



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO**  
**PROFESSOR ALBERTO CARVALHO**  
**DEPARTAMENTO DE QUÍMICA - DQCI**



LAIS DE JESUS SOUZA

**PERCEPÇÃO DOCENTE REFERENTE ÀS AÇÕES INCLUSIVAS NO  
ÂMBITO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**ITABAIANA – SE**

**ABRIL/2025**

LAIS DE JESUS SOUZA

**PERCEPÇÃO DOCENTE REFERENTE ÀS AÇÕES INCLUSIVAS NO  
ÂMBITO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Química da Universidade Federal de Sergipe – *campus* Professor Alberto Carvalho, como requisito para aprovação na atividade de Trabalho de Conclusão de Curso, conforme anexo VII da Resolução n. 27/2020 do CONEPE.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr. Moacir dos Santos Andrade

**ITABAIANA – SE**

**ABRIL/2025**

LAIS DE JESUS SOUZA

**PERCEPÇÃO DOCENTE REFERENTE ÀS AÇÕES INCLUSIVAS NO  
ÂMBITO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para cumprimento, conforme anexo VII da Resolução n. 27/2020 do CONEPE que aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Licenciatura do *campus* Universitário Professor Alberto Carvalho.

Área de concentração: Ensino de Química

Data de Aprovação: 10/04/2025

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **MOACIR DOS SANTOS ANDRADE**  
Data: 22/04/2025 16:16:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Moacir dos Santos Andrade (Orientador)

Universidade Federal de Sergipe

Documento assinado digitalmente  
 **JANE DE JESUS DA SILVEIRA MOREIRA**  
Data: 22/04/2025 07:10:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane de Jesus da Silveira Moreira

Universidade Federal de Sergipe

Documento assinado digitalmente  
 **LEIA DE ANDRADE**  
Data: 21/04/2025 10:26:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leia de Andrade

Universidade Federal de Sergipe

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a minha mãe e a minha avó, por serem meu porto seguro, meu acalento nos momentos difíceis, e por serem minha inspiração e meu apoio. Obrigada por acreditar nos meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso minha gratidão a Deus por estar ao meu lado a todo momento, dando-me força, coragem e determinação para seguir nesse percurso árduo, mas gratificante. Chegar até aqui não foi uma tarefa simples. Houve momentos em que pensei em desistir, mas o apoio e incentivo da minha família e dos meus amigos foram fundamentais para que eu perseverasse.

À minha família, em especial, gostaria de agradecer à minha mãe, Lenilza, à minha avó, Josefa, ao meu irmão, Luan, à minha cunhada, Jane, à minha sobrinha, Maria Luiza, e ao meu pai (*in memoriam*), Francisco. Minha eterna gratidão por todo o esforço, empenho, inventivo, acolhimento que me deram durante essa fase da minha vida. Amo vocês!

Expresso também minha gratidão aos amigos que conquistei ao longo desse percurso na UFS. Em especial ao meu grupo: Ester, Ellen, Lucca, Indaiá, Grazi, Rayane e Sirlaine. Vocês desempenharam um papel fundamental nessa trajetória, arrancando risadas em momentos difíceis ou estressantes e me encorajando com palavras de apoio.

Aos meus amigos de Tobias, meu lugar de refúgio, sou imensamente grata. Vocês estiveram comigo, me fazendo rir e me apoiando. Acompanharam de perto meu esforço e dedicação. Meu carinho e eterna gratidão a Adielma, Kicia, Lucas, Raiane, Geovana, Amélia, Raniel, Mariana.

Agradeço em especial, ao meu orientador, Dr. Moacir dos Santos Andrade, por todas as conversas, orientação, preocupação, conselhos, confiança, contribuição, ensinamentos e, acima de tudo, paciência. Seu apoio foi essencial para o meu progresso nesta etapa da minha vida.

Agradeço também à banca examinadora, Dr<sup>a</sup> Leia de Andrade e Dr<sup>o</sup> Jane Moreira, pelas valiosas contribuições a este trabalho. Agradeço à Universidade Federal de Sergipe por todo o aprendizado que contribuíram para o meu crescimento. Meu reconhecimento também aos docentes do Departamento de Química, que com seus ensinamentos e orientações, foram parte essencial dessa caminhada.

## EPÍGRAFE

*“No final tudo dá certo, se não deu é porque ainda não chegou ao fim.”*

(Fernando Sabino)

## RESUMO

A cada dia, surgem novos paradigmas para educação, especialmente para uma educação inclusiva e de equidade. O número de pesquisas sobre a educação inclusiva vem crescendo a cada dia, principalmente no que tange à acessibilidade, adaptação de materiais, as avaliações, metodologias, entre outros. Este trabalho aborda relatos de docentes do ensino superior sobre a Educação Inclusiva com o objetivo de analisar a percepção destes sobre as ações inclusivas no âmbito das necessidades educativas especiais. Os participantes foram docentes do Campus Universitário no Agreste Sergipano. O estudo foi realizado utilizando um método qualitativo de análise, por meio de aplicação de um questionário, além de questões objetivas baseadas na escala de Likert. O questionário foi validado e aplicado, e a confiabilidade da escala de Likert foi avaliada estatisticamente por meio do coeficiente alfa de Cronbach. Ao todo, foram obtidas 18 respostas dos docentes da universidade. Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico de Bardin, e foram organizados em categorias e relatos para facilitar a interpretação e compreensão dos resultados. A análise revelou que a maioria dos docentes possui conhecimento sobre a educação inclusiva, no entanto, durante sua formação inicial, não tiveram acesso a disciplinas que abordassem esse tema. Além disso, grande parte dos respondentes afirmou que a Universidade não oferece suporte adequado para capacitações, e muitos relataram não saber acolher didaticamente alunos com NEE. No que se refere à acessibilidade, a maior parte dos docentes considera que a Universidade ainda possui estrutura limitada para atender alunos com deficiência. Foi identificado que os cursos de capacitação ocorrem principalmente por meio do portal “Capacite-se”, sendo que, quando oferecidos presencialmente, ocorrem no campus sede, distante do local de trabalho da maioria dos docentes. Diante desse cenário, torna-se necessário fornecer formação continuada para todos os docentes da instituição, bem como oferecer cursos e capacitações presenciais no próprio ambiente de trabalho, de modo a garantir uma melhor preparação para o atendimento de alunos com NEE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Gráfico representativo do perfil dos docentes (a) gêneros (b) faixa etária .... 26
- Figura 2:** Gráfico representativo do perfil de formação dos docentes. (a) Graduação dos docentes e (b) titulação dos docentes .....26
- Figura 3:** Gráfico representando o perfil sobre o tempo atuação dos docentes na Universidade ..... 27

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Frequência (%) de respostas sobre a formação inicial e continuada do professor relacionada a Educação Inclusiva em uma Universidade pública no interior do Agreste de Sergipano .....	28
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Categorias representativas sobre adequação institucional sobre a perspectiva de acessibilidade .....	32
<b>Quadro 2:</b> Categorias representativas sobre o suporte institucional ao docente.....	33

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	15
3. JUSTIFICATIVA.....	19
4. OBJETIVO.....	20
4.1. Objetivo geral .....	20
4.2. Objetivo específicos.....	20
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
5.1. Contexto de pesquisa .....	20
5.2. Participantes da pesquisa .....	21
5.3. Validação do questionário.....	21
5.4. Instrumento de coleta de dados.....	22
5.5. Instrumento de análise de dados .....	23
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	25
6.1. Perfil dos docentes .....	25
6.2. Formação inicial e continuada dos docentes.....	27
6.3. Percepção das medidas Institucionais sobre as Necessidades Educativas Especiais .....	31
7. CONCLUSÃO .....	38
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES .....	46
ANEXO A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO....	49

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, em meados da década de 1990, o processo de inclusão pode ser entendido como um símbolo de transformação paradigmática na política educacional brasileira. Por meio de recomendações, resoluções, decretos e diretrizes publicadas, emergiu o objetivo de conduzir os sistemas educacionais a uma visão inclusiva, com princípio de igualdade, equidade e a assistência à diversidade em locais regulares de educação. Assim, havendo um aprimoramento do método de ensino para organizar e auxiliar as necessidades educacionais dos alunos. Isso inclui indivíduos com deficiência, respeitando as individualidades, através de adaptações tanto em espaços físicos, quanto na execução de serviços de apoio, e na prática pedagógica (Poker; Valentim e Garla, 2018).

Através da Declaração de Salamanca (1994), o debate a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência adquiriu uma nova visibilidade. Os alunos foram considerados como indivíduos que têm características, habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem particulares. Dessa forma, os grupos educacionais precisam ser organizados, e os programas educacionais, precisam ser elaborados com o intuito de atender à grande diversidade de características e necessidades.

A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBI) nº 13.146/2015, garante a igualdade de direitos e liberdades necessários às pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão na sociedade e o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2015). Nesse sentido, o Programa de Educação Inclusiva (2004), apresentado por meio do Governo Federal, visa ajudar o desenvolvimento de gestores e educadores, com o intuito de modificar os sistemas educacionais para sistemas inclusivos (Brasil, 2004).

Assim, em 2003, foi sancionada a portaria de número 3.284 no âmbito do ensino superior, estabelecendo requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência. Seu intuito é orientar os processos de autorização e reconhecimentos dos cursos, além de credenciamento para as instituições (Tomelin, 2018). Nesse contexto, a inclusão tornou-se um movimento mundial, envolvendo ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas, estando voltado para a defesa dos alunos e para que todos possam aprender e participar juntos, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva refere-se a um paradigma educacional baseado na concepção dos direitos humanos, que considera a igualdade e a diferença como princípios indissociáveis, e que

segue a ideia de equidade formal para contextualizar as situações históricas relacionadas à exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Sabe-se que em toda sociedade ocorre uma alta proporção de pessoas com surdez e outros tipos de deficiência. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas de 2016, essas pessoas apresentam algumas limitações fixas, sendo elas, visual, auditiva, física, intelectual ou cognitiva, resultando em barreiras que dificultam sua atuação na comunidade (ONU, 2016).

