquisa na área da deficiência intelectual que ela tem mais

preferência, podemos chegar à consideração de que a centralidade em continuar a formação não tem correspondência direta com o significado social da função docente que, de maneira sintética seria contribuir no processo de formação dos seus alunos. Desse modo, este indicador evidencia motivos relacionados a gostar da profissão, a completar o ciclo formativo por uma dívida consigo mesma e, ainda, melhorar o salário. A esses motivos Leontiev (2004; 2016) denominou de compreensíveis, devido à falta de relação direta entre esses e o objetivo da atividade, mas são importantes por que estimulam a realização da atividade.

A contramão dessa proposição seriam as zonas de sentidos que outros trechos narrativos neste mesmo indicador, quiçá em outros também, evidenciaram. Quando, por exemplo, Diké elenca experiências com alunos com diferentes tipos de NEEs, anuncia sua militância na área sob várias direções (ministrando disciplina, desenvolvendo pesquisas na área, estruturando núcleo de apoio à estudantes com NEEs), e produz o sentido de que é importante fazer o melhor que pode, dentro dos seus limites para incluir o aluno.

Podemos ter aí, indicativos que Diké desenvolve uma prática transformadora constituída ao longo do desenvolvimento da sua prática docente, especialmente em se tratando de alunos com NEEs. Nesse caso, entendemos que esses motivos apresentam relação direta com o objetivo geral para o qual se direciona a atividade, que é contribuir para o desenvolvimento dos alunos com NEEs. Assim, são considerados motivos eficazes (LEONTIEV, 2004; 2016).

Ao nos remeter a Leontiev (2004) entendemos que o ser humano é motivado por fatores diversos. Desta forma, determinada atividade pode ser incitada por vários motivos, mas deve haver um motivo que consinta a produção de sentidos sobre o que o homem realiza, pela consciência que apresenta em relação à atividade. Com isso, entendemos que Diké desenvolve sua prática docente impulsionada por vários motivos, tanto os compreensíveis como os eficazes.

Outro indicador deste núcleo é: *Relações com alunos com NEEs em sala de aula: “eu vi muita solidariedade”*. Nele aglutinamos significações sobre como a professora compreende as relações estabelecidas com os alunos com NEEs. Tanto as relações entre os docentes e os alunos que não têm NEEs quanto desses últimos e os alunos com NEEs.

Ao estabelecer essas relações em sala de aula a professora relata uma situação de desistência de um aluno cego que lhe deu satisfação que iria desistir em decorrência de uma cirurgia que precisava fazer, mas que havia evidência de que não era esse o real motivo da desistência. Neste pré-indicador ela faz esse registro:

Ele disse que teve um agravamento aí, que precisou fazer cirurgia. Os colegas dele dizem que foi... que **ele não se, não se encontrou muito no curso**, não é? Parece que ele achou que não era bem o que ele queria, mas **não foi o que ele alegou pra mim. O fato foi que ele desistiu...**

Outro pré-indicador dá um destaque à relação que a professora estabeleceu com a turma e com uma aluna (com paralisia cerebral) que também decidiu deixar o curso. Nele, constatamos um compromisso da professora em mediar junto à turma a permanência dessa aluna, através do estabelecimento de uma conversa. Ou seja, a professora não ficou alheia diante das potenciais chances de desistência de sua aluna:

Num determinado dia... a turma era muito pequenininha, num determinado dia, eu fui procurada pelos alunos, me chamaram lá, eu fui, cheguei lá, pra dizer que ela ia desistir porque ela foi apresentar um seminário, ela apresentou um seminário e quando ela foi falar, a professora da disciplina disse: “Olha, eu vou lhe pedir uma coisa, não fale na minha aula não, porque eu fico muito aflita com essa sua fala”. E isso magoou demais e ela pensou em desistir, **mas aí a gente conversou com ela, os alunos fizeram uma corrente, ela terminou não desistindo**, mas ela carregou essa mágoa durante todo o curso, aí ela se recolheu muito, evitava falar, com medo de passar esse mesmo constrangimento.

Encontramos na revisão de literatura discussão que nos fazem refletir que atitudes sociais da comunidade universitária para a inclusão no Ensino Superior só recentemente está começando a ser objeto de preocupação por parte de pesquisadores brasileiros. Omote (2016), com esse achado, enfatiza os resultados de uma pesquisa feita por Chahini (2010), na qual foi evidenciado que os estudantes que tinham colega de classe com deficiência apresentaram atitudes sociais mais favoráveis que seus pares que não tinham em suas classes colegas com deficiência. Por outro lado, o mesmo não foi evidenciado em relação aos professores.

Outrora, em outro pré-indicador, vimos que a professora significa que tem habilidade para lidar com seus alunos e, no trecho acima, trazemos o relato da professora que nos ajuda a ter indicativos dessa habilidade, ao mediar, juntamente com seus outros alunos da sala, a permanência da aluna prestes a desistir. Essa singularidade diverge do que a pesquisa de Chanini (2010 *apud* OMOTE, 2016) apontou acerca da atitude social de professores que foi indiferente à presença ou não do aluno com NEEs.

Em relação ao trabalho sobre e com os seres humanos, Tardif (2014) discute que esse implica, antes de tudo, a relação entre pessoas. Para ele, o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional. Especificamente sobre a docência, considera que é um trabalho cujo objeto não é



constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Desse modo, conversar com o aluno, fazer uma corrente (torcer, incentivar o aluno) para que o aluno permaneça, não é uma ação diminuta na análise da prática docente dessa professora. Isso se constitui em mediação, mas uma mediação entendida como dialética porque não é um produto da relação da professora com o aluno ou com o grupo de alunos. Com Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), entendemos que essa mediação é, sobretudo, um processo responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro: da professora e/ou do grupo de alunos e a reflexão recíproca do aluno com NEEs.

Nesse mesmo trecho da narrativa, temos a constatação de uma situação que antecedeu a atitude da participante da nossa pesquisa e que pode demonstrar que a permanência e o desenvolvimento de alunos com NEEs tem uma íntima relação com preconceitos e dificuldades dos professores em lidar com as necessidades desses alunos. Na narrativa, Diké deu um exemplo relacionado a isso, ao citar uma situação de uma aluna que passou por um constrangimento com uma professora:

Num determinado dia... a turma era muito pequenininha. Num determinado dia, eu fui procurada pelos alunos, me chamaram lá, eu fui, cheguei lá, pra dizer que ela ia desistir porque ela foi apresentar um seminário, ela apresentou um seminário e quando ela foi falar, a professora da disciplina disse: **“Olha, eu vou lhe pedir uma coisa, não fale na minha aula não, porque eu fico muito aflita com essa sua fala”**. E isso magoou demais e ela pensou em desistir, mas aí a gente conversou com ela, os alunos fizeram uma corrente, ela terminou não desistindo, mas ela carregou essa mágoa durante todo o curso, aí ela se recolheu muito, evitava falar, com medo de passar esse mesmo constrangimento.

Mendes e Bastos (2016) ao investigarem as questões de acesso, permanência e aprendizagem de alunos com NEEs na universidade, nos ajudam a entender que essa permanência ocorre em meio a muitas dificuldades, como falta de materiais adequados e preconceito. Nesse interim, constatam, a partir da pesquisa com alunos matriculados, concluintes e desistentes, que a compreensão e estímulo de professores e de amigos são condições que os auxiliam na permanência e na conclusão do Curso.

Solidariedade e aprovação de ações de inclusão por alunos em sala de aula foram atitudes que Diké apontou como sendo mais evidentes por parte dos alunos em geral, com relação aos alunos com NEEs e à sua prática em sala de aula. Sobre isso, vejamos o seguinte pré-indicador:

Eu sempre joguei muito aberto: Olha gente, eu queria ver esse filme com vocês, eu tinha planejado esse filme, mas esse filme nós não vamos ver porque é um filme legendado e não dá certo por causa do fulano. **Ninguém disse: ah, deixa esse aluno pra lá.** Ninguém nunca me disse isso. Então assim, eu acho que **as pessoas concordavam com isso** e que **as pessoas aprovavam isso** porque nunca ouvi ninguém dizer: “Ah, porque tá na presença desse aluno muda. Ahhh, eu queria tanto ver esse filme e agora por causa desse aluno não vamos poder ver”.

Omote (2016) faz uma importante colocação que se contrapõe ao que a participante da nossa pesquisa testemunha ao longo do desenvolvimento da sua prática docente, pelo menos quando se trata da relação aluno-aluno com NEEs. O autor entende que a educação em geral reforça uma lógica produtivista e, atender as necessidades desses alunos parece significar a desestruturação e não o cumprimento de todo o cronograma, programa e planejamento da aula. Isso não foi o que a professora mais constatou com seus alunos.

Entendemos, também, que dessa significação sobre solidariedade e aprovação, submerge sentidos sobre o caráter benéfico e o moralmente indiferente das desigualdades biológicas. Mantoan (2006) refere-se a essas desigualdades com a expressão “desigualdades naturais” e entende que escapam-nos as condições de julgar moralmente, uma vez que são produzidas pelo agir da natureza, ou seja, são condições biológicas. Já em relação às desigualdades sociais, pondera que são passíveis de serem moralmente consideradas, porque são produzidas diretamente pela interferência humana. E, ainda, ilustra esse posicionamento com o seguinte exemplo:

Se o fato de ser negra e pobre, por exemplo, impede uma pessoa de ter acesso à escola e também de prosseguir seus estudos, há que existir justiça racial e social para reverter essa situação moralmente inconcebível. Por outro lado, ser negro, em relação a pessoas de outras raças, reforça as variações sobre um mesmo tema que a natureza é capaz de criar, com as notas de nossa espécie, não cabendo nenhuma regulação moral nessa capacidade infinita de composições possíveis (MANTOAN, 2006, p. 78).

Assim, assimilamos que as zonas de sentido produzidas por Diké, quando se posiciona sobre as relações que seus alunos estabelecem com seus pares com NEEs, coadunam-se com a desconstrução de um modelo que perpetua as desigualdades e a injustiça e reverte-se de possibilidades do respeito às diferenças por parte desses alunos.

Mas, Diké fez a consideração de que as NEEs também já foram entendidas como forma de obtenção de privilégios ou facilidades, embora esse caso não tenha sido o mais comum. Uma aluna manifestou-se com a opinião de que a professora, ao flexibilizar a aula para um aluno cego, estava “dando moleza para ele”. Neste pré-indicador isso fica evidenciado:

Ah, mas deixa eu te dizer. Um fato que aconteceu, eu disse que nunca presenciei nada, aconteceu um fato. Um dia uma aluna me disse, desse último aluno cego que eu tive, esse que desistiu, uma aluna na sala me disse assim: “Olha, professora, a professora fulana de tal, ela reprovou fulano aí, ela não quis nem saber desse negócio do fulano aí não, porque **ele é muito boa vida. Eu acho, professora, que você dá muita moleza pra ele**”.

Apesar da relação dos alunos em sala de aula com aqueles alunos com NEEs frequentemente envolver solidariedade e aprovação das ações de inclusão da professora, há contradições. Neste último pré-indicador, referente ao indicador sobre as relações com alunos com NEEs, há o registro da lembrança que a professora teve de uma situação de negação das NEEs do aluno em sala de aula, que faz uma crítica direta à postura de Diké em relação a um aluno cego:

Ah, **mas deixa eu te dizer**. Um fato que aconteceu, eu disse que nunca presenciei nada, **aconteceu um fato**. Um dia **uma aluna me disse**, desse último aluno cego que eu tive, esse que desistiu, uma aluna na sala me disse assim: “Olha, **professora, a professora fulana de tal, ela reprovou fulano aí, ela não quis nem saber desse negócio do fulano aí não**, porque ele é muito boa vida. Eu acho, professora, que você dá muita moleza pra ele”.

Na pesquisa de Silva *et. al* (2016), um dos resultados que encontrou na análise das entrevistas com discentes do curso de Ciências Biológicas a respeito da interação de alunos ouvintes em relação a alunos surdos, é que 91% presenciaram atitudes de preconceitos com alunos incluídos na universidade em contraposição aos 9% que não presenciaram. Deste modo, ao analisarmos a narrativa de Diké, apreendemos que sua experiência aproxima-se mais da solidariedade dos alunos do que de situações de preconceito, o que diverge da pesquisa citada.

O último indicador correspondente a esse núcleo é *Condições subjetivas como elementos constitutivos da prática docente diante da inclusão*: “Era aflitivo, mas eu nunca disse isso para ela”. Nele também é possível discutir os modos de pensar, sentir e agir da professora Diké, ou seja, condições subjetivas, em especial as significações produzidas acerca da prática que ela desenvolve na Universidade.

A primeira experiência com aluna cega foi um fato que gerou preocupação para a professora:

[...] Sou formada em uma licenciatura, **mas o fato é que eu me deparei na sala de aula com uma aluna cega, cega e eu então, me preocupei muito**, mas eu... como eu fiz? Eu cheguei pra ela e falei pra ela: eu digo, olha, eu não tenho formação, eu não tenho experiência, então eu preciso que você me conduza. Como devemos fazer?

Deparar-se com alunos cegos e se preocupar com essa situação tanto pode insinuar que a professora significa que sua formação é insuficiente para lidar com a presença dessa aluna, quanto pode insinuar que ela preocupou-se porque tinha clareza que precisaria ter compromisso de incluir aquela aluna na sala de aula.

Como ressaltam Moreira, Bolsanello e Serger (2011) ao tratarem sobre ingresso e permanência de alunos com NEEs, tomando como referência a perspectiva dos alunos, concluíram que os professores não estão alheios à inclusão na Universidade e demonstram cuidados referentes às especificidades educacionais desse alunado, mas incluir ainda não é tarefa simples, e isso foi constatado na narrativa da nossa participante.

