



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA MARIA FERNANDES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO SUPERIOR:
O QUE PENSAM OS PROFESSORES?**

São Cristóvão

2024

CLÁUDIA MARIA FERNANDES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO SUPERIOR:
O QUE PENSAM OS PROFESSORES?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Carla do Nascimento Givigi.

Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Diversidade.

São Cristóvão

2024

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

F363e Fernandes, Cláudia Maria
Educação inclusiva e o ensino superior : o que pensam os
professores? / Cláudia Maria Fernandes ; orientadora Rosana
Carla do Nascimento Givigi. – São Cristóvão, SE, 2024.
151 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2024.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino superior. 3.
Professores - Formação. 4. Educação inclusiva 5. Pessoas com
deficiência – Educação (Superior). I. Givigi, Rosana Carla do
Nascimento, orient. II. Título.

CDU 376:378



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CLÁUDIA MARIA FERNANDES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO SUPERIOR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 30.07.2024

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI
Data: 31/07/2024 11:34:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIZETE LUCINI
Data: 09/08/2024 09:49:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF.^a DR.^a MARIZETE LUCINI
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br ALFRANCIO FERREIRA DIAS
Data: 10/08/2024 19:28:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Alfrancio Ferreira Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br ARIELI RODRIGUES NOBREGA VIDERES
Data: 01/08/2024 10:37:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Arieli Rodrigues Nobrega Videres
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

ANTONIO FERNANDES
FILHO:98144898400

Assinado de forma digital por ANTONIO
FERNANDES FILHO:98144898400
Dados: 2024.08.07 13:46:12 -03'00'

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024

A Deus sobre todas as coisas.

Aos meus pais, sinônimo de amor, proteção e dedicação para com a família.

Ao meu filho Antonio, razão do meu SER.

Aos meus irmãos e toda a minha família – Grupo Aroeira.

À UFCG e UFS, pelo compromisso na gestão do ensino de qualidade.

A todos os docentes que vivenciam a difícil e brilhante de todas as carreiras:
ensinar, educar, cuidar da PcD, mesmo em meio aos inúmeros desafios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da minha vida, por me fazer vencedora nesse momento frente às barreiras encontradas ao longo destes quatro anos de estudos.

À UFCG pela oportunidade que a mim foi oferecida – DINTER, reconheço todos os esforços que foram aplicados para que eu pudesse chegar ao término desse estudo. Com certeza os resultados aqui apresentados servirão para subsidiar e melhorar as questões relacionadas à docência nos cursos da área de saúde do CFP/UFCG com PcD.

Agradecer à UFS pelo acolhimento, compromisso e dedicação através de todo o corpo docente do DINTER em Educação.

Aos meus pais, nas pessoas de Antonio e Neumann pelo carinho, dedicação e apoio incondicional. Sem vocês a minha trajetória nesse espaço de conhecer e fazer não teria o mesmo brio.

Ao meu filho Antonio, pelo incentivo e amor incondicional.

Aos meus irmãos, Elizabeth e Tiago, pelo suporte em todos os meus momentos, por entender e prover de palavras que fizeram acalantar meu coração nas horas mais difíceis desse estudo. Amo vocês!

Ao casal amável Ricardo (irmão) e Netinha (esposa), pelo carinho e incentivo, assim como pela acomodação em sua residência durante todo o período de construção dessa tese. Ambiente acolhedor, harmônico e silencioso, adjetivos necessários para esse momento. Minha gratidão.

Não poderia deixar de registrar nesse espaço a minha gratidão pela pessoa querida e amada do prof. dr. Antonio Fernandes. Por acreditar na minha pessoa como ser capaz de ensinar, aprender, amar e conviver nos espaços da docência.

À minha orientadora querida, minhas palavras são de agradecimento por toda a sua dedicação durante todo esse tempo. Você me ensinou além do que estava escrito nos artigos e literatura pertinentes a nossa pesquisa. O mais importante de tudo foi o amor e dedicação a docência, o saber aceitar e entender as fragilidades de sua orientanda, o acreditar e nunca desistir mesmo quando tudo parecia difícil. Gratidão!

Aos queridos participantes da banca, docentes prof. dr. Alfrâncio e profa. dra. Marizete, gratidão pelos ensinamentos, pela paciência e dedicação dispensados a mim.

Minha querida ex-aluna, amiga profa. dra Ariele Nobrega, gratidão por participar desse momento histórico de minha vida.

Querida amiga profa. dra. Wilka Maria de Oliveira, agradeço por tudo que me fez ser.

À amiga profa. dra. Berenice Gomes do Nascimento, gratidão pela sua coragem, sabedoria e amizade para com esse momento.

À instituição de ensino Faculdade Santa Maria – Cajazeiras/PB, nas pessoas da profa. dra. Ocilma Quental e profa. ms. Eclivaneide Caldas de Abreu Carolino, minha gratidão. À nossa psicóloga Valéria Andrade da Silva, por aceitar participar deste estudo através do apoio terapêutico aos docentes, gratidão!

À coordenação do NAI local, assistente social Sueli, pelo compromisso à minha pesquisa através de informações e participações em nossos encontros.

Aos meus queridos alunos do curso de graduação em enfermagem, das turmas 31 e 32, como também às monitoras das disciplinas de Cirurgia II – Maria Fernanda e Maria Ludmila, e Enfermagem em Saúde da Criança e do Adolescente, Maria Vitoria e Tais. Vocês fizeram a diferença, gratidão por tudo!

Aos docentes que participaram dessa pesquisa, minha gratidão!

Aos meus animais de estimação, minha cadela Pandora e meu gato Xanin, que durante todo esse tempo estiveram comigo e me ensinaram que o amor supera o cansaço, que só a presença física não faz sentido, que o melhor remédio para o cansaço é um aconchego.

*A inclusão acontece quando se aprende
com as diferenças e não com as igualdades.*

Paulo Freire

RESUMO

A Universidade tem como tríade de sustentação o ensino, a pesquisa e a extensão. De modo geral, através de sua estrutura organizacional deve formar profissionais, que dominem conhecimentos científicos, técnicos e críticos. O processo de formação enfrenta diversos desafios, dentre esses a inclusão de pessoas com deficiência. Um importante pilar para que a universidade seja inclusiva é a formação docente. O professor deve ser capaz de pensar o currículo, adaptar estratégias, utilizar recursos pedagógicos assistivos e prover acessibilidade em todos os seus sentidos. O objetivo desta pesquisa foi analisar como os docentes veem e promovem o processo de inclusão dos alunos com deficiência nos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina. Para tanto, metodologicamente, a abordagem foi qualitativa, do tipo exploratória e pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada no *campus* do Centro de Formação de Professores, em Cajazeiras/PB. Participaram seis docentes do curso de Enfermagem, seis docentes do curso de Medicina, os coordenadores dos cursos e a coordenação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se a entrevista semiestruturada, grupos focais e um seminário. Como resultados, destaca-se o reconhecimento de que os problemas que permeiam a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços da universidade são inerentes à instituição em todo o seu contexto; que algumas questões são estruturais, como a ausência de uma equipe qualificada destinada com exclusividade para o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão; que há falhas de acessibilidade na infraestrutura da universidade; que, em relação à formação, os docentes em sua maioria são bacharelados, portanto, há uma ausência de formação pedagógica voltada para inclusão da pessoa com deficiência; que nem todos os professores estão sensibilizados com o processo de inclusão; que existe uma distância entre as políticas e as práticas educacionais; que a universidade não assumiu integralmente o compromisso pela inclusão da pessoa com deficiência, mas tem dado passos para isso. Para concluir, o seminário final apontou caminhos e propostas, registradas em um documento a ser encaminhado para setores centrais, para que a universidade se constitua como direito de todos e todas.

Palavras-chave: Inclusão; Pessoa com Deficiência; Formação Docente; Ensino Superior.

ABSTRACT

The University's support triad is teaching, research and extension. In general, through its organizational structure, it must train professionals who master scientific, technical and critical knowledge. The training process faces several challenges, among them, the inclusion of people with disabilities. An important pillar for the university to be inclusive is teacher training. The teacher must be able to think about the curriculum, adapt strategies, use assistive pedagogical resources and provide accessibility in all its senses. The objective of this research was to analyze how professors see and promote the process of inclusion of students with disabilities in undergraduate courses in Nursing and Medicine. To this end, methodologically, the approach was qualitative, exploratory and action research. The research was carried out on the campus of the Teacher Training Center, Cajazeiras/PB. Participants were six professors of the Nursing course, six professors of the Medicine course, the coordinators of the courses, and the coordination of the Center for Accessibility and Inclusion. Semi-structured interviews, focus groups and a seminar were used as data collection instruments. The results include which the recognition that the problems that permeate the inclusion of people with disabilities in the spaces of the university are inherent to the Institution in all its context; that some issues are structural, such as the absence of a qualified team exclusively assigned to the Accessibility and Inclusion Center; that there are accessibility gaps in the university's infrastructure; that in relation to the training of teachers, most of them have a bachelor's degree, therefore, there is an absence of pedagogical training aimed at the inclusion of people with disabilities; that not all teachers are sensitized to the inclusion process; that there is a gap between educational policies and practices; that the university has not fully committed to the inclusion of people with disabilities, but has taken steps to do so. To conclude, the final seminar pointed out paths and proposals, recorded in a document to be forwarded to central sectors, so that the university becomes a right for all.

Key words: Inclusion; Person with Disabilities; Teacher Training; Higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Artigos selecionados no 1º Eixo	27
Quadro 2 – Artigos selecionados no 2º Eixo	35
Quadro 3 – Artigos selecionados no 3º Eixo	45
Quadro 4 – Artigos selecionados no 4º Eixo	52
Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação ...	64
Figura 2 – Ciclo da pesquisa-ação	65
Gráfico 1 – Curso relacionado a trabalhar numa metodologia voltada a alunos com deficiência pela instituição?	75
Gráfico 2 – Conhecimento dos entrevistados sobre políticas públicas para alunos com deficiência no ensino superior	78
Gráfico 3 – Vivência com alunos com PcD.....	85
Quadro 5 – Ações realizadas pelo NAI /CFP/UFCG em junho 2023.....	93
Quadro 6 – Cursos ofertados pelo CGDP-SRH, nos anos de 2026 a 2023	106
Quadro 7 – Sugestões e propostas feitas pelos docentes no 1º encontro e direcionamentos	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Portal de Periódicos CAPES	24
Tabela 2 – Portal de Periódicos SCIELO	25
Tabela 3 – Artigos catalogados envolvendo a temática	26

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAENE	Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade
CAFe	Comunidade Acadêmica Federal
CERMI	Comitê Espanhol de Representantes de Pessoas com Deficiência
CES	Câmara de Educação Superior
CFP	Centro de Formação de Professores
CIDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSE	Câmara Superior de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
DeCS/MeSH	Descritores em Ciências da Saúde
DI	Deficiência Intelectual
EE	Educacional Especial
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ETSC	Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras
FCP	Faculdade Católica da Paraíba
FSF	Faculdade São Francisco da Paraíba
HUJB	Hospital Universitário Julio Bandeira
IAP	Instrumento de Autopreenchimento
ICPDR	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
IE	Instituição Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEC	Instituto Superior de Educação de Cajazeiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPE	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

NEE	Necessidades Educativas Especiais
PcD	Pessoa com Deficiência
PcDs	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoa
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
REUNI	Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno Deficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno de Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UA	Unidade Acadêmica
UACEN	Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza
UACS	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
UACV	Unidade Acadêmica Ciências da Vida
UAE	Unidade Acadêmica de Educação
UAENF	Unidade Acadêmica de Enfermagem
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNAGEO

Unidade Acadêmica de Geografia

UNIFSM

Centro Universitário Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1	DOCÊNCIA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	27
2.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	34
2.3	A INSTITUIÇÃO E SUAS RESPONSABILIDADES FRENTE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	45
2.4	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	52
3	REFERENCIAL TEÓRICO – PAULO FREIRE	58
4	APORTE METODOLÓGICO	62
4.1	MÉTODO PESQUISA AÇÃO	63
4.2	CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	65
4.3	ESPAÇO DISCENTE – PCDS.....	68
4.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	69
4.5	COLETA DE DADOS – OS CAMINHOS DA PESQUISA	70
4.5.1	A entrevista	70
4.5.2	Passo a passo para entrevista	70
5	O QUE APRENDEMOS SOBRE NOSSOS ACHADOS	73
5.1	A ENTREVISTA COM OS DOCENTES	73
5.1.1	Perfil dos docentes.....	73
5.1.2	Parte subjetiva	74
5.2	GRUPO FOCAL.....	116
5.2.1	Grupo focal com docentes do curso de graduação em Enfermagem .	116
5.2.2	Grupo focal com os docentes do curso de graduação em Medicina...	118
5.2.3	Seminário central com a participação dos docentes e convidados	119
5.3	REFLETINDO COM BASE EM OUTROS ESTUDOS	123
6	CONCLUSÃO.....	129
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE A – TCLE	141
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES PARA OS DOCENTES	143
	APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA E DE CORRESPONSABILIDADE	144
	APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS.....	145

APÊNDICE E – COMPROVANTE DE ENVIO DE PROJETO	146
APÊNDICE F – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	147
APÊNDICE G – TERMO DE ANUÊNCIA DE ASSISTÊNCIA AO RISCO.....	148
APÊNDICE H – REQUERIMENTO INSTITUCIONAL	149
APÊNDICE I – DOCUMENTO ENTREGUE À UNIVERSIDADE	150

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal (UF) é uma instituição de ensino superior destinada a prover conhecimento através do ensino, pesquisa e extensão à comunidade nas distintas áreas do saber através de seus cursos, projetos de extensão, pesquisa e pós-graduação. Por ser inclusiva, alberga em sua estrutura condições de prover conhecimento, através de recursos humanos qualificados, a todos os discentes sem distinção de cor, raça ou condição social. A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tem como missão “produzir e promover conhecimento de vanguarda e transformação social”, assim como dentre seus princípios fundamentais a

[...] garantia da transdisciplinaridade do conhecimento e de suas concepções pedagógicas, no exercício da liberdade de ensino, pesquisa e extensão, difundindo e socializando o saber. A igualdade de acesso e de permanência na instituição, a ética como norteadora da prática institucional, em todas as suas relações internas e com a sociedade (UFCG, 2023, p. 8).

Em sua estrutura organizacional, deve garantir ao corpo docente e discente condições para um ensino-aprendizado baseado numa educação de qualidade pautada nos quatro pilares do conhecimento, sendo eles aprender a conhecer, aprender a saber, aprender a ser e aprender a conviver. Dentro desse arcabouço de responsabilidade, ela tem como finalidades, com base no art. 11 de seu estatuto, aprovado pela Resolução nº 05/2002 do Conselho Universitário, dentre outras, “promover a paz, a solidariedade, a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente; ministrar o ensino, visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação, do magistério e demais campos do trabalho, incluindo-se as áreas políticas e sociais; desenvolver e difundir, de modo teórico e prático, o conhecimento resultante do ensino, da pesquisa e da extensão, nas suas múltiplas áreas; ampliar o acesso da população à Educação Superior e formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento” (UFCG, 2023, p. 14).

Nesse entendimento, ela precisa de todo o seu corpo estruturante para que sejam envidadas condições visando alcançar as metas, princípios e finalidades. É um mister gerador de capacidades e desenvolvimento em todos os contextos. Não podemos atribuir a qualidade do ensino apenas à figura do corpo docente, embora tenhamos em nossa contemporaneidade pessoas que remetem todo o aprendizado ou deficiência dele na figura do docente. Mas, para Bordenave e Pereira (2012, p. 15-

17), a problemática no melhoramento do ensino não está só na figura do docente, mas acrescido dos programas de estudo das instituições; dos métodos, equipamentos e os materiais de ensino; dos alunos; das formas de avaliação e aprendizagem e das condições institucionais. Ao docente cabe a responsabilidade de contribuir, ensinar, compartilhar conhecimento, proporcionar estratégias pedagógicas autônomas, assistivas, contribuindo para que o discente possa colaborar de maneira pontual em suas práticas docentes.

Partindo desse pressuposto, pensemos como ser docente diante das responsabilidades que a ele são atribuídos. O ensinar, o aprender através de recursos pedagógicos, mesmo diante de PcD. Aqui expresso a PcD por entender que são discentes que precisam de maior apoio quanto à aplicabilidade de recursos assistivos, tecnológicos, acessibilidades em todas as suas faces no *campus* da universidade. A UFCG, assim como todas as universidades federais do Brasil, contribui para a extinção da discriminação, exclusão e marginalização à PcD. Tem como base de sustentação os marcos legais assegurados por leis, decretos públicos, políticas públicas efetivadas de inclusão a Pessoas com Deficiência (PcD), dentre outras, fomentadas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação através do governo federal do Brasil.