A Educação Inclusiva busca diminuir todas as atitudes que levam à exclusão e desvalorização, que estejam relacionadas à competência, conduta cognitiva, raça, gênero, classe social, estilo de vida ou estrutura familiar. Assim, o intuito da inclusão é garantir que os sistemas educacionais se responsabilizem em estabelecer condições e proporcionar a todos uma educação de valor, realizando adaptações que supram as necessidades educacionais especiais dos alunos que tem deficiência (Brasil, 2006).

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), conforme as normas de resoluções de organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), a Comunidade Econômica Europeia (CEE) e a Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), passou por uma mudança de enfoque, substituindo os parâmetros médicos pelos pedagógicos. O termo NEE retrata uma filosofia de inclusão e igualdade de direitos, promovendo uma abordagem não discriminatória em relação à religião, raça, aspectos intelectuais e físicos, através da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 (Coelho, 2013).

No entanto, a pessoa com deficiência (PcD) pode enfrentar dificuldades por aspecto físico, intelectual, mental ou sensorial, que estão relacionadas a um ou mais obstáculos. Esses obstáculos comprometem a acessibilidade, afetando a utilização com segurança e autonomia dos espaços. Neste contexto, pode dificultar a participação efetiva e igualitária na sociedade em relação às outras pessoas (Brasil, 2015).

A acessibilidade define-se como a capacidade de utilizar, a autonomia, espaços, segurança, mobiliários, edificações, transportes, informações, comunicações e sistemas tecnológicos, além de outros serviços e tarefas de uso público ou privada. O

intuito é assegurar a inclusão das pessoas com flexibilidades limitadas ou deficiência (Brasil, 2015).

Apesar dos avanços, há poucos trabalhos que documentem a situação atual da inclusão em Sergipe. No entanto, o Governo de Sergipe divulgou-se ampliações de ações pedagógicas inclusivas, disponibilizando um melhor ensino para alunos com alguma deficiência. Nesse contexto, as ações estão além de sala de recursos multifuncionais, abrangendo desde a educação bilíngue até o atendimento educacional especializado. Dessa forma, nos últimos 22 meses, aumentou o número de matrículas e profissionais preparados para atender esses alunos (SEDUC, 2024).

Nesse contexto, através da resolução nº 49/2023/CONSU, a Universidade Federal de Sergipe, aplicam-se às diretrizes da política institucional, os princípios e valores determinados e sólidos em âmbito nacional, na própria instituição, assim como, aqueles que forem estabelecidos como às pessoas com necessidades específicas (UFS, 2023).

Assim, a cada dia surgem novos paradigmas para educação, especialmente para uma educação inclusiva e de equidade. Com isso a educação inclusiva vem tomando um ascendente no número de pesquisas no que tange a acessibilidade, adaptação de materiais, as avaliações, metodologias, entre outros. Diante disso, surge o questionamento: Os docentes do ensino superior estão aptos a ministrar aulas para pessoas com algum tipo de necessidades educativas especiais (NEE)?

## 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Sabe-se a importância da inclusão de alunos com deficiência na educação especial. Sendo assim, Tillmann e Almeida (2020), demonstram que a inclusão de alunos na Educação Especial, na Educação Profissional e Tecnológica, exibe um direito importante que propõe a emancipação, como também assegura na acessibilidade e na condição de equidade. No entanto, em relação a educação inclusiva, Uchôa e Chacon (2022) mostram que:

A Educação Inclusiva deve acolher a todas as pessoas, mormente as chamadas minorias ou grupos subordinados, aquelas/es que são vítimas das desigualdades produzidas pelo nosso sistema capitalista, tendo em vista a equidade social e o combate às práticas de etnocentrismo [...] (Uchôa e Chacon, 2022, p. 15).

Enquanto Hornby (2021) menciona que a educação especial e a educação inclusiva têm o intuito de incluir pessoas com dificuldade na aprendizagem e comportamental na sociedade. De Lima et al. (2022) destacam os desafios de implantar um ensino verdadeiramente inclusivo, em um ponto de vista social, como também em relação à qualidade da aprendizagem de cada aluno com deficiência ou não.

Segundo Arruda et al. (2020) relatam que no setor educacional, a inclusão atribui na atuação do aluno em todos os setores educacionais, e necessita do comprometimento da instituição em propiciar ações que auxiliem para o progresso do aluno, o que acarreta disponibilizar aos docentes formas de como receber, acolher e orientar esses alunos.

Dessa forma, Gomes et al. (2021) discutem que a inclusão é uma maneira de reduzir as desigualdades no ensino superior. Entretanto, ainda há uma carência na conformação arquitetônica nas instituições, como também na prática pedagógica e na formação do docente para proporcionar um suporte para os alunos. Portanto, é necessária uma abordagem adequada sobre inclusão nas instituições, tanto pública, quanto privada, viabilizando oportunidades e igualdades às pessoas com deficiência.

Sobre as Necessidades Educativas Especiais, Chitiyo e Dzenga (2021) mostram que as pessoas com NEE têm características singulares de aprendizagem, o que pode dificultar seu desempenho na educação tradicional. Diante disso, as práticas da educação especial precisam ser inseridas por meio de várias estratégias, como avaliações individualizadas de acordo com a particularidade de cada aluno, adaptação

curricular e oferta de serviços e recursos essenciais para melhorar a processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à percepção dos professores sobre a formação inicial e continuada. Lopes et al. (2021) relatam que os professores ainda têm algumas barreiras que precisam ser derrubadas para que ocorra um trabalho inclusivo, isso poderia ser evitado se na formação inicial possuísem conteúdos que os preparassem para a realidade da sala de aula. Maia e Salles (2022) descrevem que a formação e atuação dos docentes no ensino superior não sejam somente na formação inicial, mas também estimulem uma formação continuada para os profissionais atuantes.

Bulcão et al. (2022) destacam, que através dos resultados, a formação continuada é importante para a execução de ações inclusivas. Nos dados, apresentam que há um empenho nas ações pedagógicas inserindo todos os alunos, sendo na rede particular ou pública. No entanto, entende-se que as práticas pedagógicas estão sendo de maneira inclusiva, porém, ainda limitada. Sendo assim, investir em uma formação continuada ajudará os docentes no processo de ensino para ter um desenvolvimento melhor. Já Alonso et al. (2022) mostra que:

Diante disso, consideramos que a formação continuada para os professores na educação inclusiva é indispensável para aperfeiçoar, melhorar e atualizar a prática e os saberes docentes diante das novas demandas de ensinar e aprender. Isto porque, assegurar a inclusão vai além de inserir alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em classes regulares, mas é preciso garantir que seu direito de aprendizagem seja efetivado (Alonso et al., 2022, p. 42).

Segundo Lima (2022) é importante à formação continuada dos docentes para saber tratar da educação inclusiva, prestando atenção à realidade desses professores, diante dos desafios de serem responsáveis pelos métodos educativos para pessoas com deficiência. Enquanto, Vilela-Ribeiro e Benite (2010) aborda que a Universidade não prepara os alunos para a inclusão, pois os próprios docentes não tiveram contato referente a esse assunto na sua formação, porém, os professores aceitam a educação inclusiva, mas não se sentem preparados para o mesmo, e que a dificuldade principal é como preparar esses discentes que serão futuros professores formadores. Por outro viés, “muitos professores não têm capacitação profissional para atender alunos com NEE, o que pode refletir numa educação pouco inclusiva” (Almeida et al., 2019).

De acordo com a visão dos docentes sobre a educação inclusiva, Poker, Valentim e Garla (2018) relatam que os educadores têm uma visão favorável sobre a

educação inclusiva, porém, suas condutas e formação são falhas referentes a este assunto, no qual se sentem despreparados e inseguros. Soares (2022) menciona que os professores possuem uma percepção sobre a dificuldade em garantir a permanência dos alunos portadores de deficiência no ensino, apesar do avanço da educação inclusiva, os docentes não se sentem preparados para atuar nesse âmbito. Lima (2017) mostra que:

Foi possível observar que apesar de ter conhecimento a respeito da inclusão, na prática ela não se concretiza quando o próprio professor não acredita na inclusão, o que me levou a entender que desmotiva assim qualquer projeto ou meio de inclusão que poderia ser proposto e implementado em sala de aula, mostrando que esse professor que negou a inclusão como eficaz jamais estará disposto a praticá-la em sala de aula. Por isso a percepção que uma pessoa tem sobre um fenômeno, como é o caso da inclusão escolar, é tão importante para que ela de fato ocorra (Lima, 2017, p. 17).

Segundo Teixeira Júnior e Souza (2019), os docentes de Química se sentem inseguros, e não estão preparados para ensinar os alunos com deficiência. Porém, os mesmos entendem que a inclusão não é somente da parte do docente, mas também é responsabilidade da instituição em disponibilizar subsídios para os alunos com deficiência, como também para os docentes, e para todos os profissionais que atuam de forma ativa e efetiva na instituição. De acordo com Lima (2024), descreve a necessidade dos docentes em assumir uma conduta inovadora e de mente aberta, percebendo que a educação inclusiva vai muito além do apoio individual do aluno.

Em relação ao ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior. Guerreiro, Almeida e Silva filho (2014), relatam que a quantidade de alunos com deficiência no ensino superior tem crescido assim a preocupação em assegurar seus direitos, que vão além do simples acesso, incluindo a permanência e a obtenção do sucesso acadêmico.