A prática docente de Diké é mediada por demonstrações de cuidado e de interesse pelos alunos com NEEs. Vimos, noutro pré-indicador, que a professora, evidenciou ser arrimo de família. Podemos inferir, diante da narrativa e, mais especificamente no trecho a seguir, que as experiências que ela teve como cuidadora da sua família e também com seus alunos, levaram-na a internalizar ações envolvidas na sua prática docente. Incluir o aluno na sala de aula envolve, pois, um movimento dialético, no qual objetividade e subjetividade constituem as motivações da escolha dessa professora por cuidar e se interessar pela aluna, que se comunica com dificuldades:

E eu disse pra ela, **eu digo: olha, fulana, você comigo esteja à vontade. Fala na hora que você quiser, eu entendo perfeitamente o que você fala. Era aflitivo** mas eu nunca disse isso pra ela, era aflitivo mesmo a forma que ela falava, **mas com um pouco de cuidado, assim de interesse dava pra você entender.**

Entendemos que esse cuidado e interesse são mediações da prática que evidenciam que a professora estabelece relação com os alunos que têm NEEs para que, de fato esse aluno possa participar da rotina de sala de aula, não somente estarem inseridos. Embora ela mencione que se sentia aflita pelo modo como a aluna falava, ela utilizou eufemismo, ao dizer que entendia perfeitamente a sua fala, pela relação de cuidado que estabeleceu com essa aluna. Isso desvela como a professora produz sentido sobre o processo de desenvolvimento de seus alunos com NEEs, entendendo-os pelo seu singular processo de desenvolvimento e não por um padrão definido *a priori*.

Fazendo referência a conteúdo ético-moral, a professora entende que ações de inclusão envolvem também questões de consciência e de valor, indo, portanto, para além do que a lei estabelece:

Então não é só o que a lei estabelece, mas **vai além do que a lei estabelece. Questão de consciência, de valor.** Isso é o que eu estou chamando de bom senso.

Esse pré-indicador vai de encontro ao que a Dra. Cristina M. Madeira Coelho, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, prefaciou na obra *Para Além da Educação Especial: avanços e desafios para uma educação inclusiva* de Orrú org. (2014, p. 18). Ela afirma que a valorização do tema da inclusão está relacionada a conceitos caros e importantes de justiça e responsabilidade social, de solidariedade e reconhecimento da diversidade humana, de uma ética para com o nosso semelhante. Mas complementa esse ponto de vista, com o seguinte:

No entanto, a civilização humana é contraditória e complexa, pois, ao mesmo tempo em que produzimos guerras, conflitos e terrorismo, mantemos utopias e sonhos de coesão social e da compreensão e respeito pleno aos direitos dos sujeitos humanos, em uma aparente contradição que desestabiliza visões maniqueístas e nos aproxima de novas abordagens sobre a condição humana.

O último pré-indicador que destacamos neste núcleo de significação, e que também revela condições subjetivas constitutivas da prática docente com alunos com NEEs, trata-se da relação pedagógica com os alunos do Ensino Superior. De acordo com o que apreendemos das significações da professora Diké, estados emocionais variados (insegurança, vulnerabilidade, desconforto, intimidação e receio), são passíveis de acontecer nessa relação no Ensino Superior. Para ilustrar, vejamos o seguinte pré-indicador:

**Então isso me força a estudar mais.** É diferente de quando eu dou aula pra criança, muito diferente. Isso me coloca sempre assim numa insegurança, sempre assim... do que eu vou encontrar, de como vai ser. **Quando eu vou encontrar uma turma, como será, como vai ser? Então, eu sempre fico insegura na hora que eu vou começar.**

Partindo do universal, que é ser professora do Ensino Superior, à particularidade de ter alunos com NEEs, compreendemos como a professora Diké se singulariza, produzindo sentidos que medeiam a sua prática docente. Assim, ao buscarmos entender o caráter da prática docente inclusiva, foi necessário analisar o movimento de constituição da professora no Ensino Superior, ou seja, analisar como ela singulariza a sua prática docente com os alunos nesse nível de ensino. Diké significa que diante do Ensino Superior, sente-se vulnerável, insegura, com receio porque o aluno é capaz de lhe cobrar mais enquanto professora.

Analisamos que esse pré-indicador reuniu significações da professora Diké, especialmente os sentidos que ela produziu sobre o valor da diversidade humana, sobretudo

aquela relacionada às pessoas que tem NEEs, e isso constitui mediações para o desenvolvimento da sua prática docente. Esses sentidos refletem a singularidade da professora Diké, evidenciada nas manifestações de agradecimento de seus alunos, na sua autoavaliação, na alegria com que desenvolve seu trabalho, na militância em vários âmbitos da questão da educação inclusiva, no tratamento que confere àqueles que já passaram por muitas formas de constrangimento e desrespeito, e, até mesmo àqueles que não aceitam suas próprias necessidades.

Neste núcleo de significação a categoria historicidade foi fundamental para revelar o movimento percorrido pela professora ao longo do seu processo de “tornar-se” professora que desenvolve prática docente inclusiva com alunos com NEEs no Ensino Superior. Esse processo, convém ressaltar, sempre é mediado pelo que o sujeito vive nas relações sociais, portanto, a análise do processo de constituição de Diké envolve tanto os aspectos que marcam a sua singularidade quanto os aspectos em sua relação com o todo.

Assim, a categoria mediação também nos orientou, uma vez que a realidade da inclusão de alunos com NEEs que ora se apresenta também no Ensino Superior é uma totalidade atravessada por contradições que sinalizam para possibilidades e só pode ser apreendida por meio das mediações que a constitui.

No próximo núcleo de significação, “escola foi sacudida em suas bases”, analisaremos outras mediações que tem constituído a prática docente inclusiva, na medida em que formos desvelando as significações produzidas no enlace políticas públicas, bom-senso e formação de professores.

## **7.2 Políticas Públicas, Bom Senso e Formação de Professores: “a escola foi sacudida em suas bases”**

Este núcleo de significação foi constituído com base na articulação dos seguintes indicadores: O Bom-Senso mediando as ações da professora: “não preciso fazer um curso para não constranger alguém”; A formação docente e a realidade da inclusão: “o professor não faz porque não sabe”; Conhecimentos tácitos e científicos como mediações constitutivas da prática docente inclusiva: “o mínimo que eu posso eu procuro fazer”; Políticas públicas e suas contradições no âmbito da educação inclusiva: “a escola foi sacudida em suas bases”; Sobre o direito de inclusão de alunos com NEEs: “se trata de aceitar o direito, nada mais”.

O primeiro indicador, O Bom-Senso mediando as ações da professora: “não preciso fazer um curso para não constranger alguém”, revela como a professora Diké significa a

formação de professores no que tange à prática docente inclusiva. Ela, ao retomar uma situação na qual uma professora constrangeu uma aluna com NEEs, nos faz compreender que não se trata de ser especialista em inclusão, ou fazer curso para não constranger alguém. Trata-se, sobretudo, da professora ter bom senso:

Então assim, eu não sou especialista e acho que **não se trata de ser especialista**, eu acho que **se trata muito mais de bom senso** da pessoa. Essa professora não precisava ser especialista. Eu acho que qualquer ser humano tem a compreensão pra não constranger alguém, não precisa ninguém... eu **não preciso fazer um curso pra não constranger alguém**.

A ideia de bom senso como condição necessária e que se sobrepõe à qualidade de ser especialista, é uma das condições que contribui para a prática docente inclusiva de Diké. Ao recorrermos ao significado da palavra bom senso, que enquanto significado corresponde a uma generalização compartilhada da realidade, temos no dicionário Aurélio que se trata de um equilíbrio nas decisões ou nos julgamentos em cada situação que se apresenta. As zonas de sentido apreendidas da narrativa de Diké parecem estar relacionadas a essa ideia de sensatez, e essa, ainda, como algo natural.

A maneira como Diké explica o que entende por bom senso é através de um princípio aplicado ao Direito denominado como princípio da razoabilidade. A professora, referindo-se a esse princípio orienta a sua ação a partir da ideia de que em qualquer situação esse princípio pode ser aplicado, não somente com alunos com NEEs. Dessa forma, o trecho abaixo evidencia o pré-indicador que desvela como a professora dá sentido à razoabilidade na sua ação docente:

É porque assim, isso **não é só pra aluno com necessidades especiais**. Qualquer situação, **como professora, eu sempre me coloco na forma de agir da forma mais razoável possível**. Então, eu vejo dizer. Os colegas do Direito me dizem que no Direito se chama o princípio da razoabilidade. Então, **eu acho que o princípio da razoabilidade, ele cabe em qualquer situação**. É assim, eu sempre acho assim: eu não posso fazer algo que viole meus princípios, mas **dentro daquilo que não viola meus princípios, eu posso flexibilizar pra lhe ajudar, se você está precisando**. Você entende o que eu estou querendo te dizer?

De acordo com Alexandrino e Paulo (2012), teóricos da área do Direito Administrativo, o princípio da razoabilidade, apesar de não estar expresso no texto constitucional, refere-se a um princípio geral do Direito e é utilizado no controle de constitucionalidade de leis. É um princípio aferido diante de situações concretas e no contexto de uma relação meio-fim. Em síntese, a razoabilidade tem por finalidade aferir a

compatibilidade entre os meios empregados e os fins visados na prática de um ato administrativo, de modo a evitar restrições aos administrados inadequadas, desnecessárias, arbitrárias ou abusivas por parte da Administração Pública.

Em caráter de complementaridade ao significado de bom senso, a professora ainda atribui o sentido de que pode ter flexibilidade no seu fazer pedagógico, e este, por sua vez não tem exclusividade à sala de aula, mas, é a sua forma de ser:

[...] **é minha forma de ser**, eu acho que o **meu fazer pedagógico não está restrito exclusivamente a sala de aula**, àquele momento. Eu acho que eu tenho flexibilidade pra fazer essas coisas. Isso que eu estou chamando de bom senso.

Ao assumir essa forma de ser, a professora evidencia que se trata de um compromisso, mas não é que seja fácil para ela lidar com essas dificuldades. O mais fácil para ela, contrapõe-se ao que dita a sua consciência. Além disso, o compromisso sobre o qual ela se refere é de tentar alternativas para garantir a aprendizagem do seu aluno. Os pré-indicadores abaixo desvelam esses sentidos:

**Mais fácil pra mim é dizer: tem um aluno cego, a minha aula, eu vou dar aula do mesmo jeito e ele que se vire.**

Mais fácil é isso, entretanto, minha consciência não me manda agir dessa forma, **minha consciência me dita que eu tenho compromisso com este aluno** e que este compromisso exige de mim **tentar alternativas para garantir a sua aprendizagem.**

A professora Diké, quando opta pelo compromisso com o aluno e rejeita a possibilidade de fazer o que é mais fácil, na verdade ela está optando por criar uma nova realidade. Assim, dar aula do mesmo jeito para um aluno cego e para um aluno que não é cego seria rejeitar o processo criador em sua prática docente (FRANCO, 2012).

Cumprir destacar, ainda sobre esse pré-indicador que evidenciou zonas de sentido sobre o compromisso com o aluno, que Diké leva em conta essa relação entre a atividade da consciência e sua realização, ao narrar “minha consciência me dita que eu tenho compromisso com esse aluno”. Com essa constatação característica do processo prático, ela busca “alternativas para garantir a sua aprendizagem”, a aprendizagem do aluno, pondo em evidência que esse processo se dá de um modo indissolúvel.

O próximo indicador traz conteúdos temáticos referentes às zonas de sentido produzidas por Diké a respeito da formação docente na realidade da inclusão. A professora identifica-se, enfaticamente, como professora capacitada, não especialista.



A legislação deixa muito claro que para atuar na Educação Inclusiva, você precisa ter dois perfis de professor: é o que a lei chama de professor capacitado e professor especialista, especializado. **Eu não sou especialista, eu estaria nesse grupo de professores capacitados.**

Ao esclarecer sobre sua formação em nível de graduação, Diké revela que não teve disciplinas que contemplasse a temática da inclusão, mesmo pelo fato da inclusão não ser conteúdo à época da sua formação inicial:

O professor capacitado é aquele que ao longo da sua formação teve algum conteúdo, alguma disciplina tratando dessa temática. Eu **a rigor na minha formação de graduação, eu não tive (disciplina com a temática da inclusão)**. Eu não tive **porque nessa época não era conteúdo isso, eu vim me dedicar a isso, vim estudar isso depois já, na pós-graduação.**

Foi na primeira experiência com aluna cega que a professora constatou a falta de conhecimento e formação para lidar com essa aluna. Nossa participante da pesquisa assim conduziu a situação:

[...] Sou formada em uma licenciatura, mas o fato é que eu me deparei na sala de aula com uma aluna cega, cega e eu então, me preocupei muito, mas eu... como eu fiz? **Eu cheguei pra ela e falei pra ela: eu digo, olha, eu não tenho formação, eu não tenho experiência, então eu preciso que você me conduza. Como devemos fazer?**

Mendes e Bastos (2016) em sua pesquisa trazem relatos de professores a respeito de limites na formação para atender o público de alunos com NEEs. Além disso, perceberam que os cursos universitários não estão atentos a questões relevantes sobre essa formação e, exemplo disso, é que a maioria das matrizes curriculares não ofertam disciplinas ligadas à educação especial.

A falta de conhecimento e formação é significado pela professora como o motivo que faz com que os professores discriminem alunos com NEEs. Ainda complementa esse pensamento, entendendo que a discriminação não é maldade, mas realmente essa falta de conhecimento e formação.

Ela (a aluna cega) tinha muitas críticas aos professores. Ela se sentia muito discriminada aqui. Ela tem mágoa demais até hoje, **mas não é maldade do professor, acho que muito mais é a falta do conhecimento mesmo, formação, sobretudo.**

Com Lima e Facci (2012), entendemos que a formação docente prescinde de qualidade suficiente a fim de permitir a autonomia e o controle do professor sobre seu processo de trabalho, propiciando-lhe condições teóricas, técnicas e políticas para direcionar sua prática e suas ações para uma atividade realmente consciente. Diké produz sentidos de que essa formação é insuficiente e isso explica como o professor compromete o direcionamento dessa prática.