Mesmo diante da legalidade, vimos que ainda são marcantes as dificuldades e ausências nas instituições quanto à acessibilidade e/ou outras atribuições que são de suas competências. Mesmo diante das dificuldades, os dados recentes nos permitem apreciar de maneira positiva quanto a um aumento de PcD na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – segundo dados do INEP, nos últimos 5 anos (2018 a 2022) houve um aumento de 0,29% de inscritos. Em termos de região geográfica, a que apresentou maior número de inscritos nesse período foi a sudeste, e em segundo lugar a região na qual foi realizada essa pesquisa – nordeste. Quanto ao tipo de deficiência, a de maior número de inscritos foi de pessoas com deficiência física (INEP, 2022).

Através do Núcleo de Acesso pelos Programas Incluir (criado em 2005 nas UF) e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFCG (2016), é garantida a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) à vida acadêmica, fornecendo subsídios e oportunidades capazes de eliminar as barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Secadi/Sesu, 2013).

Numa visão globalizada, embora ainda caminhando em passos lentos, vimos que o número de PcDs que conseguiram perpassar por todos os níveis de educação e chegar no ensino superior vem apresentando crescimento. A isso devemos aos seus próprios esforços através do empoderamento político-social sobre a sua condição de ser e de ter oportunidades iguais e sem distinção, é o que rezam as políticas. A educação transforma valores, oportuniza condições que viabilizam a empregabilidade, o compromisso social e a capacidade de sentir-se humano, incluyente e sociável. Essa atitude reforça a importância dos gestores públicos e privados fazerem cumprir o que se estabelece nas Leis e Diretrizes das Políticas Públicas para PcD.

Num cenário de inclusão e dificuldades vivenciadas por uma aluna com deficiência física (amputação do membro inferior direito), vivi minha primeira experiência com pessoa com deficiência enquanto docente no curso de enfermagem. Foram experiências difíceis, e em certos momentos tivemos que substituir algumas atividades práticas nas unidades de saúde por dificuldades de acessibilidade e barreiras comportamentais de alguns usuários. Em outros momentos, a própria instituição de ensino não dispunha de acessibilidade em alguns pontos, como a sala de aula, que foi transferida para o andar térreo.

Independente dos locais de interação pedagógica, dificuldades foram vivenciadas e tornavam-se barreiras que impediam o total aproveitamento. Confesso que não foi fácil vivenciar aquele momento. Como docente, busquei apoio dos colegas de trabalho, coordenação de ensino, coordenação hospitalar, sobre a possibilidade de se ter condições viáveis para melhorar as práticas em serviço. Diante dessa realidade vivenciada, comecei a identificar-me com a problemática e, por conseguinte, buscar em outras unidades acadêmicas, de cursos distintos, docentes que também vivenciaram essa experiência.

Naquele momento percebi a necessidade de pensar sobre a realidade de docentes com alunos com deficiência, como eles enfrentam as dificuldades? A universidade, como órgão público e responsável pela formação desse aluno, deve propor condições que corroborem na garantia de acessibilidade em seus espaços, permitindo a ruptura de barreiras existentes que impedem e/ou dificultam a permanência desse aluno na instituição. Dentre as responsabilidades inerentes a ela, vislumbrando a qualidade no ensino, pesquisa e extensão, está o quadro de docentes, que deve ser composto por profissionais com capacidade e conhecimento para

ensinar numa perspectiva contemporânea a PcD, com aulas teóricas e práticas acessíveis por todos os alunos, sem exclusão ou preconceitos.

Numa perspectiva inclusiva, em que sabemos das dificuldades encontradas por docentes em como saber-ser e saber-fazer, foram levantados alguns questionamentos direcionados à formação docente, suas experiências e habilidades, aplicabilidade de recursos pedagógicos. Os docentes que participaram desta pesquisa conhecem e vivenciam as políticas públicas para PcD em seus espaços de ensinar e aprender? A instituição tem uma política de incentivo à docência através de ofertas pontuais pautadas nas necessidades dos docentes, tem acessibilidade para aulas teóricas e práticas?

Diante disso, o objetivo geral foi analisar como os docentes trabalham o processo de inclusão de alunos com deficiência no *campus* do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), nos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina, em Cajazeiras/PB.

Esse objetivo se fragmenta em quatro objetivos específicos, a saber: 1) caracterizar a formação pedagógica e o grau de atualização dos docentes quanto à educação inclusiva; 2) verificar o conhecimento de docentes sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva no ensino superior; 3) verificar como os docentes consideram as adaptações institucionais existentes para realização de atividades teórico-práticas para discentes com deficiência em cursos distintos; e 4) identificar as metodologias utilizadas pelos docentes em suas atividades teórico-práticas em ambientes distintos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As políticas públicas no Brasil avançaram muito nas últimas décadas. Dentre essas políticas estão as da Educação, contemplando a inclusão da pessoa com deficiência na escola em todos os níveis educacionais. Para a inclusão desse aluno ao nível de educação superior, elas também foram necessárias e sua implementação vem sendo motivadas pelas formas de acesso e permanência das PcD às universidades. Dentre elas, a aplicabilidade da Lei n. 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Diante desse quadro político, as universidades aderiram por meio de leis à causa proposta, com vagas exclusivas através do sistema de cotas, acessibilidade em todo o seu contexto. Vimos ao longo da revisão que esse processo de implantação das leis vigentes, relacionadas às pessoas com deficiência nas universidades, caminha a passos lentos. Aos docentes cabe a responsabilidade de ensinar disciplinas teóricas, teórico-práticas em cursos distintos, muitas vezes sem que tenha tido embasamento em sua formação para trabalhar com o aluno com deficiência, bem como não tenha recebido da sua instituição condições para que isso aconteça.

Pesquisas atuais sobre a vacância de saberes e práticas de docentes frente ao aluno com deficiência mostram a dificuldade da utilização de metodologias propícias a cada tipo de deficiência. Há problemas na estrutura física, humana, conjuntural e nos recursos disponíveis (Wellichan; Souza, 2017; Silva; Pimentel, 2022; Selau; Damiani; Costas, 2017; Porte; Trindade, 2021).

Para compreender como as pesquisas nessa área se caracterizam, fizemos a revisão da literatura a partir dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre os anos de 2017 e 2022.

Os descritores foram extraídos do Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH), aprovado pelo Inep/MEC, e a escolha foi de encontro aos objetivos da pesquisa. A procura no DeCS foi porque minha formação inicial foi na saúde e tinha proximidade com esse banco. Inicialmente, pensou-se nos descritores: (docente) AND (deficiência intelectual, de aprendizagem); (professor universitário) AND (método de ensino); (Educação com pessoa com deficiência auditiva, visual) AND (docente) AND (Universidade); (Educação com pessoa com deficiência) AND (formação profissional

em saúde) AND (docência) e (ensino) AND (formação profissional em saúde) AND (docente).

Após pesquisa, evidenciou-se a escassez de produção científica, na qual obtivemos apenas quatro trabalhos, e dentre eles nenhum estava nos critérios de elegibilidade da pesquisa, sendo excluídos. Uma das possibilidades para a escassez de produção pode ter sido por termos utilizado os Descritores em Ciências da Saúde. A partir desse resultado, novas buscas foram realizadas com novos descritores, dentro de uma proposta mais educacional e que agregasse alunos com deficiência (sem identificar o tipo), docentes do ensino superior AND formação profissional.

Entendemos que quando se pesquisa Educação Especial numa perspectiva da docência no ensino superior, revela-se a intenção de uma pesquisa dentro de um contexto que permeie uma conjuntura no qual estejam inseridos a universidade, os docentes, os métodos de ensino e o aluno com deficiência.

Elegemos para isso quatro novos descritores: 1) (pessoas com deficiência) AND (ensino); 2) (docência) AND (alunos com deficiência); 3) (formação profissional) AND (método de ensino); e 4) (universidade) AND (alunos em educação especial).

Nas bases dos bancos de dados foram elencados todos os critérios de elegibilidade e de exclusão para os artigos encontrados. Entre os critérios de elegibilidade, foram elencados os trabalhos entre os anos de 2017 e 2022; que estivessem dentro dos objetivos da pesquisa, em português, inglês e espanhol; que estivessem disponíveis na versão completa; que o acesso seja aberto com disponibilidade online, dentro dos assuntos Education e Students e corrigido e revisado por pares.

Foram excluídas dessa seleção as pesquisas referentes às escolas públicas ou privadas de ensino infantil, fundamental, médio, técnico e cursos de nível superior que não fossem direcionados aos objetos da pesquisa.

O nosso objetivo foi encontrar trabalhos que sejam interligados à metodologia docente e o aluno com deficiência. Nesse conteúdo, reiniciaram-se as buscas com novos descritores nas mesmas bases de dados. Foram pesquisados no portal de periódicos da Capes, através do acesso ao Comunidade Acadêmica Federal (CAFe), enquanto docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e na Scielo.

O período da busca foi entre 9 e 25 de julho de 2022. Foi essencial realizar as duas pesquisas com quatro agrupamentos distintos de descritores, baseados no entendimento de que esses portais aceitam apenas dois descritores por vez para

pesquisa. Sequenciando, foram encontrados 42.368 trabalhos na Capes e 409 trabalhos na Scielo. Em seguida, passamos a realizar a seleção de maneira detalhada, com leitura dos títulos e resumos dos trabalhos selecionados de acordo com os critérios de elegibilidade e de exclusão.

As leituras foram realizadas e buscou-se estreitar o enriquecimento de nossa pesquisa. A partir de então passamos ao refinamento dos trabalhos selecionados. No processo de averiguação dos trabalhos selecionados, foi observada duplicidade em um artigo nas plataformas pesquisadas, nesse sentido, ele foi inserido em uma única plataforma.

Outro dado observado foi a existência de artigo selecionado em mais de uma ordem de descritor dentro da mesma plataforma (16 artigos). Realizamos novamente uma leitura nos títulos e resumos. Buscamos dispô-los na categoria em que os objetivos da pesquisa fossem de encontro aos descritores, evidenciando uma relação de afinidade entre o objeto da minha pesquisa e o artigo apresentado.

A Tabela 1 e a Tabela 2 apresentam dados que foram gerados a partir das plataformas, com visão global dos quantitativos divididos por descritores, plataformas, duplicidade, excluídos e os selecionados.

Tabela 1 – Portal de Periódicos CAPES

“Docência” AND “alunos com deficiência”				
Total encontrado	Trabalhos excluídos	Trabalhos selecionados	Duplicidade	Total
790	787	03	02	01
“Pessoas com deficiência” AND “ensino”				
Total encontrado	Trabalhos excluídos	Trabalhos selecionados	Duplicidade	Total
7360	7343	17	04	13
“Formação profissional” AND “método de ensino”				
Total encontrado	Trabalhos excluídos	Trabalhos selecionados	Duplicidade	Total
16890	16878	12	05	07
“Universidade” AND “alunos em educação especial”				
Total encontrado	Trabalhos excluídos	Trabalhos selecionados	Duplicidade	Total
17.328	17309	19	04	15
TOTAL				
42.368	42317	51	15	36

Fonte: Coleta da autora (2022).

Tabela 2 – Portal de Periódicos SCIELO

“Docência” AND “alunos com deficiência”				
Total encontrado	Trabalhos excluídos	Trabalhos selecionados	Duplicidade	Total
04	02	02	00	02
“Pessoas com deficiência” AND “ensino”				
Total encontrado	Trabalhos excluídos	Trabalhos selecionados	Duplicidade	Total
180	162	18	01	17
“Formação profissional” AND “método de ensino”				
Total encontrado	Trabalhos excluídos	Trabalhos selecionados	Duplicidade	Total
184	171	13	01**	12
“Universidade” AND “alunos em educação especial”				
Total encontrado	Trabalhos excluídos	Trabalhos selecionados	Duplicidade	Total
41	40	01	00	01
TOTAL				
409	375	34	02	32

Fonte: Coleta da autora (2022).

** Mesmo artigo encontrado também na CAPES.

Num segundo momento desse processo, com o quantitativo de arquivos dispostos de acordo com os critérios de elegibilidade da pesquisa, buscou-se retirar da tabela aqueles que não estavam aptos a serem analisados.

Diante da temática a ser pesquisada dentro de uma realidade de um processo de mudanças de paradigmas, numa conjuntura na qual se estabelece critérios para que o aluno com deficiência possa ter acesso ao ensino superior no Brasil através das políticas públicas, vislumbrou-se focar as leituras em artigos que nos apresentassem realidades vivenciadas por alunos com deficiência nas universidades públicas e privadas; docentes e suas metodologias para o enfrentamento diário; e exemplos superados de docentes, alunos e as instituições.

E nessa intenção, foi novamente realizada uma leitura criteriosa de todos os artigos selecionados (85). Nesse recorte, 15 artigos foram retirados por apresentarem duplicidade entre categorias e/ou plataformas, ficando 70 artigos. Desses, 53 não estavam dentro dos parâmetros de inclusão a serem discutidos aqui, sendo 16 os selecionados para fazer parte da revisão de literatura deste trabalho.

Os artigos selecionados para esta discussão estão expostos na Tabela 3, a seguir, sendo separados por agrupamentos de eixos por semelhança temática, e serão discutidos em dois momentos.

Essa apresentação ficou assim descrita por entender que os artigos selecionados devem ser discutidos dentro de eixos semelhantes, em que possamos avaliar suas afinidades, dentro de um espaço de saberes e trocas de conhecimentos

Tabela 3 – Artigos catalogados envolvendo a temática

TIPO DE TRABALHO	AUTORES	TÍTULO	ANO	REVISTA
Relato de pesquisa	Jailma Silva e Adriana Pimentel	A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual	2022	Revista Brasileira de Educação Especial
Artigo	Daiane Santana Teixeira, Denise Aparecida Britto Barreto e Claudio Pinto Nunes	Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado	2021	Holos
Texto livre	Marcelo de Santana Porte e José Damião Rocha Trindade	Barreiras tecnológicas: um fator limitador na acessibilidade das pessoas com deficiência	2021	Porte e Trindade
Artigo	Reginaldo Antônio de Oliveira Freitas Júnior et al.	Inclusão do cuidado com a saúde das pessoas com deficiência nos currículos de medicina do Brasil	2021	RBEM
Artigo original	Carolina Conceição Prado e Teresa Ferreira Feitosa	A interferência da modulação da voz do docente na aprendizagem de universitários cegos	2020	Revista Educação Especial
Artigo de investigação	Andrea Hernández-Quiramaa e María del Pilar Oviedo-Cáceres	La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad	2019	Revista Logos, Ciência & Tecnologia
Artigo original	Bárbara Andressa Mendonça de Rocha Mesquita e Tadeu João Ribeiro Baptista	A concepção de docentes do curso de licenciatura em Educação Física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior	2019	Revista Educação Especial
Artigo	Taísa Caldas Dantas	Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia	2018	Revista Educação Especial
Artigo	Fernanda Vilhena Mafrá Bazon et al.	Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva	2018	Educação e Pesquisa
Artigo	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo e Eliana Rodrigues Araújo	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: Reflexões a partir de uma experiência institucional	2018	Psicologia Escolar e Educacional
Artigo	Francéli Brizolla e Claudete da Silva Lima Martins	Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das universidades federais do sul do Brasil	2018	Revista Triângulo
Artigo	Mirlene Ferreira Macedo Damázio, Elizabeth Matos Rocha e Edvone de Sousa Alencar	Sala de aula inclusiva no ensino superior em cursos de Licenciaturas: que espaço é esse?	2018	RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

Artigo Original	Danielle S. Pinheiro Wellichan e Camila da Silva Souza	Inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior	2017	RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional
Artigo	Bento Selau, Magda Floriana Damiani e Fabiane Adela Tonetto Costas	Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?	2017	Acta Scientiarum
Artigo de revisão	Esperanza Alcaín Martínez e Marta Medina-García	Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos	2017	Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria
Artigo	Ruth Zárate-Rueda, Sonia Patricia Díaz-Orozco e Leonardo Ortiz-Guzmán	Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas	2017	Revista Electrónica Educare

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A tabela supracitada descreve os 16 trabalhos selecionados, dentre eles artigos originais, texto livre, artigo de revisão e relato de pesquisa. Quanto ao ano de publicação, foi evidenciado aumento de publicações no ano de 2018. Analisamos três artigos publicados em revista eletrônica espanhola. Diante desse quadro, os trabalhos foram agrupados em quatro eixos temáticos, a saber: 1) docência, formação profissional e o aluno com deficiência; 2) práticas pedagógicas ao aluno com deficiência; 3) as instituições e suas responsabilidades frente às políticas de inclusão ao aluno com deficiência; e 4) tecnologias assistivas e as tendências educacionais para o aluno com deficiência.