Nesse contexto, Nogueira et al. (2023) destacam um aumento na entrada de alunos no ensino superior que precisam de necessidades educativas especiais. Além disso, as instituições de ensino superior precisam garantir uma maior eficiência em recursos de apoio para esses alunos, possibilitando acessibilidade em seus vários planos e uma diminuição na desigualdade, proporcionando uma inclusão com compromisso e qualidade.

Brunhara et al. (2019) apresentam que a permanência de alunos com deficiência na instituição é importante para o desenvolvimento, e que as ações

institucionais são essenciais para proporcionar um ambiente inclusivo no ensino superior. Entretanto, Silva e Pimentel (2021) apontam que o amparo no acesso das pessoas com deficiência no ensino superior precisa de uma inclusão concreta desses alunos nas instituições, indo além do ingresso, mas possibilitando estrutura física e recursos materiais para os alunos com deficiência e assegurando permanência deles.

A respeito da acessibilidade Corrêa (2016) descreve que acessibilidade é um recurso que possibilita e garante o alcance e a mobilidade para as pessoas que têm alguma limitação, seja física ou intelectual, com o objetivo de diminuir os obstáculos e barreiras que impedem o desenvolvimento dessas pessoas. No que diz respeito às barreiras pedagógicas e atitudinais em relação à acessibilidade, o avanço dessa questão reflete na formação de professor, com vista no seu preparo e aprimoramento profissional.

Sendo assim, Andrade (2024) relata sobre o Programa Agentes de Acessibilidade, que tem ajudado a Secretaria de Acessibilidade na execução das políticas de inclusão dentro da própria instituição, e com excelência tem fornecido a política de inclusão. No entanto, para que inclusão eficiente das Pessoas com Deficiência seja eficaz, é necessário um planejamento estruturado e uma melhor organização no atendimento das necessidades específicas dos alunos, além de um comprometimento dos servidores da instituição. Mazera e Schneider (2021) mostra que:

Quando se fala em inclusão, acesso e acessibilidade na educação não se pode tratar apenas das questões de estrutura e acesso físico, mas sim, de como acompanhar a pessoa com deficiência, promovendo condições para o seu desenvolvimento e para a construção de conhecimentos. Como vimos nos achados dessa pesquisa, as leis existem, mas não proporcionam a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, muitos entraves são transversais à vivência desses estudantes em suas experiências acadêmicas (Mazera e Schneider, 2021, p. 7)

Lemos (2023) destaca que, na instituição foram localizadas e verificadas resoluções internas que garantem a acessibilidade e a permanência dos alunos com deficiência. Contudo, essas resoluções apresentam recursos pertinentes para permanência dos alunos no ensino superior, definindo normas que os acolhem, como o aumento do tempo para concluir o curso ou mudança de curso quando não há adaptação. Por outro viés, Rangel (2023), aponta a necessidade de formação dos profissionais e a falta de políticas organizadas em relação a acessibilidade e o atendimento às pessoas com deficiência nos setores das instituições públicas.

De acordo com Leandro, Boff e Regiane (2021), os autores relatam os recursos e estratégias de acessibilidade e inclusão utilizados no local da pesquisa. Os mesmos salientam a importância dos ambientes físicos e exposições em locais culturais que possibilitem a segurança e autonomia de diferentes pessoas, por meio de recursos táteis, visuais, gustativos, auditivos, dentre outros. Inclusive, os recursos multissensoriais são essenciais para as pessoas com deficiência, assim como a presença de guias mediadora, como interpretes de Libras.

Da Silva e Barbosa (2024) apontam que a acessibilidade é um desenvolvimento contínuo e dinâmico, que necessita da desenvoltura de toda sociedade acadêmica. Nesse sentido, as ações extensionistas precisam de comprometimento a mudança do local, demonstrando tanto no progresso dos profissionais e dos alunos com deficiência, quanto o impacto no grupo social em situação de vulnerabilidade, dentro e fora da instituição.

### **3. JUSTIFICATIVA**

No âmbito da Universidade Federal de Sergipe, em 2014, foi criada a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN) localizada no campus São Cristovão, que têm como objetivo orientar e apoiar os alunos que possui deficiência, além de organizar as ações do Programa Incluir do MEC, e do Programa de Ações Inclusivas. Entre suas principais responsabilidades estão: prestar atendimento aos alunos portadores de deficiência, fazer campanhas de conscientização de acessibilidade na instituição acadêmica, orientar técnicos e docentes sobre os direitos estudantis desses alunos. Além do mais, promove estratégias de acessibilidade no ensino e facilita o acesso a equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva garantindo um local inclusivo.

Santos e Oliveira, (2016) enfatizou a importância de docentes habilitados para atender as demandas específicas para alunos com NEE, enfatizando que somente em 2015 a Universidade Federal de Sergipe teve 43 ingressantes com deficiência. Entretanto, considerando a importância do docente em todo processo de aprendizagem, que está além das estratégias do Programa de Ações Inclusivas, o docente universitário está apto e preparado para ser um facilitador no processo de aprendizagem para estes estudantes com necessidades educacionais especiais?

Dessa forma, a proposta desse trabalho foi verificar no âmbito da instituição, especificamente ao campus das licenciaturas se os docentes são também acolhidos e capacitados pedagogicamente para atender esses alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, há poucos relatos sobre as perspectivas dos educadores sobre a educação inclusiva, e principalmente se estes educadores estão preparados ou se preparando para ensinar os estudantes portadores de necessidades educacionais especiais. Assim, a proposta visa buscar sobre as capacitações aos docentes e qual é a percepção docente perante o tema.

De acordo com Nóvoa (1992), Santos (1998) e Perrenoud (2000) defende-se a necessidade da formação continuada para capacitar docentes a enfrentarem os desafios do cotidiano nas escolas. Porém, se ocorresse a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, e começasse desde o início a preparação para atender alunos portadores de necessidade educativas especiais, aconteceria uma formação ampla para todos os futuros professores, isso impediria uma limitação de capacitar somente alguns profissionais ao longo da formação continuada. As sugestões de inclusão estariam adaptadas no contexto educacional, e os futuros professores estariam preparados para proporcionar práticas na perspectiva da educação inclusiva para pessoas com necessidade educativas especiais.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 Objetivo geral**

Realizar uma análise referente à percepção docente universitária sobre as ações inclusivas no âmbito das necessidades educativas especiais do Campus Universitário no Agreste Sergipano.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Analisar a percepção dos docentes acerca do olhar institucional perante a formação continuada sobre à Educação Inclusiva;
- Investigar a compreensão dos docentes sobre Educação Inclusiva.

## **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente sessão aborda o andamento metodológico efetuado para progresso da pesquisa, apresentando a organização por meio da abordagem, participantes e instrumento de coleta de dados.

### **5.1. Contexto da pesquisa**

Para investigar o que os docentes consideram ideal para uma boa formação numa perspectiva de educação inclusiva no ensino superior, será utilizado na presente pesquisa uma abordagem mista. De acordo com Creswell e Clark (2013, p. 27) “A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. [...]”, ou seja, é um método em que o pesquisador terá uma abordagem qualitativa sendo mais subjetiva e descritiva, e uma abordagem quantitativa baseada em estatísticas no mesmo estudo.

Na pesquisa de métodos mistos, o pesquisador irá coletar os dados e analisá-lo tanto no método qualitativo quanto no quantitativo. Os dois métodos se misturam ao mesmo tempo ou em etapas, podendo dar mais destaque a um tipo de dados ou equilibrar os dois. Todo esse procedimento é realizado através de teorias e ideias que direcionam a pesquisa (Creswell; Clark, 2013).

Para avaliar estatisticamente a confiabilidade do questionário na escala de Likert utilizou-se o coeficiente alfa de Cronbach. Segundo Bland e Altman (1997), esse coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) é uma medida normalmente usada na confiabilidade, isto é, análise da coerência interna do questionário, para uma soma de dois ou mais indicadores não observáveis.

Neste contexto, Hora et al. (2010) afirmam que, a cada resposta, ocorre uma atribuição de valores, na qual os resultados das percepções dos participantes são modificados de uma escala nominal para uma escala numérica, como mostrar a seguir:

- (Não concordo totalmente) obtém valor zero;
- (Não concordo parcialmente) obtém valor 0,25;
- (Indiferente) obtém valor 0,50;
- (Concordo parcialmente) obtém valor 0,75;

- (Concordo totalmente) obtém valor 1,0.

## **5.2. Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram 18 docentes do campus Universitário da Universidade Federal de Sergipe, localizada no Agreste Sergipano. A pesquisa foi realizada tomando todos os cuidados éticos importantes para manter o sigilo de todos os participantes e garantir que eles tenham a liberdade de escolher participar da pesquisa, podendo optar por não participar.

## **5.3. Validação do questionário**

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o procedimento de validação é importante pois funciona como um teste-preliminar, com o objetivo de verificar se ocorre alguma falha no instrumento de pesquisa e se as condições são adequadas para garantir a correlação dos resultados. Ou seja, a validação proporciona a oportunidade de observar se as perguntas do questionário estão de acordo com o objetivo da pesquisa, se são compreensíveis para os participantes e de identificar melhorias para atingir o objetivo proposto.

Dessa forma, para a validação do questionário do presente estudo, foram selecionadas duas docentes da Universidade Federal no Agreste Sergipano. As professoras receberam o questionário por via e-mail, na qual foi produzido através do *google forms*, sendo um questionário baseado em questões abertas e na escala de Likert, com o intuito de verificar o entendimento referente a educação inclusiva, formação continuada e acessibilidade. Neste sentido, após a validação, foram sugeridas pequenas alterações no questionário, particularmente no perfil do participante e nas questões abertas.