Não ter formação ainda constitui-se um motivo pelo qual os professores não desenvolvem ações para incluir o aluno, segundo Diké. Assim, além de discriminar, ela entende que o professor é passível de não saber desenvolver ações inclusivas em decorrência da falta de formação, como neste pré-indicador:

Mas eu sei que os outros professores não fazem porque não tem formação, não é? Então, eu acho que **precisa investir muito ainda em formação, porque o professor não faz porque não sabe.**

Diante do contraditório, do que a realidade objetiva oferecia para a professora Diké, as motivações internas e externas suscitou o esforço de realizar ações inclusivas. Assim, ao mesmo tempo em que a professora reconhece a falta de formação específica para atuar com alunos com NEEs, e de afirmar que tem as mesmas dificuldades que todos os professores se deparam na realidade da inclusão, ela assume sua singularidade quando narra:

Eu não sou especialista, eu digo pra eles (os alunos): eu não sou especialista. Eu **tenho as mesmas dificuldades que todos têm, mas eu procuro assim, o mínimo que eu posso, eu procuro fazer.**

Nesse pré-indicador podemos constatar uma afirmação de Afanasiev (1968, p. 152) quando ele diz que “A dialética do universal e do singular também se manifesta nos fenômenos sociais”. Quando Diké assume que tem as mesmas dificuldades que todos têm, mas, para além das dificuldades, procura fazer o mínimo para incluir o aluno, podemos entender como aquilo que é singular se transforma em universal e vice-versa: a dificuldade constatada como universal, em determinadas condições objetivas e subjetivas, transforma-se em “**o mínimo que eu posso, eu procuro fazer**”, singularizando a nossa participante da pesquisa.

Diké, em sua narrativa, admite que o professor não pode fazer tudo, mas se fizer algo, já é alguma coisa:

[...] eu ouvi isso: pois é, você mostrou que alguma coisa você pode fazer. **O professor não pode fazer tudo, mas ele pode fazer. Se cada professor fizer algo, já é muita coisa.**

Esse trecho, numa análise para além da aparência, remete à ideia de que a exclusão dos alunos com NEEs tem caráter ainda tão naturalizado que, contribuir para seu processo de inclusão, acaba sendo visto como ajuda, prestação de favor. A transformação da prática docente, entendemos assim, tem que passar necessariamente pela desnaturalização das formas como são encaradas as pessoas que tem NEEs. O “**muita coisa**”, sobre o qual a professora se refere, modifica o sentido de ser necessário o professor desenvolver uma prática docente inclusiva, pois não é suficiente o professor fazer algo. Esse algo tem que ser qualitativamente necessário e suficiente para que haja a inclusão de fato.

Quando entendemos esse “algo” como um fim a que o professor se propõe, temos em Vasquez (2011) que a atividade humana é distinta de qualquer outra, pois implica a intervenção da consciência e, por causa dela, o resultado existe duas vezes e em tempos distintos: como resultado ideal e como produto real. Nas palavras de Vasquez (2011, p.222-223):

O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado real que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente. Sua característica é que, por mais que o resultado real diste do ideal, trata-se em todo caso, de adequar intencionalmente o primeiro ao segundo. Isso não significa que o resultado obtido tenha de ser necessariamente uma mera duplicação real de um modelo ideal preexistente. Não: a adequação não tem por que ser perfeita. Pode assemelhar-se pouco, e ou mesmo nada, ao fim original, já que esse sofre mudanças, às vezes radicais, no processo de sua realização. Desse modo, para que se possa falar de atividade humana é preciso que se formule nela um resultado ideal, ou fim a cumprir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme, definitivamente, o modelo ideal originário.

Com essa citação queremos deixar claro que, quando a professora significa que cada professor pode fazer alguma coisa pelo aluno para que ele se desenvolva, ou seja, para que ele realmente participe da aula, seja incluído, ela transita nesse resultado ideal, que seria essa inclusão, e o produto real, que é o que ela realmente alcança com esse aluno. O que ela alcança, pode ou não assemelhar-se ao fim original. Esse último, pode ser representado pela expressão “fazer algo”. Assim, temos a noção de que ao antecipar idealmente o resultado, a professora, que afirma não poder fazer tudo, ajusta seus atos como elementos de uma totalidade regida pelo fim de incluir seu aluno.

Aprendemos que, para a professora Diké, a concepção de formação para atuar com inclusão, carrega dentre outras contradições, o fato da política brasileira priorizar a formação do especialista. De acordo com ela, deveria ser priorizada a formação do professor da sala comum, pois é esse professor que precisa dar conta da aprendizagem desse aluno. O pré-indicador abaixo elucida como ela significa essa política relacionada à formação de professores para a educação inclusiva:

A política não é essa, **mas eu acho, porque é esse professor (da sala regular) que de fato está com esse aluno, é que tem que dar conta da aprendizagem desse aluno.** Precisa o mínimo de informação. Como é que ele faz? E aí a gente não tem. Isso é muito precário ainda. Na formação.

Referindo-se à formação de professores, Diké ainda menciona a baixa carga-horária da disciplina Fundamentos da Educação Especial do curso de Pedagogia e a proposta de adequação do Curso com criação de uma nova disciplina:

Eu acho que precisa fortalecer, tanto que, **agora, tem uma proposta de adequação aí do curso de Pedagogia, tá tendo a proposta de criação de uma nova disciplina. Eu acho que só existe uma disciplina de 60 horas na formação do professor (Fundamentos da Educação Especial). É pouco demais.**

Ao narrar sobre fatos, situações e ações que caracterizam a prática que desenvolve com alunos com NEEs, Diké deu indícios de que sua prática docente é constituída tanto por mediações de conhecimentos tácitos como também de conhecimentos científicos. Um dos trechos da sua narrativa contempla exatamente significados que ela atribui à preparação para lidar com o aluno com NEEs mediante o que a sua consciência mandava e, as leituras que teve na área:

[...] então tem sido essa minha experiência, eu volto a dizer... eu **não tenho formação específica, não tenho preparação para lidar, eu fui fazendo o que minha consciência mandava e alguma coisa que via nas leituras que eu tive.**

Ao tempo em que Diké enfatiza que não tem formação específica, na sua narrativa ela também evidencia a sua área de interesse em estudos sobre a deficiência intelectual, desde o mestrado e estende-se ao doutorado com o estudo desse público-alvo da Educação Inclusiva:

Há muito tempo eu milito nessa área (Educação Inclusiva), ministrando disciplina e sou coordenadora (de núcleo de pesquisa) e minha pesquisa de doutorado é sobre Deficiência Intelectual. É a que **eu prefiro mais, de todas a que eu escolhi pra estudar, desde o mestrado eu estudo (deficiência intelectual)**.

A concepção de desenvolvimento fundamentada nos pressupostos teóricos de Vigotski é uma mediação que apreendemos da narrativa de Diké. A professora enuncia o que o teórico entende sobre compensação, distinguindo compensação biológica e social:

O que **Vigotski fala é da compensação**... a compensação, a pessoa com deficiência desenvolve o mecanismo da compensação. A compensação biológica, não é isso não. As pessoas dizem: “Ah. Eu sou cego. E a pessoa cega, desenvolve a audição... não, não é isso, **a compensação não é biológica, é social**, a pessoa tenta se superar, tenta se sobressair.

Esses conceitos científicos sobre o desenvolvimento humano foram sendo constituídos desde o ingresso da professora no corpo docente da UFPI. A professora narra, inclusive, a partir de que obra começou a estudar tão logo ingressou na universidade, após o concurso:

Aí **eu prestei o concurso, aí deu certo, entrei**. Quando eu cheguei, na minha entrada uma colega aqui da área foi muito importante porque nós começamos um estudo da Psicologia Sócio-histórica, porque ela já tinha interesse. **Eu me lembro que nós fomos estudar o livro do Leontiev, “o desenvolvimento do psiquismo”**, aí, nós estudamos o livro todinho, um livro super difícil. Então, a gente já estudava Vigotski, Leontiev.

Nesse mesmo trecho narrativo, em outro pré-indicador, podemos apreender que foi a relação com outra profissional que constituiu processo de envolvimento formal de Diké com estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Ela confere a importância dessa colega de trabalho que tinha interesse nos estudos da Psicologia Sócio-Histórica da seguinte forma:

Aí eu prestei o concurso, aí deu certo, entrei. Quando eu cheguei, **na minha entrada uma colega aqui da área foi muito importante porque nós começamos um estudo da Psicologia Sócio-Histórica, porque ela já tinha interesse**. Eu me lembro que nós fomos estudar o livro do Leontiev, “o desenvolvimento do psiquismo”, aí, nós estudamos o livro todinho, um livro super difícil. Então, A gente já estudava Vigotski, Leontiev.

Complementa ainda esse conteúdo temático, o trecho através do qual ela narra sobre o envolvimento com os estudos sobre educação especial e inclusiva, desta vez, com outra colega de profissão:

E aí nós fomos, não sei dizer exatamente como, fui me envolvendo, ela em toda pesquisa foi me incluindo, tudo que ela ia fazer ela me incluía e **aí terminei sendo coordenadora adjunta do núcleo e eu terminei me envolvendo demais com isso.**

O último indicador deste núcleo é “Políticas públicas e suas contradições no âmbito da educação inclusiva: “a escola foi sacudida em suas bases” e aglutinou pré-indicadores que revelam zonas de sentido a respeito das significações produzidas pela professora Diké no que concerne às políticas públicas de inclusão, as quais também medeiam a constituição da sua prática docente.

Concordamos com Saviani (2012, p. 7) quando registra que uma das áreas da educação na qual existe uma “espécie de obsessão pela mudança de nomenclatura” é a área de Educação Especial. O autor faz a crítica às sucessivas mudanças de nomenclatura como se isso fosse resolver os problemas enfrentados, mas não resolve. Para ele, há fortes componentes ideológicos nessas mudanças, e não é diferente quando se trata da mudança mais recente que é a chamada educação inclusiva que, baseada no postulado da diversidade como inerente à espécie humana, promoveria a aprendizagem e o desenvolvimento de todos indistintamente. O autor assim continua a crítica do que ele chamou de “pedagogia da exclusão”:

Mas a mencionada formulação tem um forte componente ideológico, pois oculta o fato de que a ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe a exclusão: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar no mercado de trabalho, nele sequer chegam a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela se rege por uma lógica que estabelece o domínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada dos trabalhadores.

Silva (2010) expressa que, ao longo da história, vários termos foram criados, por exemplo: anormais, idiotas, incapacitados, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência, entre outros. De acordo com a autora, criam-se novos termos para definir melhor a clientela da educação especial e evitar o uso de termos pejorativos que reflitam o preconceito da sociedade. Contudo, com a lente teórico-metodológica que enxergamos as diferenças, o

processo de atenção às pessoas que estamos chamando nessa pesquisa de pessoas com NEEs estão atravessados pela historicidade. Desse modo, compreendemos que as terminologias não estão alheias aos significados socialmente produzidos e esses corroboram expectativas de determinados grupos e momentos sociais.

Na narrativa, a professora se posiciona dizendo que o termo que estão (a professora e o grupo de pesquisa do qual participa) utilizando atualmente é público-alvo da educação especial.

Vou te dizer que **atualmente tá se usando ao invés de necessidades educacionais especiais público-alvo da educação especial, a gente tá usando essa terminologia.**

Todavia, na revisão de literatura que compõe essa dissertação, não constatamos que essa terminologia tenha um alcance expressivo, uma vez que não encontramos pesquisas que identificavam nominalmente com a expressão “público-alvo da educação especial” os estudos sobre inclusão que empreendemos. De modo que não houve um consenso.

Para ilustrar essa discussão, podemos citar a pesquisa de Lopes (2014, p.472) que analisa as terminologias nessa área e entende que desde a década de 1990:

“o termo necessidades educacionais especiais tem se apresentado com algumas alterações nas legislações e documentos brasileiros como: portadores de necessidades especiais, educandos com necessidades educacionais especiais e alunos com necessidades educacionais especiais, malgrado apresentarem alguma diferença quanto à supressão ou troca de palavras, apontam para o atendimento dessas necessidades [...]”

Ainda sobre a questão da terminologia, é importante ressaltar que a expressão Necessidades Educacionais Especiais não deve ser utilizada como sinônimo de deficiência, já que, indica a população que tem deficiência, mas não se restringe a ela. Sobre isso, Diké ainda explicita, indicando quem é, portanto, o Público Alvo da Educação Especial no Brasil:

A legislação não fala de público-alvo. Quem é o público-alvo da Educação Especial no Brasil? No Brasil, **o público-alvo é: alunos com deficiência, aí você têm: deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, alunos com transtorno do espectro autista e alunos com altas habilidades/superdotação.**

Segundo Diké, os documentos oficiais divergem quanto à concepção de inclusão. Ao resgatar aspectos desses documentos, a professora traz a seguinte narrativa:

[...] a Declaração de Salamanca, em 1994, a Declaração é mais abrangente. Ela fala de inclusão, não só desse grupo que eu citei, mas de todas as minorias, ela vai fazer referência às minorias linguísticas, étnico-racial, a

populações ribeirinhas, a adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tudo isso. Então **a gente tem essa confusão, porque a Educação Inclusiva seria uma coisa muito ampla, porque é o que está escrito aí na Declaração. O Brasil regulamentou como sendo público-alvo esse grupo que eu citei.**

A própria Declaração de Salamanca (1994) merece uma análise criteriosa, segundo Cirino (2015), pois legitima a noção de exclusão, ou seja, à medida que anuncia diretrizes sobre a diversidade humana, ratifica binarismos complexos, evidenciando-se, em muitas situações, a-históricos. Assim, a autora considera que os professores respaldados em documentos legais, ao referirem-se a grupos específicos, diagnósticos, atendimento segregado contrariam o nosso entendimento acerca da diversidade humana.

Diké ao explicitar sobre a chegada dos alunos com NEEs na escola, produziu o sentido que “a escola foi sacudida em suas bases”. Para ela:

A partir desse movimento da inclusão é que **esse público vem para escola regular** e aí, a escola, de uma certa forma, **a escola foi sacudida em suas bases**. Porque a escola não tinha, de forma nenhuma, a menor estrutura, não tem ainda estrutura para acolher.