Com base na organização dessas categorias, as análises dos artigos foram realizadas.

2.1 DOCÊNCIA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Neste eixo serão discutidos quatro artigos conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Artigos selecionados no 1º Eixo

1. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva
2. Educação especial e formação docente: alunos com deficiência Intelectual e atendimento educacional especializado
3. A concepção de docentes do curso de licenciatura em Educação Física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior
4. Inclusão do cuidado com a saúde das pessoas com deficiência nos currículos de medicina do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As análises dos artigos estão apresentadas na sequência exposta no Quadro 1.

Nesse eixo temático, Gomes et al. (2018) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a formação e as práticas de docentes universitários, atuantes em cursos de licenciatura, no que se refere aos pressupostos inclusivos.

A pesquisa tem uma abordagem quantiquantitativa, foi realizada em duas universidades federais, localizadas em estados distintos, mas com particularidades afins, as quais são identificadas como universidade A e B.

Participaram da pesquisa 26 docentes dos cursos de licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas. Os autores fizeram um breve relato sobre as políticas públicas para alunos com deficiência no Brasil, destacaram a importância de sua implantação, aplicabilidade e desafios das escolas e universidades públicas e privadas e fizeram uma análise crítica reflexiva sobre os achados das falas dos pesquisados.

Na metodologia, num primeiro momento é destacada a avaliação do currículo Lattes dos pesquisados, buscando conhecer o perfil enquanto formação profissional e experiências com a temática pesquisada, “educação especial/inclusiva”.

Quanto à experiência na área de educação especial e/ou inclusiva, a maioria dos docentes não tinha formação acadêmica na área da pesquisa. Os autores referem uma lacuna nesse dado e demonstram preocupação quanto a formar alunos numa política de respeito à diversidade humana, numa visão ideal para a formação inclusiva.

Observou-se que a maioria dos docentes não fez seu curso em formação para licenciatura, e sim em graduação. De acordo com os autores, o ideal seria que todos tivessem licenciatura, já que para trabalhar com “educação especial/inclusiva” é mister desenvolver uma linguagem clara numa perspectiva de abordagem teórica e prática, pontuando nesse espaço a formação em licenciatura como preponderante.

Por conseguinte, através da aplicação do Instrumento de Autopreenchimento (IAP), buscou-se “verificar a compreensão dos docentes dos cursos acerca de sua formação para a educação inclusiva e suas significações sobre a temática” (Gomes et al., 2018, p. 8).

Após análise dos IAPs, as informações foram agrupadas, conceituadas e interpretadas numa pretensão de embasamento para o corpo teórico da pesquisa ora relatada. Foram questionados quanto ao conhecimento sobre as políticas públicas para pessoas com deficiência. Alguns responderam que tiveram conhecimento

através de documentos normativos, outros conheceram as políticas públicas e princípios da educação inclusiva. Verificou-se que a maioria dos docentes não teve nenhum conhecimento durante sua formação.

Em relação à definição do conceito de Necessidade de Educação Especial (NEE) e sua aplicabilidade, a maioria dos docentes não compreendia todas as condições defendidas pelas políticas públicas para alunos com deficiência.

Em entendimento quanto à responsabilidade em sala de aula para com seus alunos com NEE, a maioria respondeu que sabia da responsabilidade e que para isso faz-se necessário o apoio da instituição formadora. Os autores reverberam a importância do docente numa perspectiva de atender indistintamente todos os alunos em sala de aula, independentemente de suas particularidades. Apenas dois docentes não se responsabilizaram quanto ao ensino para com esses alunos.

Em relação a essa temática, evidencia-se a justificativa de falta de preparo para conduzir esse aluno durante as aulas, e induz em suas falas que precisa haver conhecimento prévio e uma orientação especializada. Essa abordagem não condiz com o que preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, as quais orientam a junção do professor capacitado com o professor especializado.

Quanto ao conhecimento adquirido durante a sua formação e/ou em cursos de formação sobre a temática pesquisada, apenas quatro docentes responderam que tinham concluído cursos, por conseguinte a maioria deles disseram estarem aptos a identificarem em sala de aula alunos com NEE. Para Gomes et al. (2018), esses dados são algo controversos e realçam a capacidade de se identificar de maneira errônea crianças com NEE ou deficiência.

Uma informação captada pelas falas foi de experiências vivenciadas por eles quanto à presença de alunos com deficiência ou NEE em suas aulas. Observou-se que alguns tiveram dificuldades e remeteram a isso “a falta de preparo”, aqui referenciado quanto às condições institucionais e de conhecimento prévio sobre inclusão. Nesse entendimento, identifica-se a necessidade de implantação e efetivação nos espaços acadêmicos da docência de núcleos de apoio aos alunos com deficiência ou NEE, que sejam articuladas condições humanas e de apoio arquitetônico, estrutural, atitudinal. Na maioria das instituições não há valorização do processo inclusivo para o aluno com deficiência ou NEE, favorecendo a uma desvalorização docente, que infelizmente pouco investe nessa temática.

No ensino superior, o docente capacitado deve ser o protagonista desse processo, com possibilidade de articular e inserir no aluno, através de práticas inclusivas e socialização, a sua capacidade de aprender a ser, de aprender a aprender. Em meio a essa discussão, o artigo cita que a falta de apoio institucional e de recursos fortalece a falência do ensino inclusivo. A pesquisa apresenta uma lacuna preocupante, esboçada através da precarização da formação na área de educação inclusiva dos entrevistados e, por vezes, questiona como o docente sem/com pouca formação na temática apresentada irá formar “professores” capacitados para trabalhar a deficiência em sala de aula.

O segundo trabalho, de Teixeira, Barreto e Nunes (2021), é uma pesquisa bibliográfica, apresentando em seu contexto uma discussão sobre o papel do Estado face à Educação Inclusiva, e relata alguns entraves que ainda são presentes na sociedade contemporânea. Traz uma reflexão de vários *experts* no assunto, como Nóvoa (1995, 1999), Tardif (2014), Sacristán (1999, 2000), Gauthier et al. (2013), Veiga e Viana (2012), Moita (2013), Tozetto (2013) e Antunes, Marin e Glat (2013), sobre “a formação e a prática docente”, expondo uma proposta de estudar pessoas com Deficiência Intelectual (DI) e Políticas Educacionais, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Aqui eles descrevem os vários conceitos relacionados à DI. Por elegibilidade, definem ser uma “deficiência que interfere no intelecto da pessoa, e não na mente como um todo”, advertindo para não confundir com doença mental (Teixeira; Barreto; Nunes, 2021, p. 2).

Ter DI não se constitui com o perfil do indivíduo incapaz de conviver, integrar e viver em sociedade, contraditoriamente, é importante entender que essa pessoa tem sua evolução e desenvolvimento mental inerentes a sua relação com o meio no qual vivencia.

Os autores, em vários momentos, referenciam a teoria de Vygotsky que, dentre outros conceitos, aponta a importância da interação do indivíduo com o meio, com outras pessoas, e suas influências culturais como importantes fatores para o seu desenvolvimento. Frisa que não se deve priorizar a deficiência, mas fazer com que o aluno possa superá-la. Nessa compreensão, a Instituição Educacional (IE) deverá albergá-lo de acordo com o que preconiza a Constituição Federal de 1988, que entre outros artigos garante o direito de todos à educação e ao acesso à escola.

Embora em meio aos deveres das IES, essa realidade não está presente nos relatos desse artigo, o qual cita o despreparo de docentes e das IES frente ao aluno com DI. “De acordo com Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2010, conforme disposto no parágrafo 1º do art. 29” (Teixeira; Barreto; Nunes, 2021, p. 7), os estudantes da Educação Especial devem ser matriculados nas classes comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Nos relatos, é presente a segregação escolar por docentes e IES, principalmente por “achar” que não estão preparados para atender alunos com esse perfil.

Diante das discussões apresentadas, observa-se que ainda é preliminar a capacidade dos docentes frente a alunos com DI quanto ao “saber” e “saber fazer”. Em alguns momentos, pela estrutura curricular deficitária em sua formação docente, em outros pela fragmentação dos conteúdos em Educação Inclusiva e precária qualificação dos profissionais, e ainda, em outros pela alienação diante das estruturas educacionais nas quais convivem.

Os autores apontam para uma reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, vislumbrando um melhor entendimento e um melhor aprendizado dos alunos, que o currículo deva ser construído em discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

Muito se tem falado em educação inclusiva, nas leis e políticas públicas includentes, da importância do ensino superior para o empoderamento do aluno, do papel da universidade na formação de alunos críticos e reflexivos, como também da importância dos currículos e formação docentes com vistas à pessoa com deficiência. Muito se fala, pouco se vê.

Para Mesquita e Baptista (2019), a educação está pautada no conhecimento e no modo cultural no qual vive o ser humano, sendo assim ela representa o engrandecimento de quem nela tem a oportunidade de ingressar e permanecer até a conclusão do curso. Para a sociedade capitalista, essa conquista concede a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho includente, valoroso. A educação inclusiva é includente, equânime, transformadora. Baseia-se nos preceitos legais de igualdade, respeito, oportunidades, oportunizando lutas por uma sociedade humana e justa.

As lutas de pessoas com deficiência para ingressar e permanecer no ensino superior no Brasil é retratada por barreiras limitadoras, sejam elas atitudinais, físicas, sociais, preconceitos (incapacitados, anormal). Na maioria das vezes está alicerçada

na estrutura educacional includente, que privilegia pessoas sem deficiência, de cor branca e classe social elevada. Então, como entender o papel da universidade como espaço produtor de conhecimento e formador de opinião que tem a função de formar pessoas autônomas, independentes, respeitando a adversidade? Onde está o docente desta instituição e como ele tem vivenciado essa realidade em sala de aula?

Questões como essas são limitadoras ao processo de educar, são preconceituosas e excludentes ao processo de aprender. Quais direitos da pessoa com deficiência encontram-se na universidade? O currículo do curso apresenta metodologias pautadas no uso de tecnologias assistivas? Existe compromisso e conhecimento técnico e prático dos docentes para o ensino da pessoa com deficiência? Em que são estruturadas as aulas do curso de Educação Física num contexto de inclusão e heterogeneidade?

Nesse universo de conflitos, esse artigo traz a vivência de docentes do ensino superior no curso de licenciatura de uma faculdade de Educação Física do município de Goiânia, através de uma pesquisa descritiva e transversal, em que se utilizou de entrevista semiestruturada com dois docentes que já tiveram alunos com deficiência. Analisaram-se quais as suas concepções em relação ao acesso e permanência desse aluno na instituição.

As barreiras sociais foram destaque, quando indagados quanto ao acesso/ingresso e a existência de ações por parte da universidade para inclui-lo. Infelizmente, as respostas não os diferenciam de outras universidades, em que a aplicabilidade da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, art. 27, que respalda o direito garantido de acesso à educação, é ainda deficiente.

Os docentes entrevistados admitem que a universidade precisa promover ações que valorizem a cultura educacional, reconhecendo as potencialidades e capacidades das pessoas com deficiência. Dentro dessa realidade, eles elencaram elementos importantes que subsidiarão as universidades para o processo de educação mais inclusiva. Nesse entendimento, pode-se apontar como facilitadores a sinalização nos espaços acadêmicos, aquisição de programas de computadores e outros equipamentos que ajudem na locomoção, identificação, estudo, mobiliários adaptados à deficiência do aluno, adaptações estruturais, atitudinais, pedagógicas.

A democratização do ensino superior precisa avançar com propostas emancipatórias e ações pautadas no ensino para todos, sem distinção à classe

discriminada. A universidade deve ser espaço de saberes e discussões, ela precisa planejar ações que favoreçam e possam eliminar as barreiras de acesso e permanência desses alunos, ser inclusiva e se adequar ao ensino superior a todas as pessoas, sem distinção de gênero, raça, deficiência.

Ela precisa fomentar seus espaços, garantindo aos docentes condições que viabilizem o processo de “aprender a ser, a fazer” através de estratégias metodológicas viáveis, formação docente com práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares. A inclusão é um processo complexo, que precisa de adaptações e mudanças em todo o contexto educacional. Não se admite que ela seja desumana, estática, segregadora e excludente.

A pessoa com deficiência no ensino superior deve ser assistida em sua integralidade, respeitando suas particularidades, com uso de estratégias que possibilitem um melhor aprendizado e aproveitamento das disciplinas cursadas com adaptações necessárias.

O quarto estudo desse eixo, de Junior et al. (2021), objetivou analisar a realidade das universidades brasileiras do curso de Medicina quanto à presença na sua formação curricular de pressupostos relacionados ao atendimento à pessoa com deficiência, ou seja, o que o currículo tem de suporte para que esse aluno possa, durante o curso e após a conclusão deste, atender com integralidade a pessoa com algum tipo de deficiência.

Esse artigo é um estudo descritivo, cujo percurso metodológico teve como pilar a análise documental de projetos pedagógicos de cursos de Medicina ofertados por IES do Brasil, de ementas com conteúdos programáticos de disciplinas e módulos. Como referencial teórico, as bases foram

[...] a normativa instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais 6, nos termos da Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014, da Câmara de Educação Superior (CES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC, que estabelece a necessidade de inclusão do cuidado destinado à saúde das PCD na formação dos médicos (Junior *et al.*, 2021, p. 2).

Dos 328 cursos de Medicina (42% públicos e 58% privados) constantes no Cadastro e-MEC, apenas 52,1% estavam disponíveis para análise. Nos cursos pesquisados, 52% continham aspectos relacionados ao cuidado com a pessoa deficiente e apenas 29,2% incluíram o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em seu PPC. Acrescido a esses dados secundários, observou-se que a região

nordeste 23,6% e as universidades públicas se destacaram quanto ao cuidado destinado a pessoas com deficiência em seus currículos.

Os dados apresentados demonstram uma preocupação premente dos órgãos públicos destinados ao cuidado da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que retratam a precária formação destes alunos/médicos numa perspectiva de um atendimento muitas vezes desumano.

Esse atendimento muitas vezes se depara com barreiras de comunicação, de afetividade, de insucesso, nas formas de interação com a pessoa com deficiência, da precarização das informações quanto ao tratamento, dos cuidados prioritários, acarretando prejuízos incalculáveis à pessoa atendida com deficiência.

As escolas médicas precisam investir e apresentar resultados positivos no que preconizam as DCN e em seus PPCs, precisam melhorar sua capacidade de efetivação das políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência, através da integralidade e do que dispõe o nosso Sistema Único de Saúde (SUS).

É urgente a quebra do paradigma desses profissionais, que ainda estão sendo formados no modelo biomédico, precisamos formar médicos com capacidade teórico-prática pautada no modelo biopsicossocial, que possam identificar, assistir e cuidar de pessoas com deficiência da mesma maneira que atendem pessoas sem deficiência. Com políticas de atenção continuada, transformadora, com enfoque no trabalho em equipe interdisciplinar e multiprofissional.

É premente investir na formação curricular de nossos discentes quanto às questões que abrangem o atendimento à pessoa com deficiência. Aqui, refiro-me ao confronto que o texto apresenta; nele, podemos observar a dura realidade vivenciada por profissionais diante do atendimento à pessoa com deficiência.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Neste eixo serão discutidos seis artigos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Artigos selecionados no 2º Eixo

1	A interferência da modulação da voz do docente na aprendizagem de universitários cegos
2	La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad
3	Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia
4	Inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior
5	Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas
6	A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As autoras Prado e Feitosa (2020) descrevem nesse artigo a importância de o saber ser docente frente a alunos com deficiência visual, coadunando a isso a modulação da voz para a aprendizagem dos universitários cegos.

O trabalho em tela foi uma pesquisa realizada em cinco universidades do Brasil, dessas, quatro eram privadas e uma pública, localizadas no Distrito Federal. Participaram da pesquisa 11 estudantes com diagnóstico de deficiência visual total, sem parentescos entre si, academicamente ativos e ingressos no ensino superior. Além desses, mais duas pessoas, da Biblioteca Braile Dorina Nowill, participaram na forma de testemunhas (TCLE).