De acordo com Gil (1989) questionário é uma técnica de investigação com várias perguntas que são enviadas para pessoas com o intuito de conseguir informações, sobre conhecimento, valores, sentimentos, expectativas etc. Isto é, o questionário tem o objetivo de captar a percepção, o conhecimento e sentimento da pessoa que está respondendo as perguntas referentes ao tema em questão.

#### **5.4. Instrumento de coleta de dados**

Para a realização da coleta de dados, utilizou-se o questionário, aplicado por meio do Google Forms (Apêndice A, p. 46), que possibilitou as verificações do ponto de vista dos docentes e do conhecimento referente à Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como a busca por uma formação continuada sobre essa temática, utilizando a escala de Likert, escolhida por sua facilidade de resposta. A confiabilidade da escala foi analisada por meio do coeficiente de alfa de Cronbach. Além disso, o questionário inclui questões abertas para compreender as concepções dos docentes sobre o tema.

De acordo com Fachin (2006), o questionário refere-se a um conjunto de perguntas estruturadas com o objetivo de obter dados para análise em uma pesquisa, com resultados fornecidos pelo participante, sem a ajuda direta ou orientação do pesquisador. Assim, o questionário será utilizado para permitir que os participantes respondam de acordo com seus conhecimentos, tendo a possibilidade de expressar sua perspectiva e entendimento sobre a temática.

Dalmoro e Vieira (2013), a utilização da escala de Likert visa mensurar sobre a situação do objeto em análise, além disso, ela é desenvolvida de diversos formatos, garantindo uma medida de precisão do que deseja avaliar e oferecendo uma grande confiabilidade dos resultados e diminuindo os erros que podem ocorrer.

Para o envio do questionário, Mota (2019) relata que a utilização do *Google Forms* é de grande importância, pois é útil pela agilidade na coleta de dados e nas análises estatísticas, contribuindo para o processo da pesquisa. Neste sentido, o autor pode enviar o link ou encaminhar o formulário por via e-mail para as pessoas que irão responder, facilitando o acesso e agilizando para a obtenção dos resultados.

#### **5.5 Instrumento de análise de dados**

Para analisar os dados, usou-se o instrumento a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016), na qual é compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p.48).

Para isso, essa técnica analisa as comunicações com o intuito de descrever o conteúdo das mensagens significativas, possibilitando a realizações a partir dos resultados coletados nas mensagens, e permitindo, assim, fazer interferências sobre elas. Dessa forma, o processo de análise de conteúdo envolve algumas fases, que, segundo Bardin (2016), existe três fases, sendo: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, que inclui a interferência e interpretação.

Na pré-análise, realiza-se a organização dos dados, na qual o material investigado será estruturado de acordo com a abordagem que o pesquisador adotará nas próximas fases do estudo. Dessa forma, a leitura flutuante ocorre no momento inicial de contato com os documentos coletados, nos quais são analisados textos e outras fontes para posterior investigação. Assim, a escolha dos documentos é feita pela escolha do corpus de análise. A formulação de hipóteses e objetivos ocorre inicialmente com a leitura dos elementos, já a preparação dos indicadores é feita de acordo com a interpretação dos dados (Bardin, 2016).

Após a leitura, iniciou-se a segunda fase, que constitui na exploração do material através de codificações, fazendo recortes de textos em unidades e registros, e utilizando palavras chaves que foram de base para as análises dos dados. Neste sentido, foram atribuídos códigos de P1 a P18, equivalente aos participantes da pesquisa. Em seguida, através das leituras dos dados adquiridos, procurou-se identificar informações semelhantes que constância e padrões, possibilitando uma organização eficaz dos dados coletados. Dessa maneira, a categorização possibilitou conciliar de forma estruturada um maior volume de dados, possibilitando comparações organizadas por tipo de fatos, em relação às questões que a pesquisa procura responder, bem como atendendo à preocupação do pesquisador de assegurar que os resultados estejam alinhados ao objetivo do trabalho (Bardin, 2016).

Na terceira fase, realizou-se o tratamento dos resultados, que envolve a inferência e interpretação dos dados abordados na pesquisa. Nessa etapa, o pesquisador, ao analisar os dados, oferece uma visão crítica, fundamentada teoricamente, com o objetivo de responder à questão central da pesquisa, conforme os fins pré-determinados e a proposta do tema (Bardin, 2016).

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção serão mostrados três tópicos: Perfil do participante; Formação inicial e continuada dos professores; Percepção das medidas Institucionais sobre as Necessidades Educativas Especiais. Estes subtópicos serão produzidos de acordo com as categorias que foram desenvolvidas através da análise de dados.

Nesse contexto, os dados foram coletados através de um questionário que passou por um processo de validação. A validação deste estudo foi realizada por meio da verificação da confiabilidade dos instrumentos de coleta de dados, da triangulação das informações obtidas e da consistência analítica dos resultados. Para garantir rigor metodológico, foram adotadas estratégias baseadas na literatura sobre pesquisa qualitativa e análise de conteúdo (FLICK, 2009; BARDIN, 2011; CRESWELL, 2014).

Posteriormente, foram efetuadas algumas mudanças sugeridas nesse processo, como a alteração na opção referente à graduação do participante, que passou a ser de modo objetiva. Além disso, outra sugestão foi a reformulação da primeira pergunta das questões abertas, tornando mais evidente a sigla NEE/PcD.

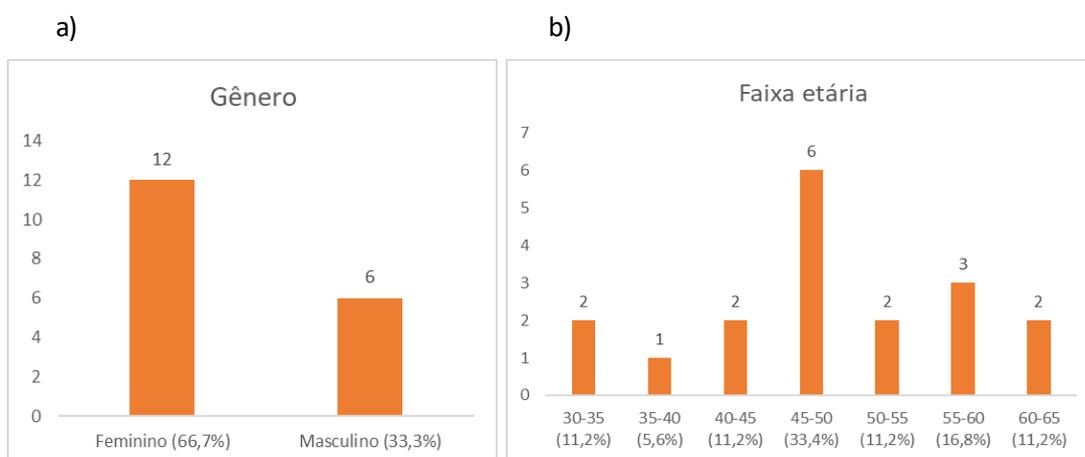
### **6.1. Perfil dos docentes**

A identidade dos docentes que participaram da pesquisa foi realizada por meio das informações da primeira sessão do questionário (Apêndice A, p. 46), que possibilitou traçar suas principais características.

Durante a coleta de dados, o total de links do questionário enviado para os e-mails dos participantes foi para aproximadamente 121 docentes que trabalham diretamente no campus. Na qual obteve-se 18 respostas, um número considerado baixo estatisticamente, dada a quantidade de participantes. Contudo, a quantidade de dados recolhidos foi pertinente para esse trabalho, pois, ao utilizar questionários, é comum obter um número de respostas a baixo do esperado. Segundo Fachin (2006), como o pesquisador não está presente durante o preenchimento do questionário, uma das desvantagens desse método é a falta de obtenção das respostas devido ao desinteresse do participante pelo tema da pesquisa, o que resulta na possibilidade da não devolução dos questionários, afetando significativamente o viés dos resultados.

Entre os 18 participantes da pesquisa, 12 (66,7%) são do gênero feminino e 6 (33,3%) do gênero masculino, como está ilustrado na figura 1 (a). A idade dos docentes varia entre 32 a 63 anos de idade, sendo que 2 (11,2%) têm entre 30 a 35 anos de idade, 1 (5,6%) têm entre 35 a 40 anos de idade, 2 (11,2%) têm entre 40 a 45 anos. A maioria, 6 (33,4%) está na faixa etária de 45 a 50 anos, enquanto 2 (11,2%) têm entre 50 a 55 anos, 3 (16,8%) têm entre 55 a 60 anos. Por fim, a faixa etária entre 60 a 65 anos inclui 2 (11,2%) docentes, como mostra na figura 1 (b).

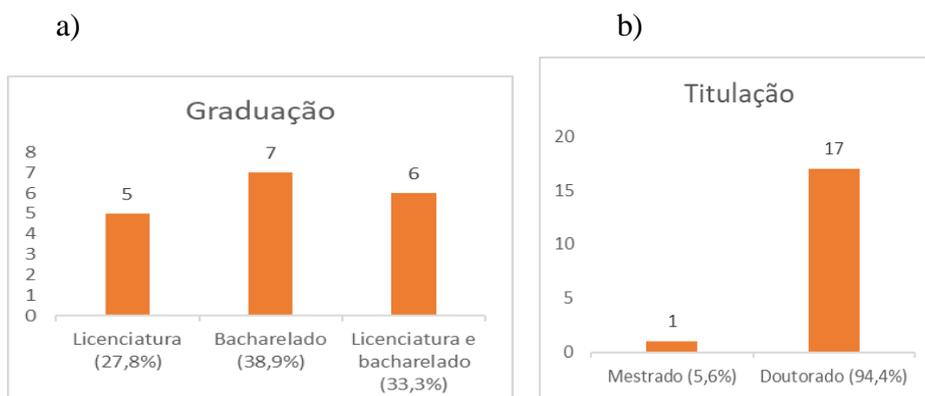
**Figura 1:** Gráfico representativo do perfil dos docentes (a) gêneros (b) faixa etária.