Nesse pré-indicador depreendemos a zona de sentido com a qual denominamos a pesquisa. Ao expressar que “a escola foi sacudida em suas bases”, a professora significa que houve um marco a partir do qual a escola passa de uma condição a outra, ou seja, os sujeitos que historicamente foram deixados à margem do processo de escolarização passam a ter lugar legitimado na escola regular. Com a palavra “sacudida” é possível analisar que Diké acentua que essa chegada não se deu de forma tranquila, contudo.

Como enfatiza Mantoan (2006, p.16), “fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras”. Ao narrar sobre a chegada dos alunos com NEEs na escola regular, Diké evidencia o movimento que envolve a mudança de paradigmas que se estabelece de forma complexa na nossa sociedade.

A inclusão escolar, como um fenômeno social não deve ser considerada como um movimento isolado e de forma descontextualizada. Entretanto, existe um hiato muito acentuado entre o componente político e os princípios apregoados na legislação e o cotidiano das escolas, entendendo-se com isso as IES também.

Desse modo, para compreender o que torna o ingresso dos alunos com NEEs um movimento que “sacode” as bases da escola, pode entender que isso acontece, muitas vezes, em decorrência de barreiras que se impõem a esse processo. Podemos compreender com Silva



(2010), as seguintes barreiras: prédios escolares pouco ou nada adaptados, adaptação insuficiente do mobiliário da escola, número elevado de alunos por sala, falta de recursos materiais (livros em Braille, livros falados, software educativos, falta de recursos humanos, falta de recursos financeiros, etc).

Diante de inúmeras barreiras, podemos constatar que a instituição escolar ainda apresenta sérias resistências diante desse processo. As escolas acomodam-se a em suas rotinas e por isso têm dificuldades com quais quer mudanças ou inovações que impliquem em reestruturação de um sistema já estabelecido (SILVA, 2010).

Impactos das políticas e reformas educacionais, as dimensões política, pedagógica, administrativo-financeira, impactos na formação e prática docente entre outras questões, são pontos polêmicos quando se discute o tema da inclusão escolar. No âmbito do Ensino Superior essa tendência também se faz presente, com nuances diferentes. Mesmo que a presente constituição tenha outorgado o direito de escolarização de todos os brasileiros, com ou sem NEEs, a garantia da inclusão escolar não se efetiva.

Góes e Laplane (2013) compreendem que nesse cenário na inclusão – no qual a professora Diké significa que “a escola sacudiu as bases” – em virtude das condições como a exacerbação das desigualdades, a discussão sobre a inclusão de alunos especiais na escola regular assume um caráter peculiar. De acordo com os autores, “por um lado o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas, por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas” (GÓES; LAPLANE, 2013, p. 2).

A professora faz menção à produção do campo científico sobre as condições de inclusão no Ensino Superior de Teresina com destaque favorável às instituições públicas:

**Aí, ela (aluna cega) foi fazer o mestrado, aí ela continuou pesquisando acessibilidade da pessoa cega nas instituições de ensino de Teresina, aí, não foi só da Federal. Ela estudou a Federal, a Estadual e as privadas, aí ela conclui também que a acessibilidade é mínima, mínima, mas ,aí, as públicas ainda estão numa situação um pouquinho melhor do que as privadas.**

Mesmo atestando que as IES públicas têm elementos da inclusão melhores desenvolvidos que as IES privadas, a pesquisa científica sobre a qual Diké faz referência também evidenciam como essas sofrem o impacto por terem sido “sacudidas em suas bases”.

Uma política pública com abrangência às instituições federais de ensino é o Programa INCLUIR. Esse programa foi citado por Diké, assim como as ações que ela participou:

[...] nós tivemos além de recursos, além de dinheiro para esses **recursos adaptados**, a gente também teve dinheiro pra **seminários**, nós promovemos, várias **ações**, seminários aqui dentro envolvendo as deficiências. **É um Programa Federal (INCLUIR).**

O Programa INCLUIR (BRASIL, 2008) é incentivado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior, que publicou o Edital INCLUIR 04/2008. Através desse edital, as IFES estão sendo motivadas a criar propostas de estruturação, núcleos de acessibilidade em suas instituições. O objetivo dessas propostas é atuarem na implementação de espaços, de materiais pedagógicos, de ambientes, de ações e de processos que integrem os acadêmicos com deficiência nas Universidades, e, além disso, articular as demais atividades das instituições para efetivar a educação inclusiva.

Compreendemos que Diké ao fazer referência a esse programa, o faz de maneira que evidencia o quão implicada está na consecução das ações desse programa. Promover seminários, ter recursos adaptados e conhecer outras ações do programa são, portanto meios que favorecem o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva.

Ainda sobre esse indicador, depreendemos que há prioridade para a formação à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas políticas públicas educacionais do Brasil no que se refere à inclusão. Nas palavras da professora:

Então, a gente tem muito aqui, **no Brasil, a política de formação, ela prioriza os cursos à distância e prioriza o professor do atendimento escolar especializado**, é o principal serviço, é o serviço mais, o serviço de educação especial que é mais valorizado pela política educacional no Brasil, então você tem os professores de AEE tem cursos de especialização em AEE, feito à distância. Então, eles são professores especialistas, porque eles têm o curso.

*O direito de inclusão de alunos com NEEs: “se trata de aceitar o direito, nada mais”*, é o último indicador deste núcleo. Aqui há uma afirmativa da professora que desvela que sentido ela atribui ao direito de fazer um curso superior, resguardado pela própria lei. Em outros termos, a professora entende que qualquer aluno que é aprovado no ENEM tem o direito garantido de fazer o curso no Ensino Superior. Com o aluno com NEEs, se ele conseguiu fazer a prova e obteve nota aprovativa, não é para ser diferente:

Eu digo sempre pros meus alunos, eu digo: olhe, que direito nós temos, que direito eu posso ter de dizer pra uma pessoa dessa que não pode estar na sala de aula? **Se a pessoa conseguiu fazer uma prova no Enem, conseguiu**

**a nota.** Qual o direito que eu tenho pra dizer que essa pessoa não pode, não deve estudar aqui? É uma questão de direito, não se trata de eu aceitar ou não aceitar. **Se trata de aceitar o direito, nada mais.**

Ressaltamos, noutro pré-indicador, que a professora reconhece limites na sua prática, mas entende que é obrigação sua garantir o direito desse aluno. Os seguintes pré-indicadores desvelam zonas de sentido que explicitam isso:

Aí eu disse: não, **não agradeça não porque isso é um direito seu, eu estou fazendo apenas minha obrigação.**

As zonas de sentido produzidas pela nossa participante articuladas nos indicadores desse núcleo desvelaram que a mesma se depara com uma contradição diante das múltiplas determinações do processo pelo qual ela desenvolve sua prática com alunos com NEEs. A uma primeira e superficial vista pode parecer que a professora desconsidera a importância da formação, tanto inicial quanto continuada, para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs. Mas esse entendimento foi apenas aparente, pois ao analisarmos a narrativa de Diké na sua essência, compreendemos que as significações que ela produz sobre a inclusão desses alunos é determinante para que ela considere que é direito dos alunos com NEEs se apropriarem do conhecimento historicamente produzido e que esse direito tem sido negado.

Vigotski (2010) nos ajuda nessa análise quando afirma que “Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”.

Ao mesmo tempo em que Diké significa que o desenvolvimento da sua prática é orientada pelo bom senso, o qual é elucidado a partir do princípio da razoabilidade, ela expõe que muitos professores não desenvolvem a inclusão escolar mediante o fato de não possuírem formação. Nessas significações se interpenetra a consideração da prática docente com alunos com NEEs como algo que implica o professor simplesmente “querer fazer”, como algo que ele já possui e deveria utilizar e a consideração de que é uma prática que se efetiva mediante condições objetivas apropriadas, a formação e as garantias das políticas públicas.

Da discussão desse núcleo de significação cumpre fazer algumas considerações a respeito da zona de sentido que é significativa na explicação da prática docente inclusiva, qual seja “A escola foi sacudida em suas bases”.

Considerando essa zona de sentido e a articulação dialética entre políticas públicas, bom senso e formação de professores, foi possível depreender que a professora atribui

sentidos eficazes ao seu trabalho docente e, estando em atividade, os motivos e a finalidade das suas ações coincidem.

A Historicidade foi uma categoria que possibilitou o nosso entendimento da produção histórica da necessidade de inclusão escolar no seu aspecto legal. As transformações ocorridas nesse processo foram determinando a exigência de políticas públicas que pudessem dar legitimidade ao processo.

A categoria Mediação nos deu condições de conhecer o movimento dialético que Diké produziu articulando condições para, mesmo sem ter uma formação específica, mediar suas ações pelo que ela chama de bom senso.

E, ainda, ao analisar o desenvolvimento da prática docente da Diké, devemos analisá-la como constituída nas condições concretas de vida. Somente assim podemos entender o papel tanto das condições externas que ela possui na instituição, na Universidade, como das potencialidades que ela desenvolve para transformar condições adversas e incluir seu aluno.

### **7.3 Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na universidade: “eu não tinha a quem recorrer”**

O terceiro e último núcleo de significação traz a articulação dos indicadores: Estratégias para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs: “a sala não tem o recurso, mas eu procuro”; Tornando-se professora diante da Inclusão no Ensino Superior: “é tão recente que a gente ainda anda meio confusa”; Desafios para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs na Universidade: “eu não tinha a quem recorrer”; e, A tecnologia como mediadora da inclusão no Ensino Superior: “hoje as coisas estão mais evoluídas”.

Os indicadores articulados neste núcleo são representativos das significações sobre as ações que a professora desenvolve, e, mais do que isso, sobre processos constitutivos da prática docente mediante a inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior. Ao analisarmos o desenvolvimento da prática docente de Diké, buscamos analisá-la como erigida nas condições concretas de vida. Somente assim podemos entender o papel, tanto das condições externas que ela possui na instituição universitária, quanto das potencialidades que ela desenvolve para transformar as condições adversas para incluir seus alunos.

No primeiro indicador deste núcleo, *Estratégias para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs*: “a sala não tem o recurso, mas eu procuro”, apreendemos as

significações produzidas pela professora Diké que evidenciam as estratégias que ela usa para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs.

A presença do aluno com NEEs em sala de aula requer mudanças de estratégias para que esses alunos superem a dificuldade, entendida nessa pesquisa como resultante de práticas que uniformizam os modos de aprender dos alunos, descaracterizando a diversidade inerente dos seres humanos.

A participante da nossa pesquisa tem quarenta e dois anos de docência. Desses, vinte e quatro anos tem sido no Ensino Superior. Ao longo da narrativa, foi possível evidenciar zonas de sentidos constituídas pela professora que revelam que ela entende que são necessárias as mudanças na prática docente para atender as necessidades específicas dos seus alunos e essas mudanças são produzidas tomando como referência as estratégias que ela vai se propondo à medida que se depara com esses alunos.

É com esse sentido que a professora propõe-se a aprender braile para ensinar a aluna cega:

Eu disse pra ela: Olha, **eu não sei braile**, mas se você quiser, me informe que eu vou garantir braile, que eu vou procurar, porque **na sala não tem o recurso, mas eu procuro**. Ela disse: “Não, eu sei braile, mas eu não, não quero fazer atividades em braile, eu quero somente fazer minha prova oral. Agora, eu gostaria de fazer no mesmo dia que a turma for fazer, porque os professores nunca fazem no mesmo dia e isso eu acho muito ruim”. Então, eu fui assim trabalhando com ela essas questões.

Remetemo-nos às adaptações curriculares ou adequações curriculares no contexto da educação inclusiva, como expressões empregadas para denominar toda e qualquer ação pedagógica realizada pelo sistema educacional que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos (BRASIL, 1998). Neste caso, as estratégias, dentre essas, as diferentes das usuais, são reveladas pelas NEEs não somente daqueles com deficiência, mas todos os alunos, para que participem integralmente das oportunidades educacionais com resultados favoráveis.

Ouvir e conversar com o aluno cego para diminuir as dificuldades em sala de aula é uma estratégia que a professora usa para diminuir as dificuldades do seu aluno, como fica evidente nos seguintes pré-indicadores:

Mas **eu sempre procurei ouvir o aluno** porque quem é que melhor sabe as necessidades de um cego? O próprio cego. Quem é que melhor sabe as necessidades de um surdo? É o próprio surdo.

Então, eu fico conversando com ele. Como é que você quer agora? Como você acha que deve ser? Diga que eu vou procurar os meios. **Eu fui conversando com eles e fui negociando com eles e fazendo alguma coisa que pudesse diminuir as dificuldades.**

Isso vai ao encontro da pesquisa de Pansanato, Rodrigues e Silva (2016) que, no contexto da inclusão, além do investimento da instituição de ensino em capacitação pedagógica. Também é importante o diálogo com o estudante cego para o professor conhecer as suas preferências e dificuldades e melhor contribuir para a formação com qualidade.

Identificação da necessidade de descrição dos acontecimentos em sala de aula para o aluno cego.

É, por exemplo, um slide que eu ia mostrar, **eu sempre me preocupei de me posicionar perto da aluna e descrever pra ela**, se tem alguma imagem, eu descrever pra ela o que tem, vou sair da sala: fulana, estou saindo da sala, mas vou voltar nesse momento. É procurar sempre informar, os professores esquecem disso. Aí, quem não enxerga fica, às vezes, perdido. Então... estando na aula, um aluno chegou atrasado, eu informo pra ela: está chegando fulano de tal. **Eu ficava sempre informando, descrevendo o que estava acontecendo na sala** e isso, não foi formação, foi o tempo mesmo que foi me mostrando e eu sei que é uma coisa necessária.

Numa perspectiva semelhante, mas em relação a casos de alunos com deficiência auditiva, a pesquisa de Mendes e Bastos (2016) entende que esses alunos passando por dificuldades, deveriam ser resolvidas no início da graduação com medidas simples. Como medidas simples exemplificam: falar de frente e compassadamente para que o estudante possa compreender as explicações por leitura labial.