O instrumento para coleta de dados foi a entrevista individual, com perguntas semiestruturadas, e teve como tema central a comunicação entre professor e aluno, no ambiente de sala de aula. As autoras utilizaram os teóricos Skinner e Vygotsky, numa perspectiva de corroborar com a sua pesquisa, já que são referência quando se trata de estratégias de educação para pessoas com deficiência(s) e aprendizagem.

O artigo, durante a sua exposição, descreve a importância da visão do ser humano, como um dos órgãos dos sentidos mais importantes, por ser através dele que podemos ver as formas, tamanhos, cores, além de ser um elo com os outros sentidos.

Nesse pensamento, o deficiente visual estimulará outros órgãos para desenvolver capacidades de viver integralmente na sociedade. Na ausência da visão, utilizará a audição para perceber, aprender, sentir, numa perspectiva de espaço, de fala e de tudo que ele escutar. Articulado a esse pensamento, nota-se que através da escuta o deficiente visual percebe as informações repassadas quanto à variação da

voz, como ritmo da voz, na velocidade, no timbre, na tonalidade e na intensidade, sentindo expressões de afeto, repúdio, timidez.

A pesquisa aborda a importância do trabalho docente articulado a um de seus instrumentos de trabalho – a linguagem – que, dentre outras funções, é uma das mais importantes ferramentas para transmitir e compartilhar informações. Diante das respostas obtidas através do questionário semiestruturado, observou-se que 82% dos alunos consideram o curso inadequado para suas necessidades especiais, e indicam como pontos negativos a falta de professores capacitados, material didático inacessível, mobilidade inadequada dentro da instituição e profissionais sem conhecimento em Libras.

Quanto à importância do uso da voz na transmissão do conhecimento, todos afirmaram que a fala do professor é imprescindível para quem tem deficiência visual. A maioria deles disseram que percebem agressividade, negatividade, desinteresse, insegurança na temática e que o tom da voz do professor influencia na afetividade junto ao aluno, transmitindo-lhes confiança e empatia.

Sobre a fala do docente, se interfere de forma positiva no aprendizado deles, 36% responderam que sim, a maneira de expressar-se, o tom da voz, a segurança nas palavras, são suficientes para que haja motivação no aprendizado. Já como influência negativa, 45% deles responderam que os docentes não percebem as limitações deles e não tem conhecimento para transmitir as informações em sala de aula. A limitação dos docentes quanto ao ensino foi unânime nas respostas dos entrevistados.

No que diz respeito à modulação da voz do educador, 73% dos entrevistados afirmaram que falar com clareza, expressividade, empatia e segurança motiva e facilita o aprendizado. Como resultados da pesquisa, observou-se que a utilização de materiais didáticos adequados e acessíveis, mobilidade adequada, uso de metodologias de ensino adaptáveis à realidade do aluno com deficiência visual, o uso de materiais didáticos táteis e melhor utilização da fala pelos educadores ajudariam o aprendizado. O artigo mostra a importância da relação entre a fala e a audição no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se elemento fundamental para aperfeiçoar o crescimento acadêmico desses alunos.

O segundo artigo desse eixo, das autoras Quirama e Cáceres (2019), nos fornece subsídios para entendermos que a problemática da docência do ensino superior a alunos com deficiência é uma questão não apenas nacional, mas

internacional. Diante dessa conjuntura, essa pesquisa teve como proposta “compreender as condições de acesso e permanência de alunos com deficiência na Universidade Santo Tomás e na Universidade Industrial de Santander, na cidade de Bucaramanga” (Quirama; Cáceres, 2019, p. 1).

É uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Utilizou-se da técnica de entrevista semiestruturada, com questões abertas que descrevessem as suas experiências, deficiências, problemas vivenciados pelos entrevistados (gestores, docentes, administrativos e discentes). A pesquisa utilizou-se de amostragem não probabilística tipo “bola de neve”, com 33 entrevistas: gestores e administradores (16), professores (8), alunos com deficiência (7), colegas de turma de alunos com deficiência (2). Os resultados foram dispostos em três categorias, descritas a seguir.

Na primeira categoria, “iniciativas de formação para a inclusão educacional”, os relatos de professores desenhavam uma dificuldade de enfrentamento em sala de aula ao aluno com algum tipo de deficiência, ocasionado na maioria das vezes pela sua formação docente deficiente, outras pela falta de incentivo das instituições quanto a participação em cursos e capacitações, e também pela estrutura física inadequada. Alguns entrevistados pontuaram iniciativas da instituição, como a participação em cursos de curta duração, com diplomas, mas de maneira pontual e pouco frequente.

Na segunda categoria, “Experiência dentro da sala de aula”, o desafio se apresenta como uma barreira grave e complexa. Os relatos são desafiadores aos docentes, principalmente quando o aluno tem deficiência sensorial visual e auditiva. Nesse sentido, há ausência de instrumentos pedagógicos que corroborem para o aprendizado do aluno e ensino do docente. Existe um despreparo evidente quanto ao acesso a esse aluno com deficiência, uma certa resistência (por vezes) por ter que disponibilizar de adequações pedagógicas da disciplina. Mas para alguns docentes, essa resistência os levou a encarar a realidade em sala de aula e buscar estratégias pedagógicas (muitas vezes orientada pelo próprio aluno) para o ensino na disciplina.

Na terceira categoria, “planejamento de aulas”, observou-se que cada docente procura fazer de suas aulas um exercício pedagógico inclusivo e, de acordo com cada deficiência, ele constrói seu plano de ensino, implementando ações facilitadoras para o processo de ensino-aprendizado, mesmo com dificuldades, sem preparo pedagógico e sem o reconhecimento da instituição pelos méritos alcançados. Já para alguns docentes, o planejamento da disciplina não necessitou de alterações, já que a deficiência do aluno não exigia adaptações particulares.

No desenvolvimento do artigo percebe-se que existe uma relação entre o aluno com deficiência e o docente da disciplina nos primeiros dias de aula, a fim de conhecerem os desafios e buscarem tecnologias, métodos pedagógicos viáveis (muitas vezes simples). Cabe destacar que essa relação deve ser mantida até a conclusão da disciplina, já que o planejamento, as modificações e inovações deverão ocorrer durante todo o período. Aos discentes coube o entendimento de auxiliar o docente quanto às adequações pertinentes a cada deficiência, demonstrando habilidades e interesse. Se existem inúmeras dificuldades dos docentes quanto ao ensino para alunos com deficiência, as possibilidades de realização de pedagogias flexíveis na aplicação de provas ou atividades que conferirão as notas da disciplina pode ser uma saída.

Nos relatos, pode-se observar a utilização de recursos como adaptações, ajustes, esforços adicionais para a utilização de metodologias, cujo alvo seja o cumprimento dos objetivos pedagógicos. O artigo nos remete a visualizar que a problemática do ensino superior para o aluno com deficiência é algo complexo, que as políticas públicas não estão sendo aplicadas na íntegra, que os docentes, apesar de não terem tido em sua formação profissional disciplinas com desenvolvimento de competências e habilidades para discentes com deficiência, conseguem, com a ajuda dos discentes, adaptar suas aulas de acordo com as deficiências.

As instituições pesquisadas precisam fazer ajustes em áreas distintas: gerenciais, administrativas, acadêmicas. Faz-se necessário a implementação de políticas de inclusão, dotação orçamentária, formação e apoio à comunidade universitária, adequação das infraestruturas e disponibilização de equipamentos especializados.

O próximo artigo, de Dantas (2018), apresenta conteúdos vivenciados por alunos com deficiência em uma universidade pública e que, através de seus relatos, demonstraram suas experiências que o capacitaram ao empoderamento e autoadvogacia, caminhos difíceis na quebra de paradigmas à alunos com deficiência. A autora descreve a construção dos conceitos de empoderamento e autoadvogacia numa perspectiva de condição do ser da pessoa com deficiência. Ela entrelaça o conceito de empoderamento à autoadvogacia como condição singular do aluno com deficiência. O empoderamento emancipa e capacita a pessoa com deficiência ao conhecimento de suas culturas, seus direitos, a ter liderança, competência nos ciclos da educação, o qual o conduzirá para uma educação libertadora e conscientizadora.

Na autoadvogacia, ela é percebida como uma atitude de pessoas empoderadas e uma proposta filosófica, científica e social. Objetiva romper com os ciclos de desinformações que permeiam as pessoas com deficiência. O resgate delas como “seres humanos” autores de suas histórias de vida, com autonomia em suas atitudes, decisões e caminhos a seguir.

Esse artigo baseou-se num recorte de tese de doutorado, no qual se analisaram experiências individuais e atitudes sociais de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil e Canadá, numa perspectiva de inclusão e empoderamento. A autora realizou essa pesquisa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com pessoas com deficiência e objetivou apresentar suas vivências, com destaque para suas trajetórias de vida e estudos, suas fragilidades e vitórias.

É uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando como técnicas de coletas de dados o levantamento documental do marco político-legislativo, que trata dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil; o levantamento da literatura que problematiza o empoderamento e autoadvogacia, incluindo traduções de material em língua inglesa; a entrevista semiestruturada e observações participantes e não participantes. Como campo de análise, foram adotados os Estudos Culturais (EC).

Foram entrevistados três alunos com deficiência, Pedro (surdo), Maria (visual) e Josefa (física), todos alunos do curso superior da UFPB. Percebe-se, através dos relatos das entrevistas, as particularidades de cada um deles, suas atitudes e desafios que os levaram ao empoderamento e à autoadvogacia. O comportamento e atitudes de alguns alunos e docentes a alunos com deficiência ainda é entrelaçado a pessoas que precisam de ajuda para fazerem suas habilidades diárias, não as reconhecendo como pessoas que são independentes, autônomas e sabem viver sozinhas. Observa-se, através dos relatos e análise da autora, que os alunos pesquisados perpassaram por imbrólios semelhantes, e que por terem conhecimento, força de vontade e determinação, conquistaram seus espaços e venceram suas barreiras.

A universidade é o espaço de saberes, de troca de experiências e vivências pessoais, é o meio de fazer e sermos iguais, sem distinção, sem tabus e com respeito às desigualdades sociais por cor, raça, deficiências. É nela que alunos com deficiência buscam suas conquistas, lutam pelos seus direitos, ensinam como devem ser tratados, mostram suas habilidades e demonstram suas fragilidades. O ser aluno com deficiência não exclui dele todos os direitos que lhe são permitidos por lei.

Aos docentes cabe o compromisso ético de tratar a pessoa com deficiência com igualdade, respeito, com uso de metodologias capazes de fazer sentido cada atividade realizada, seja em sala de aula ou fora dela. Atitudes como a que está descrita no artigo são inaceitáveis. O empoderamento e a autoadvogacia desses alunos os levaram a romper com o isolamento social, a superação de barreiras físicas e a lutarem pelos seus direitos.

O quarto artigo, de Wellichan e Souza (2017), discute a importância da inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. Ele dispõe sobre os largos caminhos que foram conquistados através das implantações de políticas para alunos com deficiência. É uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, na qual buscou-se estruturar conteúdos que permitissem subsidiar e, ao mesmo tempo, propor discussões para o aluno com deficiência no ensino superior, vislumbrando seu ingresso na universidade.

Ao longo da antiguidade e nos países aqui apresentados, sempre existiu o preconceito, a discriminação e a exclusão da sociedade à pessoa com deficiência quanto ao seu ingresso na educação básica e, principalmente, no ensino superior. Eram eminentes as maneiras discriminatórias aplicadas quanto aos seus direitos.

Essa realidade também se experiencia ainda hoje, quando se abordam questões de condutas discriminatórias a pessoas com deficiência e as dificuldades quanto à acessibilidade, instituições sem estruturas físicas e docentes despreparados psicológica e metodologicamente. O artigo foi dividido em três momentos, nos quais fornecem subsídios a favorecer uma discussão da parcela crescente de novos alunos para as instituições de ensino superior de forma a auxiliá-los na busca pela inclusão na prática.

Num primeiro momento, contextualiza-se sobre a pessoa com deficiência, conceitos, classificação e características. Retrata-se sobre os desafios que as universidades no Brasil enfrentam diante das pessoas com deficiência, principalmente na democratização do acesso e na garantia da qualidade no ensino superior.

No segundo momento, baseadas na Política Nacional de Educação Especial reconhecida pelo Ministério da Educação, elas enfatizam que sejam também priorizadas particularidades de cada aluno com deficiência, mudanças de postura profissional de toda a comunidade local. As universidades precisam atender as demandas pedagógicas dos alunos com ou sem deficiência. Aqui elas descrevem sobre algumas deficiências e sugerem às universidades o “como fazer”, embasadas

no que dispõe a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sobre acessibilidade, edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, com sinalização prática e clara para todos os tipos de deficiência.

Todo aluno com deficiência deve ser inicialmente identificado quanto a sua necessidade, para que sejam dispensados recursos, insumos, instrumentos, possibilitando articulações visando a autonomia do aluno com deficiência na universidade. Na deficiência física elas orientam que seja identificada a necessidade desse aluno: estrutural, acessibilidade, recursos didáticos, mobiliário adequado, adaptações em toda a estrutura física da instituição (espaços).

Para os alunos com deficiência intelectual é importante que a coordenação de curso ofereça disciplinas reduzidas por semestre, contato mais próximo do aluno com o docente durante as aulas, uso de recursos didáticos que favoreçam os relacionamentos entre eles, atividades em grupos. A função do docente é primordial para que sejam identificadas as dificuldades, articuladas às possibilidades de orientações quanto aos fatores que corroboram para o respeito à diversidade em sala de aula.

Na deficiência auditiva, a universidade deve ter um intérprete de Libras, e caso necessário, que ele esteja presente em sala de aula, com a utilização de recursos pedagógicos para cada necessidade, e cuidados que facilitem o entendimento do aluno, como falar pausadamente e na frente do aluno (proporcionando a leitura labial). Para os alunos com deficiência visual, precisará de recursos pedagógicos (*softwares* específicos – DosVox, Virtual Vision, NVDA, entre outros), provas em formato digital para realização em computadores com leitor/transcritor, material em fonte ampliada, fones de ouvido, material em braille, etc.

Alunos com altas habilidades ou superdotação, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) necessitam também de recursos para que seja assegurada e mantida a sua permanência na universidade. Em todas as deficiências é necessário pensar na permanência deles até a conclusão do curso. Para isso, temos que ter formas viáveis para a aplicabilidade das aulas, das avaliações e de toda a conjuntura desse aluno. Os docentes e corpo administrativo devem ser comunicados quanto a sua existência.

No terceiro momento, o artigo traz um amplo debate sobre as lutas para a conquista do ingresso da pessoa com deficiência na educação, aqui enfatizando o ensino superior. Mostra a trajetória percorrida em alguns países e particulariza o Brasil

nesse processo de inclusão. Os movimentos pela educação precisam continuar crescendo em todos os níveis, com as instituições de ensino precisando estar preparadas para recebê-los.

Há muito o que se fazer nas instituições desse Brasil, principalmente quando se propõe a dar oportunidades ao aluno com deficiência. Estruturalmente, pedagogicamente, não estamos preparados. A educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, raça, cor, deficiência. O ingresso ao sistema educacional superior é regido pelas leis vigentes no país – Carta Magna de 1991 –, e deve ser assegurado ao aluno.

Os autores Rueda, Díaz-Orozco e Ortiz-Guzmán (2017) analisaram as práticas pedagógicas implementadas por docentes de duas universidades da Colômbia a alunos com deficiência sensorial que tinham dificuldades de comunicação e linguagem. Destarte pretendeu-se medir o compromisso das instituições na educação inclusiva a nível universitário.

A população entrevistada foi de 27 docentes de cursos distintos, que trabalhavam com alunos deficientes sensoriais. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e método de estudo de caso – etnografia. É sabido que mesmo diante da vigência das leis e do conhecimento das instituições sobre a educação inclusiva, são notórias as dificuldades apresentadas por docentes quanto ao uso de recursos para alunos com deficiência sensorial.

A realidade está vinculada aos escassos investimentos das instituições para com o corpo docente e, numa maneira ampla, a recursos tecnológicos viáveis. O enfrentamento dos docentes a esses desafios é diverso, muitas vezes gerado pelas mínimas condições de trabalho ofertados. A eles incide a responsabilidade de ensinar de forma equânime e universal, dentro de um contexto includente, proporcionando um ensino-aprendizado interativo.