**Fonte:** Autora, 2025.

Os docentes que participaram da pesquisa, 100% possuem graduação, visto que 5 docentes (27,8%) possuem licenciatura, enquanto a maior parte 7 docentes (38,9%) têm bacharelado, e 6 docentes (33,3%) possuem tanto licenciatura quanto bacharelado, como mostra na figura 2 (a). No entanto, percebeu-se que, dos 18 docentes participantes, 1 docente (5,6%) têm mestrado, enquanto a maior parte dos participantes, 17 docentes (94,4%) possui doutorado, conforme na figura 2 (b).

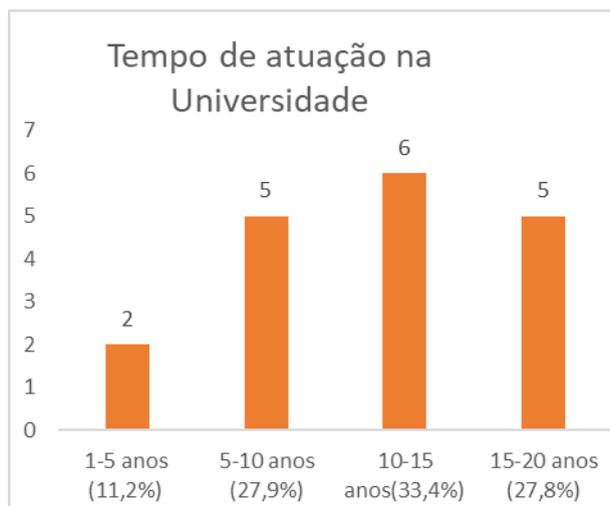
**Figura 2:** Gráfico representativo do perfil de formação dos docentes. (a) Graduação dos docentes e (b) titulação dos docentes.



**Fontes:** Autora, 2025.

O tempo de atuação dos professores na Universidade varia entre 2 a 18 anos, sendo que 2 (11,2%) atuam entre 1 a 5 anos, 5 (27,9%) atuam entre 5 a 10 anos, e a maior parte dos professores, 6 (33,4%), atua entre 10 a 15 anos. Por fim, 5 (27,8%) dos professores atuam entre 15 a 20 anos na Universidade, como mostra na figura 3.

**Figura 3:** Gráfico representando o perfil sobre o tempo atuação dos docentes na Universidade.



**Fonte:** Autora, 2025.

Portanto, percebeu-se que, a maioria dos participantes da Universidade na pesquisa é do gênero feminino (66,7%) e tem entre 45 a 50 anos de idade (33,4%). Além disso, a maioria possui formação acadêmica em bacharelado (38,9%), e doutorado (94,4%), com tempo de atuação na Universidade variando entre 10 a 15 anos (33,4%). Dessa forma, percebeu-se que muitas mulheres demonstraram maior sensibilidade em responder ao questionário, visto que parte significativa dos participantes tem em torno de 45 a 50 anos devido o campus Universitário ser jovem. Vale destacar, que a maior parte dos docentes possui maior titulação sendo o doutorado (94,4%), o que agrega um perfil profissional qualificado para o campus.

## 6.2. Formação inicial e continuada dos Docentes

Neste item, a análise das respostas foi feita com o intuito de alcançar os objetivos do trabalho, por meio de uma análise qualitativa das respostas. Dessa forma, a interpretação das respostas das questões, com base na escala de Likert, foi feita a confiabilidade através do coeficiente alfa de Cronbach, buscando-se compreender os dados, que estão distribuídos de forma diferente a cada questão.

Tendo isso em vista, Hora et al. (2010) relatam que o coeficiente alfa de Cronbach considera a confiabilidade de um questionário, avaliando a relação entre as respostas por meio da análise de perfil dos participantes. Sendo assim, seu cálculo é realizado somando a variância das opções individuais e a variância de cada avaliador, conforme mostrado na equação.

$$\alpha = \left[ \frac{k}{k-1} \right] \times \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right] \quad (1)$$

Ao calcular a confiabilidade do questionário deste trabalho utilizando o coeficiente alfa de Cronbach, resultou-se um valor de  $\alpha=0,53$ , considerado um valor mediano. De acordo com Hair Junior et al. (2005), os valores de  $\alpha$  variam de 0 a 1,0, sendo que a confiabilidade será maior entre os indicadores quando estiver mais próximo de 1.

Possibilidades de melhorar o valor  $\alpha=0,53$ , aproximando-o de  $\alpha=0,7$ , que é o valor mais aceitável. Segundo López-Roldán e Fachelli (2015) para reduzir erros e aumentar a confiabilidade, seriam necessários ampliar o número de perguntas, como realizar a purificação, que envolve a eliminação de questões que não tem respostas semelhantes. Entretanto, o coeficiente alfa de Cronbach,  $\alpha=0,53$ , um resultado mediano é satisfatório para este trabalho, uma vez que, adicionalmente a escala de Likert foi aplicada questões abertas. De acordo com Prigol e Behrens (2019) a elaboração de questões permite um aprofundamento na análise das perspectivas, atuações e experiências dos participantes, colaborando para o entendimento dos atuais sentidos. Sendo assim, os dados obtidos ao longo da pesquisa reforçam a confiabilidade do trabalho como um todo.

Continuamente a essa discussão, na tabela 1, são apresentados os dados coletados no questionário, através da escala de Likert, que aborda a frequência de repostas em porcentagem sobre a formação inicial dos docentes e como está a formação continuada dos mesmos em relação à Educação Inclusiva.

**Tabela 1:** Frequência (%) de respostas sobre a formação inicial e continuada do professor relacionada a Educação Inclusiva em uma Universidade pública no interior do Agreste de Sergipano.

Afirmativas	Totalmente Discordo	Parcialmente Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Você possui conhecimento sobre o tema Educação Inclusiva?	5,6	33,3	16,7	27,8	16,7
Durante sua graduação, houve alguma disciplina que tratasse da Educação Inclusiva?	88,9	11,1	0,0	0,0	0,0
Se hoje você tivesse um aluno com necessidades educativas especiais (auditiva, física etc.) em sua aula você saberia recepcioná-lo didaticamente?	16,7	33,3	38,9	5,6	5,6
É essencial que a Universidade se dedique tanto no desenvolvimento dos alunos, quanto no processo de reajuste contínuo da realidade, por meio de adequações físicas, matérias, humanas e sociais?	0,0	5,6	0,0	16,7	77,8
A Universidade oferta subsídios necessários ao docente para capacitar-se, conhecer e adéqua-se sobre a Educação Inclusiva?	11,1	50	22,2	11,1	5,6
No ensino superior, há uma ascendência de ingressantes com necessidades educativas especiais. Assim, você já buscou capacitação para te auxiliar pedagogicamente a um ensino com mais equidade, adequado para alunos com necessidades educativas especiais?	33,3	27,8	11,1	22,2	5,6

**Fonte:** Autora, 2025.

Diante da coleta de dados, constatou-se que 33,3% responderam discordando parcialmente de ter conhecimento sobre o tema. Nesse viés, Vilela-Ribeiro e Benite (2010) destacam que, em sua pesquisa, sete professores responderam ao questionário, sendo que quatro deles não tem um bom conhecimento sobre inclusão, dois possuem conhecimento intermediário e um possui um bom conhecimento sobre o tema inclusão. Dessa forma, ao comparar os dados coletados com os apresentados pelos autores,

percebe-se que houve um aumento no conhecimento sobre educação inclusiva, indicando um avanço significativo referente ao tema. Vale salientar a importância do conhecimento sobre a Educação inclusiva para que os docentes possam diminuir as barreiras em sala de aula.

A maioria dos participantes está na faixa etária entre 45 a 50 anos, e conseqüentemente fez sua graduação na década de 90, quando a educação inclusiva ainda não era tão presente. E assim 88,9% dos participantes relataram que não houve o contato em sua graduação. Por que somente em 2003 o MEC/SEESP implantou o Programa Educação Inclusiva com o intuito de modificar a rede de ensino em um ensino educacionais inclusivo, promovendo formação de educadores e gestores. Vilela-Ribeiro e Benite (2010) destacam que o professor precisa estar preparado para atender outros tipos de aprendizagem, de acordo com a necessidade do aluno, incluindo aqueles com deficiência. Esse preparo deve ocorrer na formação inicial, isto é, na graduação.

Os participantes foram questionados sobre sua capacidade de recepcionar didaticamente um aluno com NEE em sua sala de aula. Cerca de 38,9% dos participantes nem discordaram e nem concordaram com esse questionamento. De acordo com Aguiar e Duarte (2005), os professores foram questionados sobre suas intervenções pedagógicas inclusivas, os mesmos afirmaram que não sabem como agir e que não estão preparados para esse tipo de trabalho. Com base nos dados coletados e nas abordagens dos autores, é notório que há uma compatibilidade entre a abordagem teórica e os dados obtidos, e que ainda há certa dificuldade em como ministrar aulas para os discentes com NEE. Isso se deve ao fato de que, durante a formação inicial, e capacitação continuada os docentes não tiveram o contato com esse tipo de ensino. Vale destacar a importância dos cursos atuais atuarem nesse âmbito na formação dos novos professores.