É nesse aspecto que estratégias diferenciadas de avaliação também são propostas para os alunos com NEEs:

Quando ela chegou no TCC, foi a professora orientadora dela, ela me convidou pra banca e a professora orientadora **falou pra ela assim: “Se você não quiser apresentar seu trabalho, você não apresenta. A gente julga pelo trabalho escrito”. A professora disse isso considerando a dificuldade dela.** Ela disse: “Não. Eu quero apresentar”. **Foi praticamente a tarde toda pra ela conseguir apresentar esse trabalho (TCC), pela dificuldade de falar em determinados momentos, não conseguia, tinha que parar mesmo.** Nós ficamos praticamente a tarde toda pra ela apresentar esse trabalho, mas ela apresentou o trabalho. O trabalho muito bom.

Pansanato, Rodrigues e Silva (2016) dão orientações sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência visual e também sobre a adaptação de materiais de apoio. Além disso, quanto às estratégias gerais que devem ser adotadas pelo professor em sala de aula,

algumas das orientações podem ser assim resumidas: ler em voz alta enquanto estiver escrevendo no quadro; fornecer informações verbais sobre os eventos ocorridos em sala de aula; informar sobre as mudanças na organização da sala de aula; observar os sinais de cansaço e permitir a realização de pausas; atribuir o tempo necessário para a realização de tarefas de maior esforço, em especial, a leitura de textos longos.

Ao constatar que “não tinha a quem recorrer”, a professora assume a tarefa de ampliar o material para a aluna com baixa visão:

[...] Ampliava e encarecia muito porque passava a ser o dobro e ela não tinha condições. **Aí eu passei a pagar, então eu não tinha nada aqui, eu não tinha a quem recorrer. Então eu paguei os textos dela ampliado pra que ela pudesse estudar.**

A flexibilização da rotina do aluno com NEEs em sala de aula, mediante a necessidade de momentos de militância em favor da inclusão, foi uma significação que emergiu da narrativa de Diké. A professora, cujo aluno precisou sair para dar entrevista sobre o trabalho que desenvolve em uma instituição que representa pessoas que também são cegas ou têm baixa visão, flexibilizou a rotina da aula para esse aluno. Ela o faz porque considera que o processo de formação desse aluno não acontece com exclusividade na sala de aula. O trecho a seguir revela o pré-indicador no qual a professora expressa o seu pensamento sobre essa flexibilização:

[...] a gente está num momento que precisa tanto divulgar isso que eu **acho que ele (aluno cego) sair pra dar entrevista sobre o trabalho que a instituição que ele representa desenvolve**, sobre a condição dele na universidade, eu acho que é benefício para o grupo. Portanto, eu acho que isso, ao invés de ser moleza como você acha, eu acho que isso **faz parte do processo de educação dele, processo de formação**, isso também. Então eu considero que isso é algo que tá ligado a formação dele.

No segundo indicador deste Núcleo, *Tornando-se professor diante da Inclusão no Ensino Superior*: “é tão recente que a gente ainda anda meio confuso”, aglutinamos pré-indicadores referentes ao desenvolvimento da prática docente mediante a Inclusão, significada por Diké a partir da recenticidade e complexidade desse processo. Analisamos que as zonas de sentido desveladas nesse indicador constituem-se desafios a serem superados na medida em que Diké revela sentir-se confusa e sem saber como proceder:

É algo pra mim recente porque a inclusão, ela se inicia na década de 1990. Então é algo que é recente, **é tão recente que a gente ainda anda meio confuso, sem saber exatamente como proceder**, não é? Porque **é algo novo mesmo e complexo**, não é nada simples isso aí, mas como você disse, é um fato, é uma realidade. E você, então, **não pode fugir dessa realidade**.

Assim como a professora significa a inclusão como um processo recente, Mendes e Bastos (2016) também pontuam sobre isso e afirmam que tem sido apresentado como assunto de grandes debates em discussões educacionais em relação aos atendimentos aos alunos em sala de aula.

Ainda sobre ser recente a inclusão, a professora demarca a sua chegada e afirma que a questão da inclusão escolar não estava posta.

[...] **eu cheguei aqui em 92**, mas a questão.. na Universidade Federal do Piauí, mas **a questão da inclusão não estava ainda posta** porque é algo bem recente.

Com a chegada de alunos com NEEs e o reconhecimento das dificuldades em lidar com as diferenças evidenciamos que a professora, afirmativamente, revela com quem a sociedade acostumou-se a lidar, atestando mais um desafio no desenvolvimento da sua prática, como podemos ilustrar no pré-indicador a seguir:

**A gente se acostumou a falar com quem enxerga, com quem anda, com quem pensa da mesma forma** e aí pra gente **seguir dentro de tudo isso (da inclusão escolar)** foi realmente uma dificuldade e eu considero que é **uma dificuldade grande**.

Foi possível analisar que a professora entende a dificuldade em lidar com a diferença como uma generalidade que envolve a categoria dos professores uma vez que, estar com um aluno com NEEs em sala, exige mais desse profissional, e, por conseguinte, muita resistência.

Agora, é preciso o professor se dispor também. Há professor que não se dispõe também porque realmente **é muito mais fácil uma turma em que todos enxergam, todos falam, todos ouvem é muito mais fácil do que ter alguém que não ouve, não enxerga, não fala. Isso vai trazer alguma dificuldade pra mim porque vai exigir algo mais de mim. Os professores resistem muito**.

Mantoan (2006, p.25) problematiza a resistência em lidar com a diferença entendendo que ela acontece porque há uma dívida a saldar em relação aos alunos que são excluídos. Acrescenta, ainda, que essa resistência acontece porque estamos “[...] apoiados por



uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida”.

O penúltimo indicador deste Núcleo aglutina as zonas de sentido sobre o movimento de transformação da prática docente mediante a realidade objetiva que a instituição lhe oferece e não lhe oferece, por assim dizer, e está denominado como *Desafios para desenvolver a prática docente com alunos com NEEs na Universidade: “eu não tinha a quem recorrer”*.

Foi recorrente na literatura pesquisada sobre a inclusão no Ensino Superior, a constatação da necessidade de melhorias institucionais para uma garantia do processo de inclusão de alunos respeitando-se as diferenças e as suas específicas necessidades. Algumas pesquisas (MOREIRA, BOLSANELLO e SERGER, 2011; CIANTELLI e LEITE, 2016; NAPOLITANO, LEITE e MARTINS, 2016), com o objetivo de analisar sob quais condições determinadas instituições estão incluindo seus alunos com NEEs, evidenciaram transformações, mas, também a denúncia de que aquilo que está previsto em lei, a inclusão de todos os alunos com as necessárias mudanças que dê conta desse processo, não é atendido com excelência.

A UFPI, por meio da PRAEC (Pró Reitoria de Assuntos Estudantis) oferece um aluno monitor para cada aluno com deficiência, conforme observa a professora:

[...] **mas a PRAEC garante que tenha um monitor para o aluno com deficiência**, de preferência na mesma sala de aula porque é alguém que vai estudar com o aluno e alguém que conheça o conteúdo. Então tem que ser alguém da mesma sala. Ela tinha, como essa cega também tinha uma monitora, certo?

No Projeto de implantação do NAU, o qual está vinculado à PRAEC, estão previstas diversas ações com vistas a melhorar a qualidade de vida das pessoas com NEEs. Dentre essas ações, está a criação de um sistema de bolsas destinadas a alunos que acompanham os alunos com deficiência visual nas atividades desenvolvidas no âmbito da graduação. O documento, que data de 2014, previa, também, que essas ações iam acontecer de modo efetivo com vistas a melhorar a qualidade de vida desses alunos, ainda que de modo escasso e em menor proporção do que seria desejável.

As IES, segundo Diké, ainda não oferecem as condições suficientes que garantam o processo de inclusão na universidade. A professora, com essa afirmação, ainda produz significação que sozinha não pode fazer:

Não ofereci o melhor, não ofereci nada que, assim pra esse aluno, nada que o de fato podia ser de direito, não. Eu apenas fui fazendo pequenas mudanças na minha condução, na condução da aula. Não ofereci pra ele o que ele tem direito de fato. **Eu não ofereci todos os recursos que ele tem direito porque a instituição não me garante e eu também sozinha não posso fazer.**

Com base nesse pré-indicador, identificamos na pesquisa de Mendes e Bastos (2016) que as IES públicas e privadas no Brasil têm uma exigência legal de implantação de núcleos de apoio e acompanhamento para dar atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e suporte aos professores. Mas não há adesão de todas as instituições e, além disso, as que têm não têm sido eficientes em relação à demanda.

Contudo, a professora tem expectativas de mudança dessa realidade institucional de onde desenvolve sua prática docente, a partir do NAU e, ainda produz o sentido de que o professor “não vai tão cru” como ela foi.

**O NAU é pra dar esse suporte.** Propõe-se no NAU que os professores... se você vai assumir uma turma em agosto, vamos imaginar, em agosto e tem um aluno com alguma necessidade, o NAU **vai chamar você pra lhe dar algumas informações prévias** sobre isso (o aluno com necessidade especial), lhe orientar sobre. Então, eu **penso que o professor não vai tão cru como eu fui.** Eu entrei crua em cada uma dessas experiências porque não existia nada, nenhuma instância na universidade que pudesse fazer essa mediação.

Para atender seu o público-alvo, de acordo com a Resolução 28/14 do Conselho de Administração da UFPI, que aprova o Projeto de Criação do NAU, este é constituído por equipe multidisciplinar composta por psicólogo/a, assistente social e pedagogo que realizarão o acompanhamento individualizado do processo de ensino e aprendizagem dos alunos . E a professora conta com esse suporte para desenvolver a sua prática com as condições que favoreçam a inclusão dos alunos. Assim, evidenciamos a sua compreensão das mediações necessárias para o processo de inclusão, já que as zonas de sentido apontam para o desenvolvimento da prática docente com intencionalidade e não com improviso. Saber previamente sobre as necessidades do aluno, a partir do NAU, implica que o professor “não vai tão cru”.

A ideia acima remete aos autores Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 127) quando discorrem sobre a aula numa perspectiva dialética. Para os autores, é importante abandonar o improviso e “pensar a aula” de forma a preservar o significado de práxis, superando a concepção pragmática do ensino. A improvisação é ação que compromete a autonomia do professor e o torna mero executor de atividades pensadas e programadas por outrem. Então,

quando a professora cria expectativas de suporte com o NAU, apreendemos que ela entende a importância da sua atividade com os alunos, entre esses os alunos com NEEs, como atividade que deve ser planejada *a priori*, por tratar-se de ação intencional.

Para Diké, ações inclusivas não devem ser, exclusivamente, de natureza individual, mas devem ser contempladas por uma proposta institucional.

Às vezes a pessoa (o aluno com NEEs) não tem condições, o professor também não tem, a universidade também não dá estrutura, tanto que eu tirei do meu bolso pra isso. Não é legal, a instituição tinha que assumir. Não é obrigação do professor. **Isso não pode ser uma questão individual do professor. Isso tem que ser uma proposta da instituição.**

Esse pré-indicador remete à Gomes e Araújo (2012) quando, ao discorrerem sobre o caminho de lutas e de conquistas da inclusão, constatam que é comum os docentes serem responsabilizados pelo fracasso do processo. À maneira da professora Diké, os autores entendem que essa responsabilidade não pode ser atribuída apenas aos docentes e, além disso, lembram que esses estão vinculados ao contexto social, político e econômico. Desse modo, pontuam:

[...] A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam (FRIGOTO, 2003, p.31 *apud* GOMES; ARAÚJO, 2012, p.36)

Santos (2014) também faz uma discussão sobre o fato da inclusão não poder se realizar como uma proposta exclusivamente individual. Mas a autora o faz chamando atenção não exatamente à instituição, mas sob a perspectiva dos protagonistas das ações educacionais e afirma que ao entender a efetividade da inclusão como ações individuais restringe-se a prática e camufla uma questão que é grupal. Esses protagonistas são além dos docentes, os estudantes e os gestores educacionais e devem assumir a participação nessas ações dando condições de ensino e aprendizagem aos alunos incluídos.

Assim, diante do aluno com NEEs a professora se depara imersa às necessidades e os limites em atender as condições desse alunado, mas consciente de que sozinha não tem

condições de garantir a inclusão ela mostra que reconhece o que precisaria minimamente para esse processo, como neste pré-indicador:

Então, eu **preciso garantir um tradutor de braille pra um aluno que tem cegueira, um intérprete de libras pra um aluno surdo, mas a instituição não garante**, não oferece, tá certo?

Em outro pré-indicador foi possível desvelar zonas de sentido a respeito da acessibilidade. A acessibilidade não se restringe à arquitetura da instituição, mas, também, ao currículo. Essa é uma questão sobre a acessibilidade em seu sentido mais amplo e Diké, em um trecho da narrativa, descreve bem essa concepção que tem a respeito da acessibilidade, dando relevância à acessibilidade ao currículo:

Já temos rampa, corrimão, mas ainda não temos o que a lei garante para acessibilidade. Porque a **acessibilidade, às vezes, as pessoas pensam que é só física, que é arquitetônica. E não é. Acessibilidade é de currículo**. Se tem um aluno surdo e não tem um intérprete de libras na sala? Nem o professor sabe libras? Que acesso que esse aluno pode ter ao currículo? **Acessibilidade é também ao currículo**, não é só acessibilidade física, é ao currículo e **a gente se preocupa mais com a física do que com a acessibilidade ao currículo**.

No documento orientador do Programa Incluir (SECADI, SESU, 2013) existe a conceituação do que é acessibilidade em seu sentido amplo, a qual envolve: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. Além desse conceito, o documento explicita que qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, constitui-se uma barreira.

A professora acentua a importância da acessibilidade curricular em relação aos outros tipos e considera que as pessoas são limitadas no entendimento sobre acessibilidade, compreendendo-a como sendo somente acessibilidade física.