A educação inclusiva baseia-se em práticas implantadas por uma instituição que planeja, organiza, capacita os docentes, que assiste alunos com deficiência baseados em sua heterogeneidade, que respeita as diferenças sem discriminação. Ser pessoa com deficiência é ir de encontro ao que não é perfeito, com limitações e que muitas vezes sofrem e enfrentam barreiras atitudinais da sociedade em todo o seu contexto. É um fenômeno complexo, incapacitante (algumas delas), mutilador emocionalmente, que não se encaixam nos padrões econômicos e sociais e do mercado de trabalho.

Essa é a realidade que, infelizmente, ainda é vivenciada em tempos contemporâneos. O artigo apresenta em seu contexto discursivo realidades desafiadoras nas quais demonstram a inexistência de consenso entre os docentes quanto às metodologias aplicadas, embora perceba-se o empenho e o compromisso deles em sala de aula. Em meio ao processo de inclusão desse aluno no ensino superior, muitas vezes pleno de barreiras limitadoras que dificultam sua permanência, evidencia-se em alguns momentos a ausência de informações quanto a(s) sua(s) deficiência(s) em formulários, às vezes não socializados entre os docentes.

Alguns docentes, quanto à presença desse aluno em sua disciplina, em virtude da instituição não ter informado o tipo de deficiência e nem ter investido em capacitações, relatam que isso acaba provocando em alguns momentos conflitos na metodologia a ser aplicada. A aplicação de práticas pedagógicas é apresentada de maneira distinta, existindo uma preocupação na organização do plano de ensino baseado nesse aluno, com estratégias e avaliação capazes de equipará-lo a todos os alunos da sala; já para outros, não houve mudanças em sua estrutura de aula.

Nesse sentido, o delineamento de ensino para eles é desenvolvido de acordo com o conhecimento e habilidades de cada um. É pertinente que esse docente faça uso de tecnologias assistidas, proporcionando um melhor conhecimento e adaptação.

Os cuidados pedagógicos previamente apresentados são desafiadores, desde a organização do currículo ao desenho de novas metodologias. As rotinas de trabalho são claras nos objetivos de aprendizagem. Os docentes precisam ser capacitados em estratégias inclusivas, para que sejam capazes de planejar focando na pessoa, em suas habilidades e no seu potencial. As formas de avaliações são distintas, alguns docentes ainda o fazem de forma tradicional, sem a utilização de ferramentas tecnológicas. O uso de estratégias pedagógicas como oficinas, aprendizagem colaborativa e tutoriais foram relatadas no estudo como facilitadores para a aprendizagem.

A pesquisa reforça a importância das instituições investirem na educação inclusiva a partir da qualificação docente, principalmente por entender que ele é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Ao aluno devem ser aplicados recursos tecnológicos como um melhor aproveitamento de suas habilidades e limitações, levando-o ao empoderamento pessoal, razão de torná-lo independente.

Embora tenhamos avançado no Brasil ao longo dos anos nas questões sobre a inserção da pessoa com deficiência ao ensino superior nas instituições públicas

federais, ainda é objeto de discussão e preocupação a permanência desses em seus cursos. Mesmo com a democratização do ensino superior, vivenciamos através de artigos científicos, relatos de estudantes com deficiência, mídias nacionais, o quão dificultoso é para esse aluno ter acesso, permanência e vivenciar as barreiras atitudinais existentes na docência, nas chefias, nos servidores e alunos.

Vinculados a essa realidade, encontramos nas políticas públicas vigentes as diretrizes e bases “facilitadoras” para dirimir questões tão complexas. O artigo seguinte reforça a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, como também o apoio do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (Nape), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Silva e Pimentel (2022) trazem a realidade vivenciada por oito alunos com deficiência visual matriculados em cursos distintos na UFBA, na faixa etária entre 30 e 56 anos de idade. Através de seus relatos é possível identificar o quão difícil é chegar e permanecer no ensino superior.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, como técnica de coleta de dados foi aplicada a entrevista semiestruturada elaborada pelas autoras, acompanhadas pelo Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (Nape) da UFBA, no ano de 2017. O roteiro e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram escritos com letras ampliadas e traduzidos na escrita braille e as entrevistas foram gravadas.

A análise das falas foi fundamentada por Bardan, após sistematização e releitura a categoria foi subdividida em barreiras arquitetônicas e atitudinais, recursos materiais e processo de inclusão na universidade. O ingresso, permanência e aprendizado na universidade para esses alunos com deficiência visual foram apresentados de maneira distinta, em que suas histórias de vida foram demonstradas por lutas, dificuldades, retrocessos e questionamentos do ensino fundamental ao ensino superior.

Dentre as falas, pode-se encontrar alunos que tiveram grandes dificuldades para ingressar no ensino superior por escassez de recursos didáticos na realização de suas provas, para outros, porém, o acesso foi menos complexo, com recursos e mecanismos facilitadores, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Todos eles enfrentaram tempos difíceis destacados pelas dificuldades e ausências estruturais nas escolas, transportes, barreiras atitudinais de exclusão em sala de aula por alunos e alguns docentes, ausência de apoio e acompanhamento nas instâncias

das universidades. Nesse sentido, salienta-se que questões descritas acima são barreiras que dificultam o processo de autonomia e desenvolvimento formativo do aluno com deficiência visual.

O despreparo ético, moral, metodológico e dificultador demonstrado por alguns docentes desfavorecem o ensino-aprendizado desses alunos, sem que seja repensado o modo de como ensinar e para quem ensinar na universidade. É preciso ser branco, heterossexual, capaz e produtivo para que seja um modelo que valoriza o homem?

É mister enfatizar suas histórias e experiências de resistência frente às adversidades e seus posicionamentos de enfrentamentos na universidade enquanto políticas públicas includentes e sociais. A inclusão educacional na universidade caminha pautada nas lutas desses alunos com deficiência, nas batalhas erguidas sob um sistema público de ensino minoritário, excludente, é preciso construir uma cultura inclusiva e participativa na universidade.

2.3 A INSTITUIÇÃO E SUAS RESPONSABILIDADES FRENTE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Neste eixo serão discutidos três artigos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 – Artigos selecionados no 3º Eixo

1	Núcleos de Acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional
2	Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das universidades federais do sul do Brasil
3	Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As políticas públicas de incentivo ao ingresso de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), criada pela legislação brasileira, vêm ao longo dos anos sendo referências para que as instituições de ensino superior (IES) no Brasil possam garantir o acesso e adquirir condições de atendimento adequadas a esses alunos.

Dentro dessas políticas, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criou em 2005 o Programa Incluir, objetivando o fomento de criação e consolidação de núcleos de acessibilidade e

efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Destaca-se também o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pelo Decreto n. 6.096/2007, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Decreto n. 7.234, 2010).

Envolto a esse pensamento, o artigo escrito pelos autores Melo e Araújo (2018) tem como objetivo descrever e discutir algumas das ações desenvolvidas pela Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (Caene), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Essa pesquisa apresenta abordagem qualitativa, baseada num estudo descritivo-analítico de base documental, com fonte de dados normativas institucionais da UFRN, no período de 2011 a 2015. Em seu recorte optaram por discutir o atendimento aos estudantes com NEE, o apoio social, a formação continuada e a infraestrutura da UFRN, por entenderem ser mais relevante.

No período estudado observou-se o ingresso crescente de alunos com NEE na instituição, e conseguinte a todas às IES (principalmente as particulares). Embora os dados sejam crescentes, considera-se ainda insuficiente para a demanda de alunos que não conseguem chegar ao ensino superior.

A chegada desse aluno na UFRN segue protocolo do Núcleo e de acordo com a sua necessidade serão adotadas providências viáveis dentro da instituição.

O Núcleo tem uma estrutura de atendimento multiprofissional com assistente social, pedagoga e psicóloga, caso seja necessário outros atores serão envolvidos. Há predomínio de estudantes com deficiência visual e deficiência física, Ciências Humanas é a área mais procurada, e o maior número de alunos matriculados encontra-se no *campus* central da UFRN.

A maioria dos alunos são de classe econômica social baixa, e necessitam de suporte financeiro da instituição. O serviço social identifica esse aluno, seus determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais e o encaminha à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), para que possa pleitear as bolsas de assistência estudantil. Agregado ao aluno com NEE e atendendo aos critérios estabelecidos na Resolução n. 163/2014, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) – apresentar deficiência aliada à situação de vulnerabilidade social –, ele receberá a bolsa até o final de sua graduação.

O ingresso de alunos com NEE na universidade tem gerado impactos principalmente quando se refere ao docente no contexto pedagógico, e o uso de

metodologias em salas de aula teóricas e práticas. A realidade da UFRN não é distinta a maioria das IES do Brasil, quando se refere à formação docente frente a alunos com NEE. No Núcleo, um dos eixos fundamentais de apoio ao aluno é a capacitação docente e de servidores, entendendo que a maioria deles não tiveram formação profissional para isso.

Não basta termos alunos com NEE, docentes e professores capacitados para atendê-los, é preciso que a IES tenha uma infraestrutura e tecnologias de apoio, garantindo o direito de igualdade e oportunidades para todos.

Foi criado o Laboratório de Acessibilidade na Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM), do Setor de Acessibilidade, o Setor de Musicografia Braille e Apoio a Inclusão (SEMBRAIN), com recursos de tecnologia assistivas e com uma equipe de profissionais e bolsistas de apoio técnico, o serviço de tradutores-intérpretes de Libras e o serviço de capacitação para utilização e empréstimo de tecnologia assistivas.

Em relação a acessibilidade física, o Núcleo vem trabalhando em conjunto com o órgão competente da UFRN objetivando contribuir na construção de espaços favoráveis e acessíveis: diagnóstico das condições de acessibilidade física; elaboração e distribuição de um manual intitulado “Acessibilidade na UFRN: guia de orientações básicas”; capacitação de gestores e docentes sobre acessibilidade física; campanha de acessibilidade “Eu posso! você deixa?”; I Fórum Permanente de Acessibilidade “O direito de ir e vir”; concurso fotográfico “Acessibilidade e Respeito”; consultoria externa a projetos de acessibilidade; construção de rotas acessíveis e rampas; e criação de comissão para elaboração do Plano de Mobilidade e Acessibilidade do *Campus Central*.

Os autores, ao descreverem as ações realizadas pelo Caene, enfatizaram as mudanças de paradigmas frente aos alunos com NEE, os avanços em eixos fundamentais do projeto, os investimentos e melhorias conquistados durante o período estudado, e o reconhecimento do aluno frente a sua deficiência. Apesar dessas conquistas, eles apontaram alguns entraves importantes, como as barreiras atitudinais.

O segundo artigo, de Brizolla e Martins (2018), objetiva apresentar ações desenvolvidas por universidades federais da região sul do Brasil, considerando a implementação e a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O artigo está apoiado nas políticas públicas implantadas

no Brasil, desde o ensino básico até a universidade. Discorre sobre as leis implantadas (Cotas, Acessibilidade) e vigentes, os decretos e programas (Incluir), sob a égide da transversalização da modalidade da educação especial, pautadas na garantia ao atendimento educacional ao aluno com deficiência.

Embora existam vários programas que viabilizam o ingresso e a permanência desse aluno nas IES respaldados por políticas públicas vigentes, eles ainda enfrentam situações singulares que em alguns momentos inviabilizam sua permanência em alguma disciplina ou no curso matriculado. Em meio aos questionamentos, emergem discussões preocupantes e, também, o modo como as instituições pesquisadas estão vivenciando suas realidades. Aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) estão sendo assegurados seus direitos constitucionais? As instituições dispõem de condições adequadas, formação, infraestrutura, recursos humanos capacitados? Qual a origem e quais recursos orçamentários são destinados para o atendimento?

Como a proposta dessa pesquisa são pesquisadores e participantes envolvidos de modo participativo e cooperativo dentro de um mesmo contexto, apresenta um percurso metodológico baseado na pesquisa-ação, proposta por Thiollent, tendo como sujeitos os coordenadores ou servidores responsáveis pelos núcleos de inclusão e/ou acessibilidade das universidades federais da região sul.

Os instrumentos para coleta de dados foram documentos de fontes legais, questionário semiestruturado, construção de portfólio de políticas de atendimento educacional especializado nas universidades federais da região sul, elaboração de relatório e a socialização. A pesquisa foi analisada com base na análise de conteúdo de Bardin, e a análise das questões foram organizadas em três categorias: contextualização do campo de pesquisa; identificação, registro e acompanhamento; e ações de desenvolvimento acadêmico: âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. As IES pesquisadas registraram já terem implantado (período de 2008 a 2014) o setor/núcleo de inclusão e acessibilidade, que estão vinculados à política da graduação da instituição.

Os profissionais que atuam nesses núcleos são técnicos em assuntos educacionais e/ou pedagogos, intérprete de Libras, psicólogo. Apenas uma apresentou uma equipe ampliada de profissionais. Para efetivação do acesso e permanência do estudante na universidade, considerou-se três pontos importantes: a identificação, o registro e o acompanhamento. No que diz respeito à identificação

(comprovação) do aluno com deficiência, foram elencadas três possibilidades de respostas (de acordo) com o questionário, em destaque: autorrelato do aluno/família; exclusivamente por atestado médico; e análise do servidor responsável pelo cadastro/matricula do aluno.

O cadastro e matrícula desses estudantes são feitos pelos responsáveis dos setores, sendo técnicos administrativos sem capacitação em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou outra formação específica na área. Diante da necessidade de atendimento educacional especializado, o aluno é identificado e encaminhado ao núcleo/setor para que seja disponibilizado algum atendimento. Com a necessidade de acompanhamento, providências são planejadas pelos núcleos e articuladas entre o aluno, o docente e a IES, como o acolhimento dos estudantes pelos núcleos; verificação de demandas pedagógicas/necessidades individuais; providências de recursos materiais e serviços; equipamento de tecnologia assistiva; digitalização de material, etc. Tradução e interpretação em Libras; mediação/apoio de estudantes tutores, essa foi a resposta da maioria das IES pesquisadas.

Uma IES relatou acompanhamento psicológico e de assistência social, formação continuada, orientação docente e verificação das condições de acessibilidade, porém, sem maiores detalhes. O acompanhamento/monitoramento pedagógico dos estudantes é realizado pelo pedagogo e pelo técnico em assuntos especiais do núcleo. Observa-se pelas respostas das IES que os acompanhamentos são realizados sob livre demanda do aluno. Aqui encontra-se uma fragilidade dos núcleos, já que as demandas deveriam ser de origem institucional e coletiva.

Na categoria das ações de desenvolvimento acadêmico: âmbitos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, observou-se que nenhuma IES pesquisada informou ter alunos em atividades de extensão. Quanto a alunos com necessidade na pesquisa, observou-se que faltam estímulos/fomento para que o estudante possa participar.

Diante da pesquisa realizada, foram também questionadas sobre as adaptações no processo de avaliação e oferta, pela instituição, de atividades de capacitação/formação sobre a educação inclusiva e acessibilidade para servidores, a maioria delas utilizam elementos de adaptação de material/digitalização de materiais e de trabalhos e provas; tempo extra; empréstimo de notebook para leitura em áudio; e realização de atividades de avaliação fora da sala de aula.

A pesquisa aponta fragilidades vivenciadas pelas IES junto a alunos com necessidade especiais. Embora existam núcleos de apoio aos estudantes, ainda

visualizamos os recursos e serviços serem encaminhados por demandas individuais, observando-se o uso de tecnologias assistivas meramente como disponibilização de recursos.

Podemos afirmar que a educação universitária é inclusiva? Os apoios e recursos necessários na universidade estão garantidos? A acessibilidade universal é para todos? Esses questionamentos são destaques nas colocações que Martinez e Garcia (2017) trazem nesse artigo, procurando apresentar e ao mesmo tempo discutir sobre a realidade do ensino universitário espanhol e a realidade de alunos diante suas deficiências vividas nas instituições.

Durante todo o processo de construção, interpretação e conclusão desse artigo, as autoras se basearam nos direitos dos estudantes com deficiência no ensino superior espanhol, e apresentam como marcos legais os regulamentos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ICPDR) (país signatário), a Lei Geral dos direitos das pessoas com deficiência e sua inclusão social (Diário Oficial do Estado de 2013), incorporando expressamente a educação inclusiva como parte da atenção integral e a Lei das Universidades 6/2001, de 21 de dezembro, redigida de acordo com a LO 4/2007, de 12 de abril.