É necessário que alunos com NEE tenham disciplinas que auxiliem no seu progresso na Universidade. Os dados mostram que 77,8% dos participantes concordaram que é essencial que a Universidade se dedique no desenvolvimento dos alunos que possui NEE, promovendo reajuste na realidade dos mesmos, como adequações físicas, matérias, humanas e sociais. Dechichi, Silva e Gomide (2008), destacam que os alunos com NEE, ao ingressarem na graduação de uma Universidade pública, enfrentam por necessidades emergenciais. Esses aspectos educacionais, por

meio do atendimento acadêmico, precisam ser debatidos para evidenciar as limitações de acesso e continuidade na universidade.

Diante disso, a maioria dos participantes, em torno de 50% discordaram parcialmente que a Universidade ofertasse subsídios necessário ao docente para capacitar-se, conhecer e adequar-se em relação a Educação Inclusiva. Neste contexto, Glat e Pletsch (2004) afirmam que a Universidade deve atuar na capacitação e formação dos professores, como também das pessoas que trabalham na instituição, além de fomentar o conhecimento através de pesquisas e projetos que promovam ações educativas e que atendam a essa necessidade.

Vale salientar que é importante os docentes buscarem capacitações para auxiliar pedagogicamente no ensino adequado para alunos com NEE. No entanto, os dados coletados mostram que cerca de 33,3% dos participantes discordaram dessa afirmação, ou seja, por capacitações, cursos etc. Diante disso, Sant'Ana (2005) ressalta que é essencial que os professores se instrumentalizem com o objetivo de acatar às particularidades mostradas pelos alunos. Nesse contexto, a capacitação do docente, com a atuação das Universidades e das instituições formadoras, é de grande relevância para o desenvolvimento dos alunos NEE.

### **6.3. Percepção das medidas Institucionais sobre as Necessidades Educativas Especiais**

Nesta sessão, apresenta-se a visão do docente referente as medidas educacionais relacionado às NEE (Apêndice A, p. 48), oferecidas pela instituição em que atua. Nesse sentido, o intuito desta sessão é analisar os suportes que a instituição disponibiliza aos docentes em relação às NEE, bem como a infraestrutura voltada para PcD.

Como objeto de entender a percepção dos docentes perante as condições institucionais sobre acessibilidade foi perguntada: *Você considera que a instituição oferece o acolhimento adequado e as condições de acessibilidade necessária para receber alunos que apresentem algum tipo de limitação (NEE/PcD)?* Sob essa perspectiva, os resultados mostraram que 16,8% dos participantes classificam que a Universidade apresenta acessibilidade adequada, 50,1% afirmam que a Universidade não possui uma acessibilidade adequada e 33,3% mostraram como parcialmente adequado. A discussão será com enfoque nas categorias temáticas “Adequado”, “Não-

Adequado” ou “Mais ou Menos Adequado” que emergem da relação ao tema. No quadro a seguir (Quadro 1) é possível notar as seguintes respostas:

**Quadro 1:** Categorias representativas sobre adequação institucional sobre a perspectiva de acessibilidade.

<b>Categoria</b> <b>Código</b>	<b>Adequado</b>	<b>Frequência</b>
P7	<i>A Universidade, [...]. Sendo assim, tenta-se acolher a todos os alunos que a ela ingressa, buscando incluí-los nas áreas escolhidas.</i>	3
P17	<i>Sim. Vejo rampas pelo campus, vejo alguns alunos se interessando por libras, vejo a presença de tradutores de libras e autodescrições em algumas reuniões e debates.</i>	
<b>Categoria</b> <b>Código</b>	<b>Não-Adequado</b>	<b>Frequência</b>
P4	<i>Não, ainda. Apesar de no Campus existirem rampas de acesso aos blocos de sala de aula, não existem rampas de acesso e/ou elevadores que deem acessibilidade [...].</i>	9
P14	<i>A Universidade [...] enfrenta algumas limitações. Entre elas, destacam-se a presença de prédios antigos que não foram projetados para atender às necessidades de alunos com deficiência e a insuficiência de adaptações estruturais [...].</i>	
<b>Categoria</b> <b>Código</b>	<b>Mais ou Menos Adequado</b>	<b>Frequência</b>
P15	<i>Parcialmente. Em algumas necessidades, o atendimento não ocorre com profissionais, e sim, com bolsistas que passam por treinamentos.</i>	6

**Fonte:** Autora, 2025.

Diante do exposto, ao analisar as respostas, percebe-se que a minoria dos participantes considera que a Universidade possui uma acessibilidade adequada para pessoas com NEE ou PcD. Por outro lado, a maioria afirma que a Universidade não possui uma estrutura adequada para alunos que necessitam de acessibilidade. Além disso, uma parte dos participantes afirma que há alguma acessibilidade, que é através de alunos bolsistas, mas que ainda são necessárias algumas melhorias. Dessa forma, é fundamental ressaltar a importância de uma estrutura adequada, que garanta acessibilidade para esses alunos. Nesse sentido, Santos (1997) afirma que a acessibilidade visa proporcionar mobilidade com independência, fundamentada no direito geral. Assim, é essencial adotar uma arquitetura acessível, que possibilite a locomoção de todas as pessoas.

Com o intuito de compreender o suporte fornecido pela instituição, os participantes responderam a seguinte pergunta: *Descreva seu olhar sobre o suporte ou capacitação que a Instituição oferece a você sobre a Educação Inclusiva?* Nesse contexto, os resultados mostraram que 55,7% dos participantes afirmam que o suporte é insuficiente, já 44,6% constataam o fornecimento de suporte institucional. A discussão será através das seguintes categorias temáticas “Curso/capacitação insuficiente fornecido pela Universidade ao docente”, “Curso/capacitação prestado pela Universidade ao docente”. O quadro a seguir (Quadro 2) mostra as seguintes respostas:

**Quadro 2:** Categorias representativas sobre o suporte institucional ao docente.

<b>Categoria</b> <b>Código</b>	<b>Curso/capacitação insuficiente fornecido pela Universidade ao docente</b>	<b>Frequência</b>
P4	<i>Sob meu ponto de vista, o professor é muito pouco assessorado no requisito capacitação para acolher o aluno com algum tipo de limitação física.</i>	10
P18	<i>[...] Nunca participei de uma ação, de fato, onde podemos tirar dúvidas, ou receber um especialista na área para dar uma capacitação mais específica para as necessidades de adequação do departamento, bem como ao perfil dos professores.</i>	

<b>Categoria</b> <b>Código</b>	<b>Curso/capacitação prestado pela Universidade ao docente</b>	<b>Frequência</b>
P12	<i>Sim, por intermédio do capacite-se da ufs, alguns docentes oferecem cursos nessa direção, infelizmente a correria do dia dia, não permite o acompanhamento</i>	8
P14	<i>A universidade oferece cursos nessa área por meio do portal Capacite-se, dos quais já concluí dois. Além disso, é possível sugerir novos cursos à PROGEP, caso haja necessidade de atender a temas específicos e alinhados às demandas institucionais.</i>	

**Fonte:** Autora, 2025.

Ao analisar a categoria “Curso/capacitação insuficiente fornecido pela Universidade ao docente”, percebe-se que P4 relata receber pouco assessoramento em relação a capacitações sobre inclusão. Já P18 menciona nunca ter participado de nenhuma ação ou capacitação voltada para o NEE. Dessa forma, fica evidente tanto a falta de preparo dos docentes para atender alunos PcD, quanto a insuficiência de capacitação oferecida pela Universidade.

Conforme Ferreira (2018), é função da instituição oferecer aos professores capacitações de formação continuada, instruindo-os para exercer seu trabalho com demandas inclusivas, além de disponibilizar adaptações e equipamentos necessário para o processo de ensino. Diante disso, é fundamental que a instituição promova encontros nos quais os professores possam dividir as experiências, frustrações e ideias, favorecendo seu desenvolvimento e contribuindo para uma melhor recepção dos alunos.

Dentro desse curso/ capacitação insuficiente, alguns participantes apontam como principal obstáculo é o fato dessas formações ocorrerem no campus sede, em “São Cristovão”, conforme demonstram nas falas abaixo:

*“Curta e superficial, quando oferta. Em geral para sede” (P5).*

*“[...] Alguns cursos oferecidos pela UFS centraliza no campus São Cristovão” (P10).*

*“Apesar de desconhecer a maioria das capacitações, o problema maior que encontro nelas é sua centralização no Campus de São Cristóvão.” (P15).*

É fundamental destacar a importância de que essas capacitações ocorram no ambiente de trabalho, na cidade onde os docentes se encontram, evitando deslocamento e facilitando sua participação nos cursos e capacitações. Nesse sentido, Imbernón (2022), relata que a revisão dos métodos de formação pode gerar mudanças significativas, incluindo uma formação mais próxima da instituição, o uso de pesquisa-ação e processos que incentivem desafios e críticas, promovendo transformações na educação e melhorando a função do professor como pesquisador. Neste sentido, é importante fazer planos institucionais para melhorar o aprofundamento e uma melhor compreensão sobre o tema.

Entretanto, na categoria “Curso/capacitação prestado pela Universidade ao docente”, observa-se que P12 afirma que a universidade oferece suporte por meio do Capacite-se, que disponibiliza alguns cursos sobre inclusão, no entanto, não realizou nenhum curso desse tema. Já P14 menciona que a universidade oferece cursos na área de inclusão por meio do mesmo portal e que já concluiu dois deles.