Sobre isso, Diké ainda faz a consideração de que houve mudanças na estrutura física da Universidade, ainda que haja limitações no atendimento às necessidades físicas:

Então assim, **não posso dizer que não teve mudança na universidade. Tem mudanças**. Você olha **pra todo lado tem rampas e não tinha**, não tinha rampa. Você olha **o estacionamento tá... estão todos sinalizados como a lei manda**, temos as rampas. Aqui **tem um banheiro adaptado, embora ele viva fechado**, mas tem o banheiro adaptado, porque é obrigado ter, mas tem lugar que não tem.

Espera-se do professor que atua nesse cenário de mudanças, uma prática docente que busca transformar o processo de inclusão para melhor, como discute Franco (2012) e, ainda, que contribua para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida, como no exemplo do pré-indicador supramencionado.

O indicador que encerra as discussões deste Núcleo, *A tecnologia como mediadora da inclusão no Ensino Superior: “hoje as coisas estão mais evoluídas”*, traz conteúdos temáticos que revelam zonas de sentido produzidas pela professora sobre uma tendência que tem mediado a realidade da inclusão no Ensino Superior. Uma importante significação que foi possível evidenciar, é que para Diké é mais fácil usar recursos técnicos na Educação Básica do que no Ensino Superior, porque os adultos sentem dificuldades e sentem-se constrangidos:

A monitoria que fazia e ela fazia no computador, em casa, tudo dela era no computador, porque no computador, dá, não dá pra pegar na caneta porque a caneta é muito fina, só se a gente engrossasse. Isso é muito indicado, engrossador de lápis, **mas quando chega no Ensino Superior, eles ficam mais constrangidos, não querem mais esses recursos, é mais a tecnologia**. Mas eu nem propus engrossar lápis, nem nada porque pra adulto, eu acho mais complicado. Então, eu dizia: eu posso escrever pra você. Ela: “não, não precisa”. Mas ela não tinha problema cognitivo.

Aqui a professora enuncia uma caracterização que diferencia a Educação Básica do Ensino Superior. Ou seja, a professora produz o sentido de que com os alunos do Ensino Superior pode haver constrangimento na utilização de alguns recursos.

Os recursos tecnológicos são significados pela participante da nossa pesquisa como promotor de autonomia para os alunos com NEEs no Ensino Superior e também como mediações que possibilitam o desenvolvimento das atividades acadêmicas. A análise de Diké, é que nos dias de hoje as coisas estão mais evoluídas, e, inclusive o NAU vai permitir condições tais como uma sala equipada e materiais também, como ela enfatiza nos pré-indicadores a seguir:

Agora, eu acho que com o NAU vai mudar um pouco, porque **com o NAU..a gente vai ter uma sala equipada, com materiais adaptados. Hoje as coisas estão mais evoluídas.**

E nesse outro trecho narrativo:

[...] eles chegaram a um ponto de autonomia, eles dois, por esforço próprio, eles conseguiram uma autonomia que **hoje eles têm total autonomia na vida cotidiana deles**. Ele, esse rapaz vai fazer prova, o computador deles tem software adaptado, **porque existe muita tecnologia pra isso.**

O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na inclusão de alunos com NEEs foi e tem sido pesquisado por autores como Domingos, Almeida e Barreto (2014). Para os autores, a utilização dessas TICs interfere sobremaneira no desenvolvimento e aprendizado do aluno. Deste modo, em se tratando da prática docente, através do uso das TICs se apresenta como um meio de superar as barreiras e valorizar as potencialidades do aluno. Especificamente sobre o computador, que é uma das mídias que favorecem as situações de aprendizagem, o autor traz a seguinte colocação:

O computador significa para o deficiente físico um caderno eletrônico, para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais (VALENTE, 1991, p. 48 *apud* DOMINGOS; ALMEIDA; BARRETO, 2014, p. 103).

Depreendemos, portanto, que o as TICs servem aos alunos com NEEs para favorecer o seu processo de desenvolvimento. A professora, ciente das possibilidades creditadas as TICs, cria expectativas de superação das condições objetivas da instituição por “não ter a quem recorrer” acreditando na mudança advinda com o núcleo dessa instituição.

As categorias Mediação e Significado e Sentido, contribuíram para o entendimento a respeito de como Diké pensa sobre a o uso das TICs em sua prática e, sobretudo, como o aluno do Ensino Superior se diferencia pela autonomia que desenvolve mediante o uso dessas TICs.

#### **7.4 Movimento internúcleos: o que a história da Diké nos diz sobre a prática docente inclusiva**

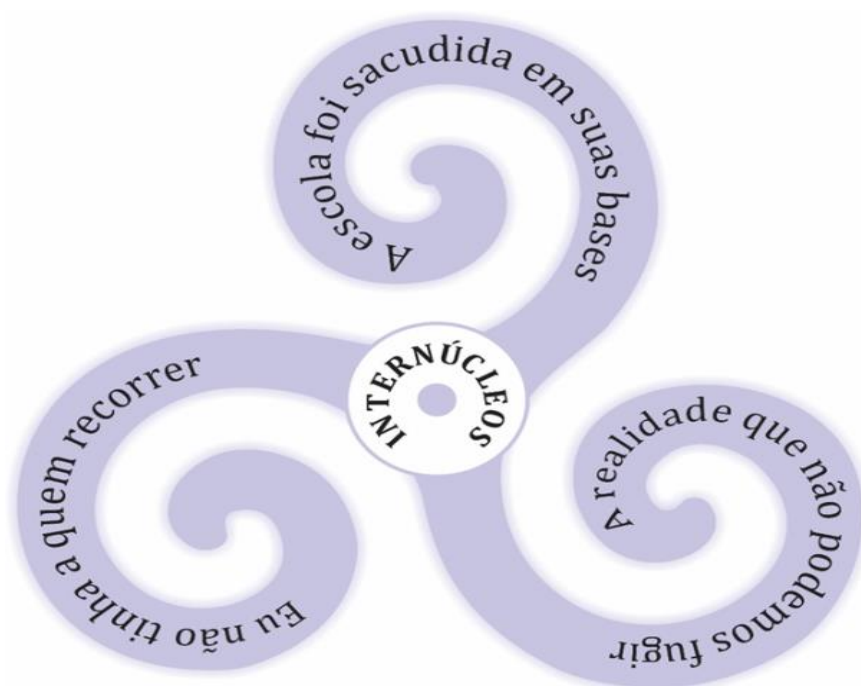
Nesta subseção nos propomos a avançar para o movimento internúcleos. Nesse sentido, ressaltamos que mantemos o método histórico dialético como princípio orientador, a articulação dos núcleos na interpretação internúcleos gera possibilidades de que a nossa compreensão progrida, na medida em que elementos da parte se articulam entre si e com a totalidade, gerando um movimento mais totalizante. Movimento esse que aponta para novas compreensões, novos nexos, dando nova qualidade à interpretação.

Nessa medida, entendemos como Aguiar, Soares e Machado (2015, p.63) que revelam o processo de sistematização dos Núcleos de Significação como um processo dialético no qual:

[...] o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa.

Concordando com os autores acima, negamos esse processo como uma sequência linear, ainda que o mesmo seja realizado em etapas (levantamento de pré-indicadores, aglutinação de indicadores e articulação dos núcleos de significação). Desse modo, para expressarmos o processo dialético que envolveu o movimento internúcleos, escolhemos uma figura celta chamada *Triskle* que tem a forma de uma espiral tripla e mostra a ideia de movimento que queremos representar. Nas espirais, evidenciamos os trechos que nominaram cada núcleo:

Figura: Movimento Internúcleos



Fonte: Produção das autoras

A análise indicou que as relações que a professora estabelece com seus alunos a fim de conhecer as necessidades de cada um determinam seu modo de pensar, sentir e agir em relação à prática docente. Tal aspecto foi observado nas expressões da professora articuladas no núcleo **Ser professora inclusiva do Ensino Superior: Singularidades como possibilidades da prática docente na “Realidade que não podemos fugir”**.

Constatamos que Diké se reconhece nas dificuldades que engendram as condições que revelam o universal do qual faz parte. Quando ela expressa, por exemplo, “Eu tenho as mesmas dificuldades que todos têm, mas eu procuro assim, o mínimo que eu posso, eu procuro fazer”, reconhece também a singularidade pela qual se constitui.

Inferimos que pelo fato de se constituir também pelas mediações da esfera familiar, nossa participante, ao se reconhecer “arrimo de família” produz sentidos que aproximam a prática docente, principalmente com alunos com NEEs, à ideia de cuidado, de zelo e, sobretudo, de bom senso. Desse modo, compreendemos que essas ideias medeiam a constituição da sua atividade.

A maturidade característica da participante da nossa pesquisa, que soma mais de quarenta anos de docência constituídos no Ensino Básico e no Ensino Superior, na rede pública de ensino, assim como as experiências constituídas com alunos com diferentes tipos de necessidades revelam singularidades determinantes na sua prática docente. Nesse sentido, a categoria historicidade explica o caráter social e transformador da professora, expressando o movimento dialético que a constitui ao longo da história. Isso significa compreendê-la em movimento, como ser inacabado, cuja prática docente não é algo dado, mas em processo de constituição histórica.

Quando se declara como professora que gosta de dar aula e tem o reconhecimento disso por parte dos seus alunos, Diké produz zonas de sentido que desvelam que os alunos entendem-na como uma professora que os ensina a como agir diante de alunos com NEEs. À medida que reconhece as necessidades de seus alunos, ela tem uma conduta diferente, demonstrando motivos eficazes no desenvolvimento da sua atividade, já que essa conduta relaciona-se ao objetivo de contribuir para o processo de ensino aprendizagem, de fazer os alunos participarem da aula considerando seus limites e possibilidades. Identificamos, pois, motivos eficazes para o desenvolvimento da prática docente inclusiva.

Cumpramos salientar que a análise dos núcleos também revelou motivos compreensíveis. Quando narrou sobre a realização do doutorado que ora se efetiva e sobre as potenciais chances de ter seu salário aumentado, Diké também é estimulada para a realização de sua prática.

Dentre múltiplas determinações do processo de inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior, as políticas públicas também foram evidenciadas na narrativa de Diké. Ao significar que “A escola foi sacudida em suas bases” com a chegada desses alunos, nossa participante desvelou o movimento que configura os impactos das políticas e reformas educacionais em curso. Foi possível analisar as zonas de sentido referentes a esse aspecto no



núcleo **Políticas públicas, bom senso e formação de professores: “A escola foi sacudida em suas bases”**.

Apesar das notórias mudanças apoiadas nas políticas públicas em defesa de uma educação inclusiva há muitas contradições em relação à sua efetividade. Divergências de concepções de inclusão em documentos oficiais e as mudanças nas terminologias na área da educação inclusiva são exemplos das nuances dessas contradições. Nesse aspecto das contradições, a inclusão ora é significada como limitada em decorrência da precária formação de professores para atuarem na garantia desse direito; ora é significada como uma questão ético-moral, no qual o bom senso, expressado através do princípio da razoabilidade, orientaria a prática docente inclusiva para além do fato de ser uma especialista ou não.

As limitações da instituição fazem com que, por exemplo, a professora passe a pagar pelo material ampliado para que sua aluna (que tem baixa visão) pudesse estudar. A professora significa a inclusão como direito do aluno, obrigação sua e, além disso, reconhece seus limites e os da instituição para garantir a materialidade desse processo. Entendemos, apoiadas nas significações – e, por sua vez, na dialética que configura a relação entre sentidos e significados – que para garantir que sua aluna participe do processo de ensino-aprendizagem, Diké assume esse compromisso em sua prática docente. Assim, procurar os meios que façam com que seus alunos com NEEs também se desenvolvam se sobrepõem às condições objetivas de realização da sua atividade.

Ao fazer uso de diversas estratégias em sua prática docente, Diké demonstrou que reconhece que as pessoas são diferentes e se desenvolvem de formas diferentes. Isso, contudo, não significa dizer que ela garantiu que o processo de inclusão de seus alunos tenha acontecido da melhor forma. Inclusive, a professora expressou em diversos momentos da narrativa que suas ações foram muito pontuais, que não tem condições de garantir sozinha o processo.

A natureza dos desafios e possibilidades vislumbradas por Diké foi evidenciada sobremaneira no núcleo **Estratégias e desafios no desenvolvimento da prática docente inclusiva na universidade: eu não tinha a quem recorrer**, no qual ela ressalta aquilo que “ainda não é” suficiente, mas pode ser, com o suporte do NAU. Com a expectativa de superação das limitações por não ter a quem recorrer na universidade, ela já testemunha muitas mudanças, sobretudo as mudanças físicas na instituição. Todavia, significa as mudanças curriculares como os maiores desafios nesse processo.

Em diversos trechos da narrativa de Diké ficou evidente que bom senso é mais importante para Diké do que a formação para desenvolver uma prática docente inclusiva. Não

que seja dispensável o processo de formação, mas este parece ocupar um lugar secundário nas significações da professora em outros trechos narrativos.

Como a prática docente no Ensino Superior tem suas especificidades, e, em relação à presença de alunos com NEEs não deixam de sê-lo. A idade e a postura dos alunos nesse nível de ensino foram significadas por Diké por meio de suas zonas de sentido que expressavam a maturidade e a capacidade de reflexão desses alunos como elementos que possibilitavam maior diretividade da sua prática docente.

Outra especificidade evidenciada como uma particularidade do Ensino Superior, refere-se ao constrangimento dos alunos do Ensino Superior sobre o uso de determinados recursos técnicos, como um engrossador de lápis. O diferencial nesse nível de ensino é o uso das tecnologias, as quais tem facilitado o processo de aprendizagem assim como a autonomia desses alunos.

Encerrando nossa análise internúcleos, afirmamos que, ao recorrer a algumas das categorias analíticas e metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica, além de produções acadêmico-científicas na área de inclusão escolar no Ensino Superior tivemos condições de ultrapassar a simples descrição dos dados produzidos com a participante da nossa pesquisa, estabelecer relações com a realidade, analisar a gênese de alguns fatos e nos afastar de explicações naturalizantes.

Buscamos, pois, mostrar a articulação das significações e as mediações que permeiam os núcleos analisados. Ratificamos, com isso, semelhanças e contradições na narrativa de Diké, processo que revelou novas zonas de sentido.