Um estudo realizado sobre o grau de inclusão do sistema universitário espanhol em relação à realidade da deficiência, realizado em 2016, pela Fundación Universia e o Comitê Espanhol de Representantes de Pessoas com Deficiência (Cermi) apresenta como perfis típicos dos universitários com deficiência, separados pelos níveis – alunos e graduação: homens (51,8%), com deficiência física (45,4%); alunos de pós-graduação e mestrado: homens (52,7%), com deficiência física (44,8%); e doutorandos: homens (56,4%), com deficiência física (43,3%).

Participaram da pesquisa 55 universidades, dentre os alunos matriculados, 17.634, 1,7% apresentaram alguma deficiência; quanto à opção por universidades públicas, foram 1,8% de 914.083; em relação às privadas, 1,1% de 142.956. A escolha com maior significância estatística está na opção pela modalidade de ensino presencial, com 1,2% de 833.061; e a distância, com 3,3% de 223.978.

Os direitos regulatórios para trabalhar a educação inclusiva para alunos com deficiência deve ser fundamentado na legislação educacional, legislação universitária e na legislação sobre deficiência. O direito à educação é constitucional e inquestionável para todas as pessoas, inclusive no direito à educação inclusiva para os alunos com deficiência. As universidades devem assegurar recursos necessários

para que eles possam alcançar o desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais.

Nesse contexto, o que realmente se entende por educação inclusiva? As autoras seguem a linha de pensamento proposto por Medina-García (2017, p. 4), quando diz que “a educação inclusiva é um processo pedagógico e ético, voltado para a consecução de uma estrutura social justa, oferecendo tratamento educacional equitativo e adequado a todas as pessoas com deficiência de acordo com a Lei”. Das normas sobre deficiência propostas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD), podem-se destacar entre elas o artigo 24.5, que estabelece que “os Estados Partes devem assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso geral ao ensino superior [...] sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Quanto a esses questionamentos sobre educação inclusiva, direitos da pessoa com deficiência e responsabilidade das universidades, o artigo identifica, através de relatos de alunos com deficiência, que existe uma lacuna preocupante na metodologia e na aceitação de docentes para com eles. Alguns os ignoram, outros não tem nenhum compromisso no repasse das informações em aula, ausência de treinamento específico para determinada pessoa com deficiência e a insuficiência de conhecimento do corpo docente. A quem podemos direcionar e atribuir responsabilidades por demandas que implicam em recursos humanos treinados, verbas, espaços e acessibilidade?

Evidencia-se nessa premissa a necessidade de investimentos nas universidades para desenvolver planos de informação, formação, organização e planejamento, visualizando o atendimento educacional a esses alunos. Nessa perspectiva, o docente deve ser capaz de construir competências que possibilitem um melhor aprendizado para alunos com deficiência. Vivenciar essa realidade requer conhecimento sobre inclusão.

A universidade deve atender à diversidade, o perfil de seus docentes deve ser voltado ao comprometimento e atitude positiva em relação à diversidade, planejamento educacional considerando as diferenças, mediação educativa para alcançar os objetivos e avaliação formativa para melhorar o aprendizado do aluno (Fernández-Batanero, 2011, p. 7).

Diante dessa realidade, o artigo considera de grande importância a abordagem do currículo dos cursos, o desenho e seu desenvolvimento, instrumentos essenciais

para a inclusão. Os currículos devem ser avaliados e modificados de maneira a atender à diversidade conforme os preceitos da educação inclusiva e anexar um novo desenho curricular para todos

2.4 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Nesse eixo serão discutidos três artigos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 – Artigos selecionados no 4º Eixo

1	Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?
2	Barreiras tecnológicas: um fator limitador na acessibilidade das pessoas com deficiência
3	Sala de aula inclusiva no ensino superior em cursos de licenciaturas: que espaço é esse?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Estamos diante de uma realidade que permeia todos os níveis de ensino da educação brasileira, e que, infelizmente, não se consegue estabelecer (apesar das políticas públicas vigentes) um parâmetro de qualidade ativo nas escolas e IES. Mas como enfrentar tantos desafios oriundos desses serviços quando o assunto está relacionado à pessoa com deficiência visual?

Para Selau, Damiani e Costas (2017), essa discussão perpassa por vários segmentos e enfrenta obstáculos, seja pelo aluno cego, que muitas vezes não consegue permanecer no curso por questões pessoais; pela instituição formadora, que não oferece condições arquitetônicas viáveis; por docentes sem habilidades na pedagogia de ensino; e por barreiras atitudinais.

Pensar em como conciliar essas problemáticas e propor estratégias que possam dirimir essa realidade frente aos órgãos gestores e professores foi o objetivo desse estudo. O artigo tem uma abordagem qualitativa, em forma de estudo de caso, participando oito sujeitos cegos, cinco masculinos e três femininos. Os critérios de seleção foram ser cego e egresso da educação superior e ter disponibilidade para participar da pesquisa, em que foram localizados por meio da rede de colaboração dos pesquisadores.

O meio de coleta de dados foi a entrevista narrativa, os dados foram avaliados pela análise textual discursiva, os achados foram dispostos em duas categorias: dificuldades concernentes a aspectos institucionais e dificuldades concernentes a relações com os professores. Existem regras e padrões específicos que estabelecem condições de permanência a esse aluno durante todo o seu tempo na universidade. Mas, apesar de todo um contexto descrito nas linhas e laudas de todas as políticas públicas que envolvem alunos com deficiência (seja ela qual for), temos encontrado na maioria dos artigos escritos dificuldades, mal planejamento das instituições, escassez de funcionários preparados para assistir a esse aluno, dentre outros.

Propor estratégias guiadas pelo grupo de alunos cegos egressos em referência aos problemas detectados na pesquisa foi um grande desafio para as pesquisadoras, principalmente nas respostas dos sujeitos, em que foram identificados obstáculos desconhecidos por elas.

Quando pensamos nos significados das palavras “obstáculo” e “estratégia”, respectivamente nos referimos a “impedimento, barreira” e “plano, técnica, habilidade”. Nessa óptica, nos é permitido entender as barreiras e impedimentos que permeiam o aluno cego na universidade e quais seriam os planos adotados para sua permanência. Utilizar quais técnicas ou planos, o que se tem a propor a esse aluno?

O artigo apresenta propostas referentes aos entrevistados, mas que não se distanciam da realidade vivida por eles na maioria das universidades do Brasil. Dificuldades no processo de ingressar na universidade, como a falta do material em braille, a realização de provas orais com a presença do leitor; a ‘invisibilidade’ dos alunos cegos na universidade, que não são apresentados a funcionários, docentes, alunos videntes, coordenações; falta de recursos específicos: recursos de acessibilidade para cegos, recursos tecnológicos e material adaptado; falta de apoio nos diferentes ambientes fora da sala de aula: biblioteca e secretarias; falta de cuidado com o aprendizado dos conceitos científicos: não acreditarem na capacidade de aprendizagem dos estudantes cegos; e dificuldades concernentes a relações com os professores (Selau; Damiani; Costas, 2017, p. 3,4,5).

Diante das dificuldades, foram destacadas estratégias para o enfrentamento do problema apresentado, elas foram desenhadas sobre a égide das políticas de apoio ao aluno com deficiência, sob o olhar criterioso das autoras. As estratégias apresentadas sugerem a necessidade de um reconhecimento por parte da universidade quanto aos problemas apresentados pelos alunos e mudanças nos

paradigmas existentes para alunos cegos, como aquisição de novos recursos didáticos, acessibilidade, adaptações do material pedagógico, do equipamento tecnológico, ao reconhecimento desse aluno quanto à maneira individual de realizar a prova do Enem, apoio e apresentação desse aluno a toda a universidade (pontos de apoio, docentes, alunos, funcionários), reestruturação do projeto pedagógico com vistas que sejam adotadas novas estratégias de ensino, facilitando o aprendizado desse aluno.

A utilização de estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes devem ser adequadas a cada aluno, buscando a superação de seus obstáculos: uma preparação pedagógica capaz de superar os estigmas e preconceitos do aluno cego; um melhor diálogo entre docente-aluno-disciplina; planejar as atividades pautadas nas dificuldades que esse aluno irá enfrentar; para isso, sugere-se prazo estendido quando na entrega de atividades de classe, entendendo que nem todos os alunos são videntes; utilização de pedagogias includentes em sala de aula; utilizar um modelo de avaliação com formato que esse aluno domine; e a valorização de finalização de seu curso como reconhecimento de sua trajetória estudantil, como mérito para ingresso no serviço profissional.

Vivemos no mundo globalizado e informatizado, precisamos viver ligados a uma rede potencializadora de informações capaz de produzir conteúdos que sejam utilizados através do uso de tecnologias, em que os aplicativos e ambientes virtuais possam suprir as demandas do mercado mundial em campos distintos. O artigo apresentado como revisão de literatura por Porte e Trindade (2021) retrata realidades apresentadas por vários pesquisadores, que mostram alunos com PcD utilizando tecnologias de acessibilidade, alguns demonstram segurança na utilização delas e as tem como facilitador do processo de aprendizagem, outras revelam barreiras que são limitadoras do processo. A deficiência visual é a mais evidenciada enquanto variável sobre barreiras tecnológicas.

A proposta desse artigo objetiva avaliar a literatura sobre acessibilidade com foco no entendimento de como as barreiras tecnológicas, à luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) (Brasil, 2015, p. 2) estão afetando as PcD. Os participantes das pesquisas foram alunos com PcD de níveis de ensino fundamental/médio ao superior. Nesse espaço serão apresentadas as pesquisas na realidade de alunos do ensino superior.

As barreiras tecnológicas no âmbito da educação superior para PcD mostram as fragilidades existentes a partir da criação do projeto político pedagógico de cada curso, com currículos construídos de “forma engessada”, sem o favorecimento ao uso de metodologias ativas. Agregada a essa realidade, existe o despreparo de alguns docentes quanto a ações de acessibilidade, promovendo condições desfavoráveis de integridade entre eles. Em consonância a essa realidade, os alunos não se sentem acolhidos com a proposta pedagógica por não saberem dominar as tecnologias.

Os Núcleos de Acessibilidade nas Universidades devem apresentar um maior envolvimento das ações com vistas a reduzir os danos criados a esses alunos, reduzindo as barreiras de acessibilidade (insuficiência de recursos pedagógicos e operacionais, o uso do leitor de tela DOSVOX e JAWS para o TelEduc permitiram a acessibilidade para PcD visual em braille).

Quanto às barreiras tecnológicas no âmbito da educação superior e para PcD visual, tem-se a realidade demonstrada de projetos em bibliotecas universitárias, de baixo custo e rápida implementação, embora seja necessário que haja funcionário capacitado para gerenciá-lo.

O estudo de Hott e Fraz (2019) analisa os aspectos legais sobre tecnologia assistiva e acessibilidade, objetivando sensibilizar os profissionais de informação a um melhor conhecimento capaz de gerenciar as demandas assistidas. Diante do resultado apresentado, existe a necessidade de melhor aperfeiçoamento no assunto envolvendo a acessibilidade, em todas as suas demandas: física, auditiva, visual, tátil e virtual. Nas barreiras tecnológicas em áreas diversas sofridas por PcD, os estudos apontam que existem recrutamento para empregos nos sites pesquisados, mas as empresas não estão preparadas para atendê-los, assim também pode-se encontrar dificuldades no acesso aos portais de governos estaduais quanto ao uso para PcD.

Para as universidades cabe a responsabilidade de prover tecnologias assistivas para os discentes, com responsabilidade técnica e profissionais capacitados para gerenciá-los, assim como também aquisição de outros recursos tecnológicos específicos a cada tipo de deficiência. Nesse consenso, é salutar entender que o acesso e o uso dessas tecnologias são essenciais para que o PcD tenha a sua condição de vida e estudo abonada.

A pesquisa aponta como fator limitante a escassez de pesquisas no assunto apresentado. O espaço da sala de aula é reconhecido como um lugar de trocas de conhecimentos, com discussões amplas e que agregue conhecimento, onde o aluno

possa ser visto e trabalhado de forma holística, capaz de aprender a ser e a conviver em sociedade. Vivenciamos salas de aulas e propostas metodológicas distintas, agregando valores, enfrentando desafios e levando o conhecimento de forma presencial ou virtual a todos os discentes.

O estudo de Damázio, Rocha e Alencar (2018) propõe uma discussão dentro de um contexto includente e inclusivo nesses espaços de aprendizagem em cursos de licenciatura sob o viés da educação inclusiva. Metodologicamente, ele faz parte do projeto de pesquisa-ação crítico-colaborativo, intitulado “Metodologia de ensino do professor no contexto das licenciaturas em uma perspectiva inclusiva”, que se encontra na primeira etapa da pesquisa.

Os cursos de licenciatura em 2014, através das políticas públicas vigentes, implantaram a reforma curricular, com vistas ao aprimoramento da formação docente. Essa reforma instigou mudanças em todos os cursos de licenciatura existentes no Brasil. Nas faculdades da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (local da pesquisa), estão sendo discutidos com gestores, docentes e discentes dos cursos de licenciatura uma nova abordagem quanto ao uso das salas de aulas, de maneira que novos ambientes sejam preparados, com novas tecnologias e propostas metodológicas includentes.

A práxis pedagógica deve ser pautada em novas atitudes, considerando a ação-reflexão-ação como integrantes do processo de ensino. Mas o que seria a sala de aula presencial inclusiva? De acordo o que sugere o artigo, através de uma revisão bibliográfica no assunto, seria um espaço no qual o aluno possa ser acolhido, tendo a capacidade de entender o significado do “ser”, um espaço político, crítico-reflexivo, de transmissão de saberes, de inclusão de conhecimentos, de diálogos e engrandecimento pessoal do aluno-professor, professor-professor. Que esse aluno seja assistido de maneira heterogênea respeitando suas particularidades culturais, atitudinais e sociais.

Ao docente cabe a responsabilidade do “fazer heterogêneo”, compreendendo as limitações humanas e de aprendizagem, o fazer pedagógico pensado na capacidade individual de cada aluno, a capacidade de ensinar e ao mesmo tempo aprender numa perspectiva paradigmática. Que ele seja capaz de agregar valores humanos para um melhor rendimento educacional e pessoal.

E o que dizemos da sala de aula virtual, ela pode ser includente? Para os autores, ela precisa ser estruturada e pensada de maneira que não traga prejuízos

aos alunos com deficiência. Nessa visão, é necessário primordialmente que os docentes saibam dominar o uso de tecnologias, aprimorando demandas heterogêneas convenientes. O espaço virtual demanda habilidade, conhecimento e domínio do docente.

Ao entendimento, a sala virtual inclusiva é um espaço virtual – ciberespaço – de ensinar e aprender, em que o aluno rompe os pensamentos, atitudes e barreiras segregadoras, com possibilidades pedagógicas viáveis. As universidades com salas de aula inclusivas devem prover de meios tecnológicos, em que os direitos e valores humanos sejam agregados a valorização sem discriminação com quebras de barreiras, principalmente atitudinais

3 REFERENCIAL TEÓRICO – PAULO FREIRE

Neste capítulo trazemos como teórico principal desta tese o filósofo Paulo Freire, em que apresentaremos a “Pedagogia de Paulo Freire” como uma metodologia pedagógica formativa que tem por objetivo alfabetizar as pessoas a partir da inclusão dessas na sociedade, o que ocorre durante todo o período de nossas vidas, quando passamos a compreender não apenas como se escrevem as palavras, mas o seu significado e sua significância, ou seja, o sentido que cada palavra tem e o que representa para a sociedade, “um ser inacabado e inconcluso *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada” (Freire, 2005, p. 83).

Quando tratamos de inclusão social, inclusão das pessoas com variados tipos de deficiência, seja auditiva, visual ou psicomotora, estamos falando da necessidade de uma metodologia que promova o sentido dos conteúdos de cada disciplina ou dos projetos, seminários, para que as pessoas com deficiência possam obter sucesso através do processo de ensino e aprendizagem.

Paulo Freire (1921-1997) foi um filósofo, professor, pesquisador e autor de um método de alfabetização (o Método Paulo Freire) que chamou a atenção de educadores brasileiros e de educadores de várias partes do mundo. Seu método consiste em alfabetizar para a vida, para que os sujeitos envolvidos tenham consciência do que acontece durante o processo e isso valha para aplicar em seu meio social.