No portal capacite-se (UFS), nos últimos dois anos, foram ofertados 22 eventos de capacitações para os docentes desenvolverem um melhor desempenho profissional. Segundo Freire (1998), a capacitação é fundamental para desenvolver uma visão crítica sobre a prática docente, além de aprimorar o entendimento dos conteúdos. No entanto, não basta apenas ofertar essas capacitações, é essencial que os docentes tenham interesse e disponibilidade para buscá-las. Além disso, divulgação adequada pelos órgãos responsáveis, a adaptação do tempo e a flexibilidade de horários são fatores importantes para viabilizar a participação dos docentes nesses cursos.

Com o intuito de entender quais são as estratégias que possam melhor se adequar aos docentes para apoiar o desenvolvimento profissional, foi realizada a seguinte pergunta: *Quais estratégias você sugere que a instituição ofereça para apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais?* Sob essa perspectiva, a seguir mostra as seguintes falas:

*“Oferta de cursos de formação e atualização obrigatórios para docentes.” (P1).*

*“[...] sugiro que antes dos períodos iniciarem, poderia ter eventos relacionados à inclusão, e obrigatórios. E tempos comum livre para que todos pudessem participar.” (P3).*

*“Deveria ocorrer cursos de capacitação sobre Educação Inclusiva em modalidades distintas de limitações físicas, semestralmente, de tal forma que o professor se sentisse mais seguro no acolhimento de alunos com limitações distintas.” (P4).*

*“Formações regulares, presenciais em todos os campus. Com foco em estratégias de reconhecimento, trato e na forma pedagógica de fazer a inclusão em sala de aula.” (P5).*

*“O que pode ser feito é ampliar as possibilidades de inclusão, com materiais e incentivo profissional para atendimento a essa demanda.” (P7).*

Neste íterim, foi possível compreender que os docentes reconhecem a importância de cursos ou capacitações para melhorar seu trabalho em sala de aula. No âmbito da inclusão, eles sugerem a realização de cursos presenciais no início de cada semestre em todos os campi. Visto que, na questão anterior os docentes falam que um dos empecilhos para não fazer a capacitação é a distância em que é fornecida essa capacitação. Além disso, é essencial o fornecimento de materiais, incentivo profissional e capacitações de modalidades diferentes. Segundo, Dos Santos et al. (2019), é importante que a instituição disponibilize materiais de maneira adequada. Além disso, é importante oferecer capacitações constantes para que o sistema educacional se fortaleça.

E por fim, quando os participantes são questionados sobre as estratégias do curso em relação a Educação Inclusiva, através da seguinte questão: *No curso que você está inserido como docente possui componentes curriculares e/ou estratégias que abordem sobre a Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais?* Sob essa perspectiva, a seguir mostram as seguintes respostas:

*“Sim, existe previsão na ementa de algumas disciplinas. Contudo, ainda muito aquém do que de fato é necessário.” (P5).*

*“De maneira transversal, sem uma disciplina específica.” (P9).*

*“Não. O curso é muito voltado para a parte técnica de negócios, contabilidade, finanças. Creio que os alunos podem fazer como optativa a disciplina de LIBRAS, mas nem todos fazem.” (P13).*

*“Sim. LIBRAS.” (P15).*

Percebe-se que 33,3% dos participantes afirmaram que possuem, em seus componentes curriculares, disciplinas que abordam a inclusão, especialmente Libras, enquanto 66,7% dos participantes relatam que não é fornecido, ou fornece como optativa. Felício (2015) destaca que a integração curricular supõe a necessidade de proporcionar a confluência através de outros conhecimentos utilizados nas disciplinas sem separá-los.

No entanto ao longo dos anos, os cursos vão passando por mudanças de diretrizes nacionais, que nas anteriores, os cursos de licenciatura não tinham exigência para a inclusão da disciplina de Libras. Porém, com o decreto nº 5.626/2005 aborda que as instituições de ensino superior devem incluir Libras como disciplina curricular nos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Letras, Fonoaudiologia e todas as licenciaturas (Brasil, 2005). Diante disso, como a Universidade da pesquisa é um campus que a maioria dos cursos é de licenciatura, é de extrema necessidade que a grade curricular dos mesmos possua a disciplina de Libras como obrigatória.

Portanto, é necessário que a Universidade disponibilize um ambiente de acessibilidade igualitária para todos, e que forneça cursos/ capacitações de formação não apenas através do portal capacite-se, mas também presencialmente no ambiente de trabalho, e que através dos avanços nas diretrizes nacionais, não seja somente as licenciaturas que incluam a disciplina de Libras, mas os outros tipos de curso também.

## 7. CONCLUSÃO

Portanto, a pesquisa desenvolvida permitiu compreender o entendimento dos docentes universitários sobre as ações inclusivas no âmbito das necessidades educativas especiais. Observou-se que a maioria dos docentes não teve, em sua formação inicial, conteúdos relacionados à inclusão, o que impacta em suas aulas, pois muitos não sabem lidar didaticamente com alunos com NEE. Embora tenham conhecimento sobre o tema, poucos buscam formação continuada na área, corroborando a isso a Instituição centraliza suas capacitações a “Sede” e assim não oferece os subsídios adequados para melhor atender a demanda docente. Além disso, constatou-se que a infraestrutura da instituição não é totalmente adequada a acessibilidade para alunos PcD, mesmo havendo esforços para se adequar ainda está distante do ideal.

Neste trabalho, ficou evidente a necessidade de formação continuada, capacitações, cursos e entre outros para que os docentes se sintam qualificados para melhor atender alunos com NEE. Há uma inviabilidade que os docentes precisem se deslocar até o campus “sede”, considerando sua demanda de trabalho com pesquisa, ensino, extensão e gestão. Além da capacitação, também é essencial a melhoria da infraestrutura em alguns espaços da instituição, garantindo maior acessibilidade para os alunos.

Além disso, ficou emergente uma discussão da comunidade universitária sobre os programas curriculares dos cursos para formação de futuros profissionais e docentes com instrução e/ou conhecimento básico sobre o processo de ensino e aprendizagem para pessoas com NEE.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005.

ALMEIDA, E. P. O.; OLIVEIRA, J. L. S.; SANTOS, C. A. A.; SANTOS, T. M. M.; SILVA, E. Percepção de professores sobre a educação inclusiva em uma instituição de nível superior no semiárido paraibano. **Scientia Plena**, v. 15, n. 1, 2019.

ALONSO, M. A.; DOS SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F.; DE ABREU, S. E. A. A Educação Inclusiva e a formação continuada docente. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 13, p. 33-45, 2022.

ANDRADE, A. F. M. **As tramas cotidianas da acessibilidade no ensino superior: uma etnografia do Programa Agentes de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2024. 58 f. TCC (Graduação) – Curso de relações públicas, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

ARRUDA, A. T. F. F. P.; DE CASTRO, E L.; DE BARRETO, R F. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G.. Statistics notes: Cronbach's alpha. **British Medical Journal**, v.314, n.7080, p. 572, 1997

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>; Acessado em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área da Necessidades Educativas Especiais**. Brasília. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa com deficiência. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>; Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, e o art. 18 da Lei nº 10.098. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-)

[2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20devem%20incluir%20a%20Libras%20como,11](http://2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20devem%20incluir%20a%20Libras%20como,11). Acessado em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>: Acessado em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acessado em: 06 mar. 2025.

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

BRUNHARA, J. A.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BISCOUTO, A. R.; KRUGER, S.; SILVA, D. V.; FERLA, J. B. S. Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. **Revista CEFAC**, v. 21, p. e13018, 2019.

BULCÃO, A. J.; DA SILVA, F. G.; ALVES, K. E. C. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

CHITIYO, A.; DZENGA, C. G. Special and inclusive education in Southern Africa. **Journal of Special Education Preparation**, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2021.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Plano**. Pesquisa de métodos mistos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

COELHO, C. L. M. Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 125-149, 2013.

CORRÊA, A. B. A. V. **Educação inclusiva no ensino superior: saberes e práticas dos professores**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe. 2016. 81 f. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

DALMORO, M; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo LIKERT: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados. **Revista Gestão Organizacional (RGO)**, v.6, 2013.

DA SILVA, J. S. S.; BARBOSA, R. S. Ações Extensionistas no Interior do Ceará: ampliando o acesso à In/Formação sobre Acessibilidade e Inclusão na UECE. **Extensão Viva!-Revista de Extensão e Cultura da UECE**, v. 1, n. 1, 2024.

DECHICHI, C; SILVA, L C; GOMIDE, A B. **Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2008. P. 333-352.

DE LIMA, F. S. C.; BOHN, D. M.; RIBEIRO, D. C. A.; PASSOS, C. G. Inclusive education in science and chemistry teaching-a literature review on pedagogical proposals aimed at students with atypical development. **Ciência e Natura**, v. 44, p. e32-e32, 2022.

DOS SANTOS, N. G.; SOUZA, L. A. S.; SCARAMUZZA, B. C.; KLAUS, M. Educação inclusiva na educação a distância: percepções de tutores frente à mediação com os alunos público alvo da educação especial. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 11, n. 19, 2019.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

Felicio, H. M. S. Integração Curricular: desafios de uma parceria interinstitucional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2 p. 214 – 231, 2015.

FERREIRA, R. **Educação e Desafios Contemporâneos**. Editora Pioneira, 2018

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, n. 29, 2004.

GOMES, E. P.; MENDES, J. M. R.; ALMEIDA, J. R. S.; DUARTE, H. A.; VIEIRA, V. R.; FREIRE, M. A. M. Processos de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: Uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e11910816977-e11910816977, 2021.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 01, p. 31-60, 2014.

HAIR JUNIOR, F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005. 600p.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v.11, n.2, p.85-103, 2010.

HORNBY, G. Are inclusive education or special education programs more likely to result in inclusion post-school?. **Education Sciences**, v. 11, n. 6, p. 304, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez Editora, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. **Editora Atlas**. São Paulo, 2003.