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, pretendemos fundamentar e enriquecer o estudo da inclusão no Ensino Superior analisando as significações produzidas pelo docente a respeito da inclusão de alunos com NEEs nesse nível de ensino e suas mediações no desenvolvimento da prática docente.

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) nos orientaram ao afirmarem que para nos apropriarmos das significações “necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento”. Com essa orientação constatamos a importância que teve a participante da pesquisa, professora de um curso de licenciatura de uma IES pública do município de Teresina, ao expressar suas significações.

Diké, nossa participante, mediada pela sua história pessoal, pelas relações que estabeleceu com os alunos, pelos estudos que desenvolveu em nível de mestrado e doutorado, pela militância e projetos na área da inclusão, pelos sentimentos que nutre em relação à docência no Ensino Superior, dentre outras mediações, expressou o universal no singular que a constitui. Assim, utilizamo-nos da sua narrativa como um *corpus* empírico para a análise das significações produzidas.

Nosso primeiro movimento na empreitada dessa pesquisa foi conhecer o que tem sido pesquisado a respeito da inclusão escolar dos alunos com NEEs no Ensino Superior. A partir de uma leitura crítica, constante e repetida, familiarizamo-nos de forma mais criteriosa com a produção de conhecimento na área e acendemos espaço para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Evidenciamos que o campo de conhecimento sobre a inclusão no Ensino Superior se estabelece a cada dia, mas pode e deve receber novas pesquisas. A nossa contribuição se deu exatamente por considerarmos o professor como parte ativa da realidade da inclusão e ser constituído por ela.

Buscamos a coerência da articulação necessária do método, da teoria e dos objetivos da pesquisa (AGUIAR e OZELLA, 2013). Esse foi o nosso segundo movimento na pesquisa. Partimos do pressuposto de que as significações produzidas sobre a inclusão e sobre as NEEs constituem mediações no modo de sentir, pensar e agir do docente que desenvolve sua prática nessa “Realidade que não podemos fugir”. Assim, ancoramos nossa pesquisa em categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica e essa opção nos possibilitou apreender as mediações e as determinações desse movimento que a professora no Ensino Superior percorre na sua trajetória, no desenvolvimento da sua prática docente.

De fato, o emprego das categorias historicidade, mediação, significados e sentidos e atividade tornou possível o alcance do objetivo geral da pesquisa que consistiu em: Analisar as significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs que medeiam o desenvolvimento da sua prática docente.

Também foi importante a apropriação dos conceitos a respeito de prática docente com base em Franco (2012) para explicitarmos sobre que prática nós nos referimos nesta pesquisa. Além disso, expusemos o que entendemos por Necessidades Educacionais Especiais e quais diferenças compreendem a terminologia NEEs.

Expandimos nossa compreensão sobre a inclusão escolar quando fizemos o movimento seguinte em que partimos da gênese às atualidades desse processo. Para tanto, foi importante conhecer a história de exclusão e os paradigmas que foram sendo superados até o paradigma da inclusão. Vimos que essa história é constituída de movimento e as mudanças de paradigmas não implicam dizer que houve total superação de um subseqüentemente ao outro. Assim, a inclusão escolar coexiste no amplo espectro exclusão-segregação-integração-inclusão e, não menos que isso, no espectro maior da exclusão social. Somado a isso, compreendemos particularidades e articulações que envolvem a inclusão no Ensino Superior e, ainda, aspectos da formação docente na perspectiva da inclusão escolar.

Em seguida, assumindo a visão de homem, de realidade e de método da pesquisa, encaminhamos o percurso metodológico, através do qual produzimos as condições de desenvolvimento desta pesquisa. Assim, assumindo nossa filiação teórico-metodológica, expusemos a visão de homem, de realidade e de método que compreende nossa pesquisa para, em seguida, explicitarmos o tipo, o cenário e a participante da pesquisa. Nesse movimento ainda apresentamos os procedimentos para a produção dos dados e para a sua análise e interpretação.

Posteriormente, detalhamos como se deu o movimento analítico de constituição dos pré-indicadores aos núcleos de significação, através do qual alcançamos significações produzidas com base na entrevista narrativa. Vimos que o procedimento dos Núcleos de Significação, de fato, nos possibilitou revelar os modos de pensar, sentir e agir de Diké.

Certas de que nos qualificamos na produção do conhecimento das significações produzidas pelo docente na área que nos propusemos e, mais ainda, sensatas sobre o fato de que não esgotamos o estudo do fenômeno, julgamos ter alcançado os objetivos específicos, pois identificamos características da prática docente inclusiva do professor do Ensino Superior, evidenciamos mediações que constituem a prática docente inclusiva e analisamos

processos formativos que medeiam a prática docente de inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior.

Pelo entendimento da categoria mediação, compreendemos como a professora, na sua relação com os outros e com o mundo, tornou-se e torna-se o que é e, ainda, a possibilidade do vir a ser. Assim, a mediação explicou como Diké e a realidade da inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior se constituem dialeticamente.

Uma determinação das suas significações refere-se às relações estabelecidas com os alunos, às quais são constituídas no cotidiano da sua prática. As zonas de sentido revelam que o cuidado que predomina nas relações de Diké com os alunos com NEEs constituem mediações do desenvolvimento da sua prática docente. Exemplifica isso, os trechos da narrativa nos quais Diké enfatiza os modos como diferencia sua prática para incluir seus alunos.

Ao utilizarmos a proposta dos Núcleos de Significação, procuramos estar assentadas nos pressupostos teórico-metodológicos como base para a análise e interpretação das formas de significação da realidade pela professora Diké, superando a ideia de um procedimento técnico ou algo meramente instrumental, conforme nos orienta Aguiar, Soares e Machado (2015).

Na análise que fizemos, depreendemos que ser professora inclusiva do Ensino Superior revelou singularidades como possibilidades da prática docente na realidade, que Diké significou como “Realidade que não podemos fugir”. Deste modo, é singular o modo como as ações inclusivas da Diké são desenvolvidas sem necessariamente serem comunicadas, como também o é sua autoavaliação sobre o modo como conduz a aula com alunos com NEEs.

Desse modo, um aspecto a ser evidenciado refere-se à contradição dialética reveladas na narrativa da participante da pesquisa quando se refere à formação docente. Ora a professora Diké compreende a formação como importante para uma prática docente inclusiva, ora explícita que se trata de uma questão de bom senso incluir os alunos com NEEs. Entendemos que essa contradição representa uma síntese dialética da realidade da inclusão escolar.

Ao propor a análise das significações produzidas pela docente, precisamos esclarecer que conseguimos apenas nos aproximar de zonas de sentido, dada a complexidade dessa análise. Elas evidenciaram o movimento dialético e contraditório de objetividade e subjetividade. Diké, desse modo, produz significações acerca da inclusão de alunos com

NEEs no Ensino Superior nas quais evidencia a inclusão como uma realidade, mais do que isso, uma “Realidade que não podemos fugir”.

A escola, nessa realidade, foi “sacudida em suas bases” em tal ponto que as políticas públicas, o bom senso e a formação de professores são desvelados na narrativa de Diké e estão relacionados às vivências, as condições de trabalho, às condições sócio-históricas, aos conhecimentos produzidos ao longo da formação da docente, entre outros aspectos. Assim, no terreno de significações compartilhadas sobre a inclusão de alunos com NEEs no Ensino Superior, Diké produz zonas de sentido que são singulares e revelam o universal do qual faz parte.

Privilegiando a totalidade, a historicidade e o movimento do fenômeno, compreendemos como a inclusão escolar caracteriza-se por inconsistências, contradições e retrocessos. As políticas públicas, o bom senso e a formação de professores constituem uma essência nas zonas de sentido de Diké ao reconhecer que a “A escola foi sacudida em suas bases” com a presença do aluno com NEEs na escola regular, e, por conseguinte, no Ensino Superior.

Nessa direção, Diké apontou valores de cuidado, de interesse e de bom senso pelo outro que aprende de uma forma diferente e esse modo de ser, parece, pois, mediar sobremaneira a prática docente que desenvolve com alunos com NEEs. Somado a isso, ao analisarmos as significações que foram produzidas tivemos a possibilidade de explicitar múltiplas determinações do processo de inclusão desses alunos no Ensino Superior e de contribuir para o debate sobre os processos de formação docente.

As condições objetivas que constituem a realidade escolar no Ensino Superior impõem limites e dificuldades ao processo de inclusão. Nossa participante, ao expressar que “Não tinha a quem recorrer” desenvolve sua prática docente frente ao contraditório. Assim, procurar recursos na instituição, desenvolver estratégias diferenciadas de avaliação, assumir a tarefa de ampliar um material para uma aluna que tem baixa visão, por exemplo, são revelações sobre o modo como sua atividade é desenvolvida e como ela se faz professora por meio da sua atividade.

Com fundamento nas ideias de Leontiev (1984; 2004) confirmamos que, seja formada por motivos eficazes, seja por motivos compreensivos, o desenvolvimento da prática docente mediante a inclusão dos alunos com NEEs a base das motivações da professora Diké é social e historicamente construída e não dada *a priori*.

No meu percurso durante o mestrado, ao ser desafiada a utilizar “outras lentes” para enxergar de outra forma, por outros ângulos, as diferenças, sobretudo as diferenças das pessoas com NEEs e do professor que está envolvido diretamente nesse processo, posso dizer que não foi um empreendimento fácil. Pensar as pessoas como sendo determinadas sócio-historicamente passou longe da minha formação em nível de graduação, como o é para muitos. A lógica formal com a qual fui me desenvolvendo, impossibilitou alguns ângulos. Então sair desse lugar foi e continua sendo um desafio. Minha lente era outra! As discussões no Núcleo de Psicologia Sócio-Histórica, deu um salto qualitativo na minha maneira de pensar as diferenças, as determinações, a inclusão, a exclusão...Continuamos em processo de aprendizagem, sempre!

É importante refletir que esta pesquisa é uma objetivação que favorece a ampliação do debate em relação às pessoas que “não se encaixando no leito de Procrusto” foram destituídas das oportunidades de terem acesso ao saber social e historicamente produzido. Sobretudo, tendo consciência de que não findamos as possibilidades de discussão desse fenômeno no que tange o aspecto da prática docente inclusiva, indicamos o nosso desejo de pesquisadoras que pretendem desenvolver novas pesquisas que considerem a explicação do lugar do professor na educação que se propõe para todos, sediadas no interesse pela dimensão subjetiva da realidade escolar.

Por fim, podemos ainda afirmar que sentimo-nos transformadas com as mediações que o desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional e acadêmico. Que possa ser fonte de pesquisa e apreciação crítica. E assim, guiadas pela convicção de que podemos muito com a educação e que mesmo “sacudida em suas bases” a escola é lugar privilegiado no qual reconhecemos nossas potencialidades de vir a ser, encerramos, saudosas, a nossa pesquisa.



# REFERÊNCIAS



“A ESCOLA SACUDIDA EM SUAS BASES”:

SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEES

## REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília - DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília,- DF, v. 94, n. 236. p. 299-322, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_; W.M.J.; SOARES, J. R; MACHADO, V. C.. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apresentação das significações**. Caderno de pesquisa, Brasília, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./marc. 2015.

ALMEIDA, S.F.C.; PAULO, T. S. Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional – apontamentos para uma reflexão necessária. In FREITAS, L. G.; MARIZ, R. S.; CUNHA FILHO, J. L. **Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília: Universa: Liber Livro, 2010.

ALVARENGA, B.T. **Inclusão na universidade: concepções e ações na organização do ensino**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, 2016.

ANACHE, A.A; ROVETTO, S.S.M; OLIVEIRA, R.A. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no ensino superior**. Revista Educação Especial, v.27, n.49, p. 299-312, Santa Maria, 2014.

ANJOS, H. P. dos. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador, BA, Edufba, 2012.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos** . 2ª Ed. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I.M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dezembro 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146/2015**, de 06 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 15 de dez. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12257](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257)>. Acesso em: 5 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

CAVALLET, V. J. **Educação formal e treinamento**: confundir para doutrinar e dominar. Revista Diálogo educacional da PUC-PR. Vol, 1. 2. Curitiba, Jul./Dez, 2000.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CIANTELLI, A.P.C; LEITE, L.P. **Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.22, n.3, p.413-428, 2016.

CIRINO, R.M.B. **A atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.

CUNHA, M.I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

D'ÁVILA, M.C. **Docência na Educação Superior**: labirintos e saídas na construção da profissionalização docente. In: Profissão Docente na Educação Superior. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

DOMINGOS, Renata ; ALMEIDA, G. B. S.; BARRETO, S.M.C. **O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC**. Revista Educação Por Escrito, 01 de janeiro de 2014, Vol.5(1), pp.98-110

DUTRA, C. P. ; GRIBOSKI, Claudia M. . Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 2006, Brasília. Ensaios Pedagógicos - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ideal Ltda; Ministério da Educação. v. 1. p. 209-215, 2006.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÁVERO, M.L.A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n.28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortês, 2012.1ed.

GIROTO, C.R.M; MARTINS, S.E.S.O; LIMA, J.M.R. **Inserção da disciplina Libras no Ensino Superior**. Jornal de pesquisas em Necessidades Educacionais Especiais, agosto de 2016, Vol.16, pp.662-665

GÓES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2013, 4ed.

GOMES, E.A.F.; ARAÚJO, E.L. Inclusão: um caminho de lutas e conquistas. In: ARAÚJO, D.A.C.; NOGUEIRA, E.G.D.; BEZERRA, G.F.B. (orgs.). **Identidade, Docência e Inclusão**: itinerários da pesquisa em educação. CRV: Curitiba, 2012.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. Curitiba: IBPEX, 2007

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. C. de. (org.). **Identidade: questões teórico-metodológicas**. CRV: Curitiba, 2011. p. 115-138.

JANNUZZI, G. de. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 243p.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago, 1984.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, R.C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (Org.) **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.p.13-33.

MARQUES, L.S.; GOMES, Cláudia. **Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.27, n.49, p.313-326, 2016.