Paulo Freire passou a ser conhecido no Brasil após ser divulgada a sua proposta para a educação de Jovens e Adultos, a partir de 1960. A educação, com iniciativas voltadas para a conscientização política do cidadão, tentou, assim, mudar o quadro do imobilismo social tão presente no Nordeste brasileiro [...]. Para destacar o pensamento freiriano, faz-se necessário esclarecer que teoria e prática são dois campos de formação que se alimentam na relação dialética que estabelecem entre si, num determinado contexto histórico (Martins *et al.*, 2020, p. 3).

A pedagogia freiriana nos convida a refletir sobre as práticas pedagógicas “bancária”, “fixistas” e “fatalistas”, de modo que possamos trabalhar abordagens metodológicas com nossos alunos, de forma “problematizadora”. Na concepção da educação “bancária”, Freire critica a metodologia da transmissão de valores e do conhecimento, como se o professor fosse a fonte do conhecimento e o aluno um mero lugar no qual se possa depositar o saber ou aquilo que se pensa. Contrapondo essa visão imóvel e sem perspectiva, Freire apresenta a metodologia problematizadora,

que é uma forma de pesquisa-ação, na qual alunos e professores aprendem constantemente, pois ao problematizar as situações vivenciadas por todos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária a busca de meios e ações que possam apontar caminhos que promovam a inclusão de todos.

No processo de educação, associado à proposta metodológica, a relação entre pesquisa (fase de investigação) e a ação educacional, pode ser de tipo sequencial. Primeiro os grupos pesquisam o contexto de atuação, os autores, suas identidades, necessidades e expectativas. Com base nesse levantamento, estabelece-se a programação de uma ação educacional que é ponto de partida para outras investigações retroativas. É uma sequência que foi inspirada na linha de Paulo Freire (Thiollent; Colette, 2014, p. 211).

Ao citar Paulo Freire como precursor da pesquisa-ação, Thiollent e Colette (2014) se referem à práxis educativa do autor do método revolucionário de alfabetização que consiste em investigar (procurar saber quem é o aluno, em que meio habita, quais são suas dificuldades e anseios), tematizar (buscar palavras, ideias ou temas que fortaleçam esse aluno através de situações por ele vividas), para então programar ações que viabilizem a prática pedagógica e que alcance o objetivo esperado.

Uma forma de se alcançar bons resultados com a pesquisa-ação ocorre através da educação problematizadora. Uma educação real na qual os seres humanos têm a oportunidade de se identificarem além da percepção de si mesmos. Ou seja, o indivíduo se vê como um projeto de vida alcançável. Capaz de construir para si um mundo melhor e mais importante, capaz de contribuir para a melhoria da sociedade a qual pertence.

Nesse percurso, é preciso que os sujeitos despertem para uma tomada de consciência da situação em que se vive, do ensino básico ao final de um curso superior, ou um pós-doutorado, posto que, de acordo com Paulo Freire, quando “o fatalismo cede” ele dá lugar ao “ímpeto de transformação e de busca de que os homens se sentem sujeitos” (Freire, 2005, p. 85).

Observando nossa pesquisa sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais, essa questão do “fatalismo”, ou seja, da condição preestabelecida por seres que se consideram superiores (aos demais) ou que estão em condições mais favoráveis, financeiramente ou em situações como as do processo de ensino e de aprendizagem, há todo um exercício pedagógico a ser realizado para trabalhar as

questões que envolvem as relações professor/aluno, além da práxis (teoria e prática), nas universidades.

São questões que envolvem o poder do acesso ao curso desejado pelo aluno, que passa pelo crivo das diversas avaliações, considerando cada especificidade, cada ser único, mas que também passa pela necessidade de uma avaliação constante enquanto estiver sobre a responsabilidade do professor e de toda instituição de ensino.

Para solucionar essas questões, Freire (2005, p. 94) diz que é preciso que os homens tenham “confiança, esperança e amor”. Essa tríade os levará ao diálogo. “O diálogo é o encontro dos homens”. Através do diálogo é que surgem as ideias que revolucionam o mundo e que fazem deste um lugar melhor. Quando os sujeitos do diálogo se firmam verdadeiramente na confiança e na esperança, os projetos de vida e de melhoria para a sociedade se dão por força do amor.

Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos dos diálogos nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. [...]. Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (Freire, 2005, p. 95).

Em outras palavras, é o diálogo (do amor) que produz homens justos e bons, que pensam em viver de forma solidária e inclusiva, que, apesar do medo de errar ou de ser criticado, vive de forma a conquistar espaços nos quais os seus pares se sintam à vontade para expor suas deficiências e encontrar quem os ajude, sem arrogância ou desumanidade.

O diálogo promove a escuta – muitas vezes, ao ouvir a palavra diálogo, pensamos na fala que cada sujeito oferece como contribuição, no entanto, a escuta durante o diálogo é fundamental para que haja a verdadeira comunicação.

Nesse propósito, Freire (2005, p. 96) revela a figura do “educador-educando”. Um ser que compreende o processo de ensino e aprendizagem não como uma doação ou imposição, mas como uma devolução organizada de modo a facilitar a compreensão do conteúdo e despertar habilidades e competências que acrescentem, além da assimilação de conhecimentos e práticas, ideias viáveis para a inclusão de todas as pessoas aos mais variados lugares, físicos ou sociais.

No ensino superior a diversidade de origens, experiências e habilidades dos estudantes é inegável. Portanto, é imperativo que as práticas docentes se adaptem a essa realidade, reconhecendo que cada aluno é único em sua trajetória de aprendizado. Paulo Freire, com seu enfoque na educação como um ato de diálogo, colaboração e conscientização, oferece uma lente através da qual os educadores podem analisar e aprimorar suas estratégias pedagógicas (Oliveira Filho *et al.*, 2023, p. 477).

Ao trazer a filosofia e os ensinamentos de Paulo Freire para a prática docente no ensino superior, os autores nos fazem revisar nossa metodologia e os projetos que desenvolvemos junto aos alunos. Observamos assim, uma necessidade de reanalisar ou refazer o perfil de cada aluno. Que habilidades e competências lhes podem ser atribuídas inicialmente, posto que, ao trabalharmos com a pesquisa-ação, no decorrer dos períodos a esses perfis podemos acrescentar ou retirar determinados veredictos (avaliar é algo subjetivo e suscetível a mudanças), que inicialmente se revelavam ou se camuflavam ao nosso escrutínio.

Dentre as muitas palavras-chave presentes no legado de Paulo Freire, a palavra diálogo se destaca devido ao seu valor humanitário. Para além do ofício de ensinar, aprender, aprender a ensinar e avaliar de forma contínua, nada pode ser realizado sem o diálogo. É através do diálogo que ideias surgem e podem ser compartilhadas. O mesmo raciocínio se aplica aos métodos e estratégias pedagógicas.

Esse trabalho de avaliação contínua, que pode ser promovido pela pesquisa-ação, ilustra bem o caráter pedagógico da metodologia freiriana, que tem como premissa o trabalho do ser humano como sujeito de si mesmo, uma criatura ativa em seus compromissos pessoais, mas, sobretudo, comprometida com a sociedade na qual se encontra inserida.

Ainda sobre a fala dos autores, podemos considerar o caráter inclusivo dedicado por Freire no seu modo de ver a pedagogia. Uma pedagogia libertadora na qual as pessoas possam ter escolha própria, acompanhada de métodos e estratégias que auxiliem no compartilhamento do conhecimento. Além de provar que é possível fazer as pessoas (em qualquer idade) aprenderem a ler e a escrever em poucos dias, expõe de forma inquestionável o direito adquirido pelo cidadão em decidir o que é melhor para si e para sua família. Ao aprender a ler, o indivíduo aprende a questionar e organizar melhor seus argumentos para assim poder dialogar de igual para igual com seus professores, políticos, ou patrões, fazendo valer o princípio social da inclusão, tão desejado por Paulo Freire.

4 APORTE METODOLÓGICO

O trabalho proposto está em consonância com a Resolução CNS n. 466/12, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Santa Maria – UNIFSM/PB, sob o parecer de n. 6.299.423, em 13/09/2023.

A opção metodológica que norteou o desenvolvimento desta pesquisa se caracteriza por apresentar uma abordagem qualitativa, com base nos objetivos como exploratória e como método utilizou-se a pesquisa-ação. O método se caracteriza como uma pesquisa participativa, educacional e que apresenta estratégias para o desenvolvimento do binômio professor e pesquisador, articulando saberes e práticas nos contextos do ensino, pesquisa e extensão no âmbito do ensino superior (Becker, 2019).

Neste estudo se analisou como os docentes vivenciam o processo de inclusão numa perspectiva metodológica para alunos com deficiência nos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina do Centro de Formação de Professores (CFP), *campus* da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na cidade de Cajazeiras, na Paraíba. Para os docentes considerou-se sua formação pedagógica, seus conhecimentos sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, as adaptações institucionais existentes e às práticas metodológicas utilizadas no campo da teoria e prática dos cursos destacados.

Na pesquisa qualitativa, no âmbito da academia, o pesquisador está sempre tendo a necessidade de vivenciar e discutir sobre qual o melhor caminho a ser percorrido para elaborar qual a forma de transformar o fenômeno a ser investigado em um objeto de pesquisa (Zanette, 2017). A perspectiva analítica crítica adotada no estudo implica que se deve proceder a alcançar próximo da realidade, por meio de leitura precisa, global, buscando uma compreensão aprofundada do fenômeno em conhecimento (Medeiros, 2006).

Nesse sentido, Cervo *et al.* (2006) dizem que o pesquisador deve concentrar-se nos aspectos importantes, determinando separar a ideia central das secundárias. Deverá, por conseguinte, ir além do detalhamento das características, mas explorar e explicar os fatos e suas várias determinações e inter-relações, baseado nos sentidos e significados concedidos pelos diferentes sujeitos envolvidos com o evento sob análise.

A pesquisa-ação foi o método eleito, por ser uma metodologia investigativa social, com base empírica em que sua efetivação tem uma estreita relação com alguma ação, direcionada à resolução dos problemas a serem apresentados pela pesquisadora, pesquisados, representantes das Coordenações dos cursos de Enfermagem, Medicina, NAI e CFP (Minayo, 2014). O caminho considerado ideal para a escolha metodológica ultrapassa várias etapas, beneficiando uma análise profunda dos contextos abordados realizada pelo pesquisador (Fernandes, 2016).

4.1 MÉTODO PESQUISA AÇÃO

A literatura apresenta várias definições para o processo de pesquisa-ação, podendo ser vinculada ao próprio conceito e às diferentes maneiras nas quais será utilizada. Alguns autores a definem como método de pesquisa, outros na valorização do indivíduo; ao aprofundamento da própria prática, e outros como uma relação harmônica de professores na geração de conhecimentos. Nessa perspectiva, o que se difere é o sentido no qual se processa a pesquisa. Para Melo, Filho e Chaves (2016, p. 154), “pesquisa-ação é ao mesmo tempo uma metodologia de resolução de problemas psicossociais e uma investigação científica e teórica sobre o mesmo problema”.

Embora existam outros referenciais teóricos que trabalham com a pesquisa-ação, nesta pesquisa foi utilizado Michel Thiollent, por afinidade com o que se pesquisou. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é realizada em uma estreita relação com a ação, de modo participativo ou cooperativo, sendo visualizada como forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes sociais. Ela se apresenta com o compromisso reformador e participativo.

Nesse pensamento, ela confere ao pesquisador a perspectiva de definir seus agentes, objetivos e obstáculos, como diz Thiollent (2011, p. 22):

Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. Esta situação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta. O objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.

O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.

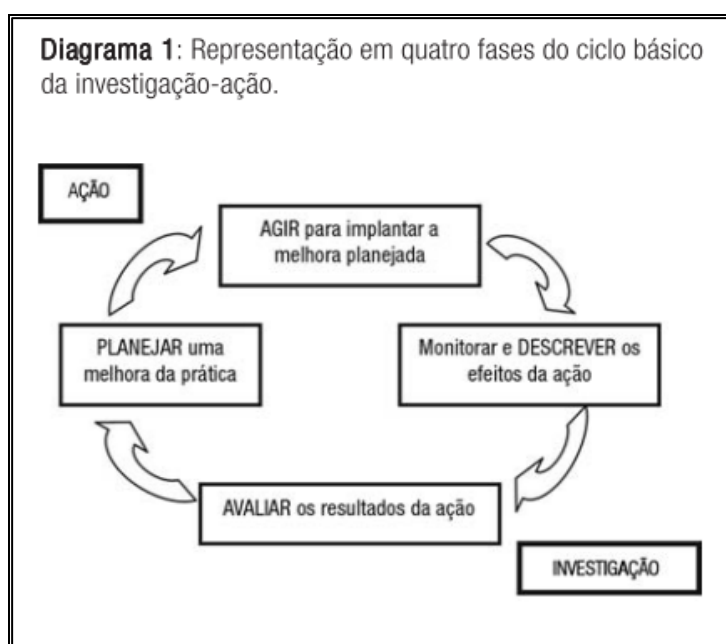
A configuração de uma pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada. Assim, ela pode ser aplicada para objetivos distintos como exemplos, para uma organização social (empresa, escola); para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo com autonomia para realizar a pesquisa e em espaços abertos (bairro popular, comunidade rural) (Thiollent, 2011).

Na pesquisa-ação, o pesquisador deve ter a concepção de que pesquisa e ação devem e podem caminhar juntos quando o resultado esperado seja a transformação da prática. Assim podemos conceituar a pesquisa-ação, dentre outros conceitos existentes.

O eixo transformador dessa prática é caracterizado pela direção, sentido e intencionalidade da abordagem na pesquisa. Ela propende visivelmente na práxis da prática e como pesquisa ela também se distingue da pesquisa científica tradicional, sobretudo porque a pesquisa-ação pode alterar o que está sendo pesquisado e é limitada pela ética e pelo contexto (Franco, 2005).

Toda pesquisa-ação apresenta um tipo de investigação-ação, que é entendido em forma de ciclo, no qual há oscilação entre o agir no campo da prática e o investigar sobre ela. Dentro desse contexto, o ciclo faz parte do processo no qual planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se para melhorar a própria prática (Tripp, 2005), assim sendo:

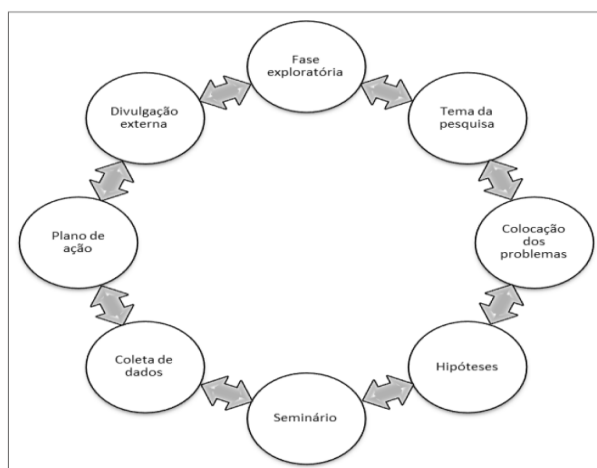
Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Dependendo do problema a ser trabalhado, o pesquisador deve buscar no ciclo as formas viáveis de se chegar à identificação do problema, o planejamento das ações para se conquistar uma solução, implementar tarefas, atitudes; monitorar as possíveis mudanças/avanços; e finalmente avaliar toda a pesquisa de maneira que possa haver sincronia entre eles. Embora se trabalhe em ciclo, não necessariamente se inicie pela mesma etapa, isso dependerá da maneira na qual irá se realizar a pesquisa e desenvolver a investigação-ação (Tripp, 2005), seu planejamento é bem flexível (Thiollent, 2011).

Figura 2 – Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 56).

4.2 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

O cenário da pesquisa foi a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mais especificamente o *campus* de Cajazeiras, na Paraíba. A UFCG foi criada pela Lei n. 10.419, em 9 de abril de 2002. Sua sede localiza-se na cidade de Campina Grande, Paraíba. Apresenta seis *campi*, situados em Patos, Pombal, Sousa, Cajazeiras, Cuité e Sumé (Fernandes, 2016).

Em Cajazeiras o *campus* está administrativamente organizado em sete (07) Unidades Acadêmicas (UA): Unidade Acadêmica de Educação (UAE); Unidade Acadêmica de Letras (UAL); Unidade Acadêmica de Ciências da Vida (UACV); Unidade Acadêmica de Enfermagem (UAENF); Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS); Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza (UACEN); e Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO). O *campus* contempla também a Escota

Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), com os cursos de técnico de Técnico de Enfermagem e Ensino Médio. Dentre os cursos ofertados pela UFCG Cajazeiras estão: Medicina; Enfermagem; Matemática; Física; Química; Biologia; Geografia; História; Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e respectiva literatura; Letras - Habilitação em Língua Inglesa e respectiva literatura; e Pedagogia.