LEANDRO, L.; BOFF, A. P.; REGIANI, A. M. Acessibilidade e Inclusão em Museus e Centros de Ciências em Teses e Dissertações. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, p. 421-444, 2021.

LEMONS, J. E. S. **Análise do impacto do programa incluir na política de acessibilidade da Universidade Federal do Piauí de 2014 A 2020 e perspectivas futuras**. 2023. 230 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação) – Gestão Pública, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

LIMA, E. S. A visão dos professores sobre a Educação Especial Inclusiva. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, v. 2, n. 2, p. 180-194, 2024.

LIMA, P. C. **A inclusão escolar a partir da percepção de professores e de licenciandos**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) — Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina-DF, 2017.

LIMA, T. S. M. **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JAPARATUBA/SERGIPE**. **Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação -**

SEPED, [S. l.], n. 1, 2022. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/seped/article/view/14907>. Acesso em: 16 set. 2024.

LOPES, B. J. S.; SILVA, B. A. S.; DEODATO, H. N.; OHNESORGE, T. B. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA. **Ensaios Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 15-28, 2021.

López-Roldán, P.; Fachelli, S. **Metodología de la investigación social cuantitativa**. UAB, 2015.

MAIA, K. A.; SALLES, A. C. Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 31, p. 91-108, 2022.

MAZERA, M. S.; SCHNEIDER, D. G.; PADILHA, M. I. Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa. **Rev. enferm. UERJ**, p. e55486-e55486, 2021.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

NOGUEIRA, J. M.; QUERIDO, L.; NUNES, N.; ORTIZ, A.; BOTELHO, M. C. Alunos com deficiência no ensino superior em Portugal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1000-1018, 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: \_\_\_\_\_. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2016. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTIÇA%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 127-134, 2018.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84611, 2019.

RANGEL, T. R. **(Re) Pensando a universalidade do acesso nos arquivos públicos: a acessibilidade como uma ferramenta inclusiva para a garantia da cidadania**. 2023. 413 f. Tese (Programa de Pós-Graduação) – Ciência da informação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.

SANTOS, A. A.; OLIVEIRA, F. G. A Educação inclusiva na Universidade Federal de Sergipe. **Educon**, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-7, set/2016

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus. 1998.

SANTOS, M. R. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Portadores de deficiências físicas: acessibilidade e utilização dos equipamentos escolares**. Brasília: Programa de Educação Básica para Nordeste, 1997. p.5 (Cadernos Técnicos, 1).

SEDUC. **Sergipe avança na educação inclusiva com capacitação e investimentos do Governo do Estado**. Publicado em 6 de nov. de 2024. Disponível em: [https://www.se.gov.br/noticias/governo/sergipe\\_avanca\\_na\\_educacao\\_inclusiva\\_com\\_c\\_apacitacao\\_e\\_investimentos\\_do\\_governo\\_do\\_estado#:~:text=A%20política%20de%20educação%20inclusiva,todos%2C%20conclui%20Romário%20Feitosa](https://www.se.gov.br/noticias/governo/sergipe_avanca_na_educacao_inclusiva_com_c_apacitacao_e_investimentos_do_governo_do_estado#:~:text=A%20política%20de%20educação%20inclusiva,todos%2C%20conclui%20Romário%20Feitosa). Acessado em: 15 mar. 2025.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e2904, 2021.

SOARES, A. F. A. **A percepção dos professores sobre a inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa**. 2022. 33 f. Monografia (curso de especialização em Transtorno do Espectro Autista) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G.; SOUZA, N. C. Análise das concepções de formadores de professores de Química acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Ensino Em Re-Vista**, v. 26, n. 2, p. 437-456, 2019.

TOMELIN, K. N.; DIAS, A. P. L.; SANCHEZ, C. N. M.; PERES, J.; CARVALHO, S. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

TILLMANN, L.; ALMEIDA, J. A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 123-129, 2020.

UFS. **Resolução nº 49/2023/CONSU**. Institui a Política de Acessibilidade e Inclusão para pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências. 2023.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, p. 585-594, 2010.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES

Caro(a) professor(a),

Esta pesquisa, para qual você está sendo convidado, pretende analisar se os docentes do ensino superior estão preparados para ministrar aulas para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Ela está inserida em um trabalho elaborado na disciplina de Pesquisa em Ensino de Química II do Departamento de Química na Universidade Federal de Sergipe Campus Professor Alberto Carvalho, como condição parcial para a aprovação na disciplina e para a elaboração do trabalho de conclusão de curso.

### QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES

#### **Perfil do participante:**

- 1) Qual seu gênero?
- 2) Qual sua idade?
- 3) Você possui graduação em bacharelado ou licenciatura?
  - a) Bacharelado
  - b) Licenciatura
  - c) Bacharelado e Licenciatura
- 4) Titulação?
- 5) Quanto tempo você atua na instituição?

#### **Entendendo a formação inicial e continuada do professor (escala de likert):**

- 1) Você possui conhecimento sobre o tema educação inclusivo.
  - a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Nem discordo e nem concordo
  - d) Concordo
  - e) Concordo totalmente

2) Durante sua graduação, houve alguma disciplina que tratasse da educação inclusiva.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Nem discordo e nem concordo
- d) Concordo
- e) Concordo totalmente

3) Se hoje você tivesse um aluno com necessidades educacionais especiais (auditiva, física, etc.) em sua aula você saberia recepcioná-lo didaticamente.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Nem discordo e nem concordo
- d) Concordo
- e) Concordo totalmente

4) É essencial que a Universidade se dedique tanto no desenvolvimento dos alunos, quanto no processo de reajuste contínuo da realidade, por meio de adequações físicas, matérias, humanas e sociais.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Nem discordo e nem concordo
- d) Concordo
- e) Concordo totalmente

5) A Universidade oferta subsídios necessários ao docente para capacitar-se, conhecer e adéqua-se sobre a Educação Inclusiva.

- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Nem discordo e nem concordo
  - d) Concordo
  - e) Concordo totalmente
- 6) No ensino superior, há uma ascendência de ingressantes com necessidades educativas especiais. Assim, você já buscou capacitação para te auxiliar pedagogicamente a um ensino com mais equidade, adequado para alunos com necessidades educativas especiais.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Nem discordo e nem concordo
  - d) Concordo
  - e) Concordo totalmente

**Percepção das medidas Institucionais sobre as Necessidades Educativas Especiais:**

- 1) Você considera que a instituição oferece o acolhimento adequado e as condições de acessibilidade necessária para receber alunos que apresentem algum tipo de limitação (NEE/PcD)? Justifique?
- 2) Descreva seu olhar sobre o suporte ou capacitação que a Instituição oferece a você sobre a Educação Inclusiva?
- 3) Quais estratégias você sugere que a instituição ofereça para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais?
- 4) No curso que você está inserido como docente possui componentes curriculares e/ou estratégias que abordem sobre a Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais?
- 5) Dentro deste contexto aqui abordado qual consideração você gostaria de fazer sobre o tema?

## **ANEXO A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de graduação intitulada “PERCEPÇÃO DOCENTE REFERENTE ÀS AÇÕES INCLUSIVAS NO ÂMBITO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS”, a qual contará com este questionário do Google Forms e caso aceitem participar voluntariamente da pesquisa. A identidade de cada participante da pesquisa será sigilosamente preservada, pois seus nomes serão substituídos por letras maiúsculas do alfabeto e número. Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos por envolver a aplicação de questionário, os quais poderão gerar desconfortos emocionais como: constrangimento, medo e estresse. Contudo, o desenvolvimento da pesquisa, ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tais desconfortos. Para minimizar qualquer tipo de desconfortos, o questionário poderá ser respondido em espaço e tempo que não atrapalhe a rotina dos participantes. Os benefícios e as vantagens em participar deste estudo incluem a percepção dos docentes sobre a educação inclusiva no ensino superior. A pessoa que realizará os procedimentos desta pesquisa será a aluna de graduação Laís de Jesus Souza, com a orientação do Prof. Moacir dos Santos Andrade, ambos vinculados ao Departamento de Química Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe/Campus Professor Alberto Carvalho. A qualquer momento, você poderá esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e poderá recusar ou retirar seu consentimento, deixando de participar da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou constrangimento. Declarando que cumpriremos todas as informações aqui descritas, solicitamos a sua autorização para a realização da pesquisa e para a utilização das suas informações exclusivamente para a produção de artigos técnicos e científicos, mantendo sua privacidade por meio da não identificação do seu nome. Sempre que desejar, você poderá entrar em contato para obter informações sobre este projeto de pesquisa, sobre sua participação ou outros assuntos relacionados à pesquisa. Segue os dados: pesquisador responsável: Laís de Jesus Souza, telefone (79) 998329811, WhatsApp (79) 998329811, e-mail: lsouza@academico.com.br. Endereço (pesquisador responsável): Av: Prof. Jason Corrêa, 1600, Itabaiana, SE, CEP: 49506033. Endereço (Institucional): Campus Prof. Alberto Carvalho, localizado na Av. Vereador Olímpio Grande, s/n

Itabaiana/SE, CEP 49506-036, telefone (79) 3432-8200. Orientador da pesquisa: Moacir Santos Andrade, telefone e WhatsApp (79) 996836322, e-mail: msandrade2003@gmail.com. Endereço (Institucional): Departamento de Química, Campus Professor Alberto Carvalho, Avenida Vereador Olímpio Grande S/N, centro, Itabaiana, SE, CEP: 49.500-000, Bloco D (Departamental), primeiro andar. e-mail: dqci@academico.ufs.br, telefone (79) 3432 8216. Agradecemos a sua participação.

Sim, aceito participar

Não aceito participar