MASETTO, M. T. (1998). **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. Campinas-SP: Papyrus.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, H. da S. F.; BASTOS, C.C. B. C.. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 189-202, mar. 2016. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17215>>. Acesso em: 10 out. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X17215>.

MENDES, E. G.; PICOLLO, G. M. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**. Vol 25, nº 42 p. 32. Jan/Abr 2012.

MENDES, E.G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. Disponível em:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9842/9041>.  
Acessado em: novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Marília: UNESP, v.11, n. 3, p.387-559, 2006.

MESSERSCHIMIDT, D.W.; CASTRO, S.F. **Docência com alunos com deficiência na Universidade**. *Jornal de pesquisas em Necessidades Educacionais Especiais*, Agosto de 2016, Vol.16, pp.394-398.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidade educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco**. *Educar em Revista*, 01 de Setembro 2011(41), pp.125-143

MOURA, A.F; LEITE, L.P; MARTINS, S.E.S.O. **Possibilidades de acesso à Universidade: estudantes surdos em questão**. *Jornal de pesquisas em Necessidades Educacionais Especiais*, Agosto de 2016, Vol.16, pp.876-879.

MUNDIM, E. D. A. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. 2001. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2011.

NAPOLITANO, C. J.; LEITE, L. P. ; MARTINS, S.E.S.O. **Acessibilidade em pauta na comunicação midiática**. *Jornal de pesquisas em Necessidades Educacionais Especiais*. Agosto de 2016, Vol.16, pp.126-129

OLIVEIRA, E. M., ALMEIDA, J. L. V. e ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, C.D. S. **Decorrências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de Licenciatura da UFSM**. 2013. 100 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

OMOTE, Sadao. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. In.: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atitudes em relação à inclusão no Ensino Superior**. *Jornal de pesquisas em Necessidades Educacionais Especiais*, Agosto 2016, Vol.16, pp.211-215.

PADILHA, A.M.L. O que fazer para não excluir Davi, Ilda, Diogo... In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PIECZKOWSKI, T.M.Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 210 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria de N. de S.; SOUZA, Vera Lúcia T. Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006, cap. 5.

POSSA, L.B. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

RIBEIRO, M. L.S.; BAUMEL, R.C.R. de (Orgs). **Educação Especial: Do querer ao Fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).

SILVA, T.A *et al.* **As possibilidades da inclusão no aluno surdo no curso de Ciências Biológicas**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.29, n.55, p.385-398, 2016.

SILVA, H. M. *et al.* **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, 01 de janeiro de 2012, Vol.10(2), pp.332-342

SILVA, A.M. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SIMÕES, Dancham. CRISTINA, Maria. **Autonomia, formação, deficiência visual e leitores**. Jornal de pesquisas em Necessidades Educacionais Especiais, Agosto 2016, Vol.16, pp.255-258

SIQUEIRA, I.M; SANTANA, C.S. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.1, p.127-136, 2016.

SOUZA, E. C. **Modos de narração e discursos de memórias: biografização, experiências e formação**. In: PASSEGI, M da C. C.; SOUZA, E. C. (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.p. 85-101.

TANEGUTI, L.Y. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3: **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. Brasília: MEC/CNE 04 jun. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13948&Itemid=.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13948&Itemid=.)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

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

TRINDADE, H. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. Trabalho apresentado. Política de Educação Superior. Caxambu, set. 1998. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 16 de fevereiro de 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.





## APÊNDICE A

### ENTREVISTA NARRATIVA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



### ENTREVISTA NARRATIVA

Você está sendo convidado (a) a participar de uma entrevista narrativa para a pesquisa intitulada **Significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente.**

O objetivo principal dessa pesquisa consiste em analisar as significações do professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações na constituição da prática docente.

A entrevista narrativa ocorrerá de acordo com as seguintes etapas:

- Iniciação: apresentação de tópico inicial para desencadear uma narrativa rica que contemple aspectos relevantes para a pesquisa;
- Narração central: o pesquisador não interrompe e deixe a narrativa do participante da pesquisa fluir;
- Questionamentos: perguntas feitas para esclarecer alguns trechos e aprofundar alguma informação;
- Fala conclusiva: momento em que o participante da pesquisa conclui sua fala, acrescentando alguma informação, caso considere necessário;

Gostaríamos de deixar claro que seu anonimato está garantido tanto na elaboração do relatório final da pesquisa, quanto na produção de artigos científicos a serem publicados.

Atenciosamente,

---

Denise Martins da Costa e Silva  
 Pesquisadora Responsável

---

Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho  
 Pesquisadora Assistente

## I – DADOS DA ENTREVISTA

Participante:

Data:

Local da realização:

Horário de início:

Horário de término:

Observações:

---

---

---

---

## II – QUESTÃO GERADORA

Hoje, a inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) é uma realidade também no Ensino Superior. O (a) senhor (a), como docente do Ensino Superior, foi identificado, na pesquisa exploratória, profissional que teve/tem alunos com NEEs em sua sala de aula. Em face dessa sua experiência, conte-nos sobre fatos, situações e ações que caracterizem a prática que desenvolve com alunos com NEEs. Você pode iniciar nos contando sobre suas experiências como docente do Ensino Superior, sobretudo aquelas que se relacionam diretamente com alunos com NEEs.

---

Pesquisadora Responsável

Denise Martins da Costa e Silva

CPF: 007255243-32

---

Pesquisadora Assistente

Maria Vilani Cosme de Carvalho

CPF: 260.723.863-34



## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSO:

##### 1. DENOMINAÇÃO DO CURSO:

---



---



---

##### 2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO:

###### 2.1 Número de turmas por turno

Manhã: \_\_\_\_\_ Tarde: \_\_\_\_\_ Noite: \_\_\_\_\_.

###### 2.2 Número de Alunos por turno:

Manhã: \_\_\_\_\_ Tarde: \_\_\_\_\_ Noite: \_\_\_\_\_.

2.3 Número de Professores: \_\_\_\_\_.

2.5. Número de funcionários do setor administrativo: \_\_\_\_\_.

##### 3. ESTRUTURA FÍSICA DO CURSO

###### 3.1 Que dependências físicas o curso possui?

salas de aula. Quantas? \_\_\_\_\_

Sala de professores

Sala da Coordenação Pedagógica

Secretaria

Pátio

Refeitório

Espaço para descanso de alunos e professores

Banheiros Masculinos e Femininos

Quadra de Esportes

Outros espaços não listados. Quais? \_\_\_\_\_

Acessibilidade arquitetônica. Quais? \_\_\_\_\_

---



---



---

#### 4. ESTRUTURA E GESTÃO DO CURSO

4.1 Qual a formação do (a) Coordenador (a) do Curso?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

4.2 Há quanto tempo Coordena o Curso?

- Menos de um ano
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 5 anos

4.3 Qual a duração do Curso?

---

---

---

4.4 O Curso possui disciplinas voltadas para a Educação Especial? Se sim, quais são elas?

---

---

---

4.5 A IES, por meio deste Curso, costuma promover e/ou participar de atividades Regionais, Estaduais e/ou Nacionais sobre as temáticas que envolvam a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Ex. Simpósios, Conferências, Oficinas, Núcleos de Estudo, Congressos, etc)?

---

---

---

4.6 Qual a situação do Curso no INEP? A que se deve este resultado?

---

---

---

---

Pesquisadora Responsável

Denise Martins da Costa e Silva

CPF: 007255243-32

---

Pesquisadora Assistente

Maria Vilani Cosme de Carvalho

CPF: 260.723.863-34

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. "Mariano da Silva Neto"  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



### QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, por meio do curso de Mestrado em Educação e Linha de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de desenvolver análises sobre questões relacionadas à formação e práticas pedagógicas com vistas a contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário, dessa pesquisa exploratória (neste momento) e que tem como temática as significações produzidas pelos professores do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs e as mediações que constituem a prática docente.

Este trabalho de pesquisa está sendo desenvolvido pela Mestranda da Universidade Federal do Piauí **Denise Martins da Costa e Silva**, sob orientação da Professora **Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho**.

## QUESTIONÁRIO DE QUESTÕES ABERTAS

## 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome (não é necessário ser completo):

---

---

1.2 Há quanto tempo atua na docência do Ensino Superior:

---

---

1.3 Contato:

Telefone \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

## 2. SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

2.1 Você tem ou já teve aluno (a) com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) em sua sala de aula?

---

---

---

---

Pesquisadora Responsável

---

Pesquisadora Assistente

Denise Martins da Costa e Silva

Maria Vilani Cosme de Carvalho

CPF: 007255243-32

CPF: 260.723.863-34

**ANEXO A**  
**CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

Teresina, 14/07/2016

Ilma Sra.

Prof.<sup>a</sup> MS<sup>a</sup> Adrianna de Alencar Setubal Santos.

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Prof.<sup>a</sup>,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente.**”, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

**Pesquisador responsável**

Assinatura:

Nome: Denise Martins da Costa e Silva

CPF: 00725524332

Instituição: UFPI

Área: Educação

Departamento: Programa de Pós-graduação em Educação PPGEd/UFPI



**ANEXO B**  
**DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Nós, Denise Martins da Costa e Silva e Maria Vilani Cosme de Carvalho, pesquisadora responsável e pesquisadora assistente, respectivamente, pela pesquisa intitulada **“Significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente”**, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria Vilani Cosme de Carvalho da área de Pós-Graduação em Educação da UFPI e Denise Martins da Costa e Silva, aluna e Pesquisadora Responsável, que assume co-responsabilidade pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 14 de julho de 2016

---

---

Pesquisadora Responsável

Denise Martins da Costa e Silva

CPF: 007255243-32

Pesquisadora Assistente

Maria Vilani Cosme de Carvalho

CPF: 260.723.863-34

## ANEXO C

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia Denise Martins da Costa e Silva, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone ou a pesquisadora responsável por essa pesquisa.

## 1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

- **Título do Projeto:** Significações do professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente
- **Pesquisadora Responsável:** Denise Martins da Costa e Silva
- **Pesquisadora Assistente:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho
- **Endereço:** Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI
- **Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 999120340

## 2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a execução de uma pesquisa qualitativa a ser realizada com professores do Ensino Superior que tenham vivenciado a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) em sala de aula, na cidade de Teresina - PI. Ao

desenvolvê-la pretendemos analisar as significações do professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente, e nesta perspectiva: identificar as características da prática docente do professor do Ensino Superior; discutir as mediações que constituem a prática docente inclusiva e identificar ações que caracterizem a prática docente inclusiva.

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa. Sua participação acontecerá por meio da seguinte estratégia de produção de dados: entrevista narrativa, desencadeada por um tópico inicial que servirá de incentivo para você começar a narrar fatos que vivenciou e que se relacionam com o objeto de estudo da pesquisa. Os dados coletados na entrevista narrativa serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, analisados e interpretados.

Em relação aos benefícios, a pesquisa contribuirá para o avanço das discussões científicas que abordam o tema da inclusão escolar no Ensino Superior, pois é crescente o ingresso de alunos com NEEs no referido nível de ensino e ainda são muitos os entraves para uma prática docente que garanta a inclusão desses alunos.

A respeito dos riscos, ainda que mínimos, é possível que haja algum constrangimento ao ser entrevistado (a). Para eliminar ou minimizar esse risco, garantimos a disponibilidade em oferecer apoio psicológico, caso necessário.

### 3. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades. Informamos ainda, que a sua participação nesta pesquisa será isenta de custos, assim como não remunerada.

### 4. GARANTIA DE SIGILO

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar a validade do estudo.

## DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente do referido estudo, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos pertinentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Confirmando ainda que assino este termo (TCLE) em duas vias, sendo uma delas para mim e outra para o pesquisador responsável.

Teresina, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2016

---

Assinatura do Participante

---

Denise Martins da Costa e Silva  
Pesquisadora Responsável

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Pesquisadora Assistente

**Observações complementares:**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ. CEP: 64.049-550 – Teresina-PI. Telefone: 86 3237-2332. **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br.

## ANEXO D

## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. "Mariano da Silva Neto"  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pela mestranda e pesquisadora responsável, **DENISE MARTINS DA COSTA E SILVA**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho. A pesquisa é intitulada “**Significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente**” e tem o objetivo principal de analisar as significações do professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente.

Ciente disso declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que a mestranda tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição, com os professores do Curso de Licenciatura que atenderem o perfil de sujeitos da pesquisa estabelecidos pelas pesquisadoras, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina, 11 de julho de 2016

---

Dr.<sup>a</sup>

Coordenadora de Curso de Licenciatura da UFPI

**ANEXO E**  
**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** Significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente.

**Pesquisadora responsável:** Denise Martins da Costa e Silva

**Pesquisadora assistente:** Maria Vilani Cosme de Carvalho

**Instituição/Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI

**Telefone para contato:** (86) 99120340

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal do Piauí – UFPI, curso de Licenciatura.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de questionários, entrevistas e gravação de voz da Universidade Federal do Piauí. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, na sala da pesquisadora assistente, por um período de 2 anos, sob a responsabilidade da Sra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, orientadora, pesquisadora assistente e professora do programa de Pós-Graduação da UFPI. A responsabilidade também é assumida pela pesquisadora responsável, Denise Martins da Costa e Silva. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 14 de julho de 2016

---

*PESQUISADORA RESPONSÁVEL*

---

*PESQUISADORA ASSISTENTE*

**ANEXO F**  
**TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)**

Nós, abaixo assinados, pesquisadores envolvidos no projeto “Significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da prática docente”, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados na UFPI, com professores de um curso de Licenciatura, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito às significações produzidas pelo docente do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs e as mediações com a prática docente, que serão dados coletados e analisados entre outubro de 2016 e janeiro de 2017.

Teresina, 15 de julho de 2016

Atenciosamente,

---

Pesquisadora Responsável

Denise Martins da Costa e Silva

CPF: 007.255.243-32

---

Pesquisadora Assistente

Maria Vilani Cosme de Carvalho

CPF: 260.723.863-34