Com a implantação de cursos na área da saúde, a UFCG oferece graduação em Medicina e Enfermagem. As formas de ingresso são mediante concurso vestibular; Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); transferência; admissão de graduado; reingresso; reopção e programas acadêmicos específicos.

O curso de bacharelado em Enfermagem pertence à Unidade Acadêmica de Enfermagem (UAENF), foi implantado no ano de 2005 através da Portaria n. 1.194, de 4 de agosto de 2009. Ele faz parte administrativamente da Unidade Acadêmica de Enfermagem (UAENF) do Centro de Formação de Professores (CFP) e dispõe de 30 vagas por semestre para alunos (inclusão ao sistema de cotas) (UFCG, 2014).

O corpo docente é constituído por 17 doutores, 05 mestres (03 destes são doutorandos). Quanto ao regime de trabalho, apenas um docente tem carga horária de T-20, os outros são T-40 Dedicação Exclusiva (DE). O aluno deverá cursar dez períodos em cinco anos com duração mínima, e quinze períodos em sete anos e meio como duração máxima de períodos letivos. A composição curricular integrante do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) está constituída de Componentes Curriculares Básicos, Específicos, Complementares Obrigatórios, Optativos, Eletivos, e Estágios Supervisionados. Apresenta uma carga horária de 4.170h/a, dessas, 3.330h/a referentes aos Componentes Curriculares Básicos, Específicos, Complementares Obrigatórios, Optativos, Eletivos e 840h são destinadas aos Estágios Supervisionados (UFCG, 2014). Segundo dados da coordenação do curso, no período 2022.2, havia 294 discentes em matrícula ativa.

O curso de bacharelado em Medicina pertence à Unidade Acadêmica de Ciências da Vida (UACV), foi criado em 16 de junho de 2007, através da resolução n. 10/2007, da Câmara Superior de Ensino (CSE), e dentro do plano de expansão institucional da universidade (UFCG, 2007). A organização curricular está assim representada: Módulos Básicos e Complementares Obrigatórios: 1º ao 8º Períodos com carga horária de 4.035h; Estágio Curricular Supervisionado – Internato – 9º ao 12º período com carga horária de 3.240h e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com 45h, perfazendo um total de 7.380h. As formas de ingresso são mediante

concurso vestibular; Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); transferência; admissão de graduado; reingresso; reopção e programas acadêmicos específicos (UFCG, 2007). Em 2020.1 foram ofertadas 30 vagas pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU); em 2020.2 foram 15 vagas por processo de transferência. Atualmente, em seu quadro docente tem-se 14 doutores, 16 mestres, 09 especialistas (residência médica) e 01 graduado. Quanto ao regime de trabalho, 11 docentes são T-40 DE e 29 são T-20. Segundos dados da coordenação do curso, no período 2022.2 havia 209 discentes em matrícula ativa.

As aulas e atividades práticas desses cursos são realizadas no Laboratório de Habilidades Clínicas, Laboratórios CTInfra, Laboratório de Cirurgia Experimental, Laboratório de Enfermagem, Laboratório de Anatomia Humana, Laboratório de Química, Laboratório Didático de Ciências Biológicas, nas Unidades Hospitalares e de pronto atendimento, Maternidade Dr. Deodato Cartaxo, Estratégia Saúde da Família, Hospital Universitário Júlio Bandeira (HUJB), todos situados no município de Cajazeiras, como também em outras unidades de saúde em municípios distintos. Existe a necessidade de os alunos vivenciarem outras práticas em outros hospitais. Para que isso aconteça, são firmados convênios e, dentro de um percentual aceitável, os alunos realizam aula prática, complementam sua carga horária de internato ou estágio supervisionado.

Faz-se lembrar que o município de Cajazeiras se localiza no alto sertão paraibano, na região do Alto Piranhas, distante da capital João Pessoa por 485 km, ocupa uma área territorial de 562,703km² e 63.239 habitantes (IBGE, 2022). Pela sua localização geográfica, ela apresenta crescimento nos últimos anos na área da educação, tornando-se um grande centro de ensino público-privado da região. Pela sua dimensão educacional, Cajazeiras oferece à população estudantil várias instituições de nível superior, dentre as instituições públicas federais temos a UFCG e o Instituto Técnico Federal de Cajazeiras (IFCG). As privadas são o Centro Universitário Santa Maria (UNIFSM); Faculdade São Francisco da Paraíba (FSF); Faculdade Católica da Paraíba (FCP); e o Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC). Os cursos oferecidos são graduação em Enfermagem, Medicina, Fisioterapia, Psicologia, Serviço Social, Medicina Veterinária, Nutrição, Farmácia, Biomedicina, Ciências, Biologia, Pedagogia, Geografia, Letras, História, Matemática, Direito, Arquitetura, Administração, Educação Física, Arquitetura, Fonoaudiologia, Odontologia, Filosofia e Fisioterapia.

4.3 ESPAÇO DISCENTE – PCDs

A UFCG vem há alguns anos enfrentando desafios quando o assunto é ensino para PcD, desse modo o aluno precisa que sejam cumpridas as leis vigentes em nosso país, que asseguram a sua entrada e permanência no curso no qual fora matriculado. Apesar da existência dessas leis, ainda é incipiente a sua aplicabilidade na íntegra nas instituições públicas de ensino superior. Dentre as razões levantadas estão as condições desfavoráveis quanto à acessibilidade e condutas atitudinais desfavoráveis. Como se não bastasse, a PcD apresenta em seu currículo pessoal uma trajetória de lutas que enfrentam desde o ensino fundamental até o superior, muitas vezes dificuldades que ultrapassam seus limites.

Temos um país que optou por construir um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos na Conferência Mundial da Unesco, em 1990, ao tornar-se signatário da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Fazemos parte dessa história real, semestralmente recebemos PcD em nossos cursos em que a maioria deles entram em vagas por reserva de cotas, cumprindo a Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016).

De acordo com informações repassadas pelo NAI/CFP no período de 2022.2 o curso de bacharelado em Enfermagem teve dezessete PcDs com matrículas ativas e autodeclaradas, destes, doze foram cotistas e cinco não aderiram à lei de cotas. Em relação ao sexo, quinze PcDs declararam ser do sexo feminino e dois do sexo masculino; entre as deficiências autodeclaradas, tivemos dez PcD com deficiência física, um com cegueira, três com baixa visão, um com deficiência intelectual, um com deficiência auditiva e um com surdez (Dados do NAI/UFCG 2022.2).

No mesmo período, o curso de Medicina teve vinte PcDs com matrículas ativas e autodeclaradas, destes, dezesseis foram cotistas e quatro não aderiram à lei de cotas. Em relação ao sexo, quinze PcDs declararam ser do sexo masculino e cinco do sexo feminino; entre as deficiências autodeclaradas tivemos nove com deficiência física, um com autismo, quatro com baixa visão, um com surdez, dois com deficiência intelectual, dois com deficiência auditiva e um com Síndrome de Asperger, segundo dados fornecidos pelo NAI/UFCG 2022.2.

Existe um problema que preocupa principalmente os docentes, são os alunos que não apresentam diagnóstico clínico (principalmente os alunos com alguns tipos

de transtornos, distúrbios do neurodesenvolvimento), eles, além de não terem diagnóstico, não buscam apoio nos núcleos e coordenações de curso.

O NAI do CFP teve início como um projeto de extensão vinculado à Unidade Acadêmica de Educação. O projeto teve o nome de INCLUIR, sob a responsabilidade da docente professora Nozangêla Dantas, no ano de 2011. Por vários anos, o INCLUIR realizou atendimentos a alunos sob demanda espontânea, nos quais eram referenciados pelas coordenações dos cursos e direção de centro. Hoje ele continua como projeto de extensão e quando necessário dando suporte ao NAI.

A partir de outubro de 2022, o NAI/CFP passou a ter estrutura própria no *campus* (física/humana) e atender conforme as demandas do Centro, independente do curso. Dentre as várias funções que realiza, ele auxilia na implementação da política de acesso, permanência e participação dos alunos, docentes e técnicos administrativos com necessidade especial (Resolução n. 11/2016, UFCG).

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram 12 docentes, destes, seis do curso de bacharelado em Enfermagem e seis do curso de bacharelado em Medicina, escolhidos por critérios de representatividade quantitativa.

Os critérios de inclusão foram docentes em disciplinas teórico-práticas que tenham aluno(s) com deficiência(s), estar regulamente em atividade na instituição, aceitar participar da pesquisa, habilidade em utilizar recursos audiovisuais e o sistema moodle (para as reuniões).

A escolha pelo local da pesquisa deve-se pelo lócus de estudo ser local de atuação da pesquisadora, acessibilidade da pesquisadora com o *campus* bem como por entender que se precisa avançar nas condições de ensino dentro da instituição formadora – CFP/UFCG.

Os cursos de Enfermagem e Medicina foram escolhidos porque são cursos de formação teórico-prático; com vivência com seres humanos em situações de risco à saúde, à família e equipe de saúde; precisa de tomadas de decisão que requerem atitudes imediatas; estão inseridos no dia a dia através de plantões em espaços distintos: hospitais, UBS, SAMU, urgências e emergências clínicas e cirúrgicas.

4.5 COLETA DE DADOS – OS CAMINHOS DA PESQUISA

Caminhamos em direção da pesquisa numa condição de conhecer e reconhecer nossos limites numa instituição pública federal de educação superior, que vem buscando implementar ações de acessibilidade às PcD. Embora ainda tenhamos fatores que dificultam e limitam a permanência de alunos com deficiência na instituição, já avançamos em construção da inclusão. Até chegarmos ao nosso objetivo da pesquisa, galgamos espaços de saberes e práticas, refletimos e reunimos com docentes, buscamos parcerias na instituição como coadjuvante no processo de melhorar a condição de conhecer e saber fazer aos docentes.

4.5.1 A entrevista

É uma técnica complexa, iniciando-se pela análise inicial de toda uma situação externa, tanto o entrevistado como o tema em estudo estão envolvidos inevitavelmente. A entrevista é uma técnica com mecanismo utilizado para favorecer o encontro com o sujeito, para captar de maneira loquaz o que ele pensa sobre algo. Ao proferir alguma pergunta, já coloca sobre si a própria pergunta, quando o sujeito fala ele escuta o que diz (Zanette, 2017).

Nessa pesquisa utilizamos um estilo essencialmente aberto com questões semiestruturadas. Para Zanette (2017), esse modelo propõe subsídios para que o entrevistador possa articular um melhor entendimento entre ele e o entrevistado, proporcionando um maior esclarecimento do objeto investigado, promovendo a inclusão de perguntas mais diretas, flexíveis e espontâneas sobre o que está se analisando.

4.5.2 Passo a passo para entrevista

A entrevista foi realizada através de um questionário semiestruturado, contendo informações sobre o perfil do docente numa perspectiva de conhecer informações importantes sobre sua formação docente e docência no ensino superior para PcD na instituição objeto deste estudo, em seguida as perguntas foram direcionadas aos objetos norteadores.

Foram elencadas seis perguntas subjetivas; a partir da terceira pergunta, se a resposta fosse SIM seguiríamos às outras seguintes (Apêndice B). Almejando cumprir a ética na pesquisa, fez-se necessário identificar os docentes quanto ao curso (utilizando a primeira letra de cada curso), seguido de números ordinais (01 a 06). E assim foram identificados: para o curso Medicina M1, M2, M3, M4, M5 e M6, e para o curso de Enfermagem E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

Enquanto pesquisadora, percorri caminhos para a realização da entrevista. Iniciei pela busca dos participantes nas coordenações dos cursos. Por email institucional às coordenações dos cursos apresentei minha pesquisa e solicitei as relações dos docentes (email e número celular), para que pudéssemos ter nossa amostra por representatividade quantitativa, dentro dos critérios de elegibilidade. Com a amostra definida, foi enviada por email aos docentes uma carta de apresentação da minha tese e, em caso de aceite, o TCLE. Todos responderam aceitar participar da pesquisa, e destes sete enviaram o TCLE já assinado (Apêndice A).

Foram criados dois grupos de docentes dos cursos no WhatsApp, para que pudéssemos agilizar as informações, assim como agendar entrevistas, seminário, dentre outros.

Confesso que tive algumas dificuldades para o agendamento, principalmente por ser no final do semestre e entender que todos estavam empenhados em concluir suas aulas, sem contar que alguns, além das aulas, tinham também participação em bancas de Conclusão de Curso, Congresso, plantões e consultórios médicos.

Como trabalho na instituição onde a pesquisa foi realizada e no mesmo espaço de aulas, algumas das entrevistas foram realizadas de forma presencial e as assinaturas do TCLE foram feitas antes das entrevistas.

Elas foram realizadas com agendamento prévio, de acordo com as preferências dos entrevistados, no período compreendido entre os dias 08/12/2023 e 22/01/2024. O questionário foi enviado 10 minutos antes do início da entrevista via WhatsApp pessoal e do grupo, para que tivessem conhecimento prévio sobre o assunto.

No curso de Enfermagem, quatro entrevistas foram realizadas de forma presencial e duas via WhatsApp. A duração de todas as entrevistas foi de 1h36min8; já no curso de Medicina tivemos uma entrevista de forma presencial e cinco via WhatsApp, perfazendo um tempo de 1h9min38.

O tempo/hora disponível para as respostas foi livre a depender de cada experiência docente e entendimento sobre o assunto. Seguindo a mesma linha de

entendimento, o maior tempo utilizado na entrevista individual foi por um docente do curso de Enfermagem, com 25min43, já o menor tempo por uma docente do curso de Medicina, com 6min37.

Através de suas falas, pude sentir um pouco de suas angústias, identificar problemas, agrupar as respostas seguindo o mesmo pensamento dialógico e analisá-las segundo a literatura pertinente.

5 O QUE APRENDEMOS SOBRE NOSSOS ACHADOS

5.1 A ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Aqui serão apresentadas as perguntas sequenciadas de acordo com o questionário e suas respectivas respostas. Para a avaliação das respostas optamos por fazer os recortes das falas e agregá-las a cada tipo de pergunta. Na maioria das vezes obtivemos mais de duas falas em um mesmo questionamento, com opiniões iguais. A análise dos dados foi realizada a partir da abordagem qualitativa interpretativa, objetivando compreender a fala dos sujeitos e averiguar as convergências presentes em seu discurso.

5.1.1 Perfil dos docentes

O perfil docente de uma pesquisa é de suma importância para o entendimento de todo um processo de caracterização docente no qual ela foi realizada. A proposta de escolha dos caracteres específicos quanto às informações nessa pesquisa foram: idade, estado civil, graduação, ano de conclusão, maior titulação, tempo de docência na instituição, tipo de vínculo e quais disciplinas que ministra. A entrevista foi realizada com 12 docentes, destes seis do curso de graduação em Enfermagem e seis do curso de graduação em Medicina, do CFP/UFCG.

Na primeira parte da entrevista vimos que 11 (90%) deles têm acima de 35 anos e apenas um (10%) tem menos de 35 anos. Nesse sentido, temos um corpo docente com capacidade de expandir conhecimento através de inovações e possibilidades de repensar suas práxis docentes a PcD.

Quanto ao tipo de sexo, responderam ser seis do sexo feminino e seis do masculino. Essa informação é vista como positiva quando nos espaços da docência não há domínio de um sexo. Quanto ao estado civil, oito referiram serem casados, dois solteiros e um viver em união amigável. Na literatura não encontramos evidências que apontem sobre o estado civil dos entrevistados e sua influência com o objeto de estudo desta pesquisa.

Sobre a formação profissional, três informaram serem bacharelados em enfermagem; um com licenciatura em enfermagem; três serem bacharelados em Medicina; um bacharelado em Biologia; uma bacharelada em Medicina Veterinária e

três são bacharelados em Farmácia. As informações nos remetem a direcionar nosso olhar para dois aspectos importantes: como ponto facilitador do processo de ensino, nossos docentes são formados na área em que atuam, isso é muito importante por entender que um dos pré-requisitos para o saber fazer em campos de práticas está no conhecimento prévio e empírico dos mesmos.

Por outro lado, temos um agravante que impede e dificulta o desenvolvimento deles quanto ao ensino inclusivo, ou seja, 90% têm formação em bacharelado e apenas 10% têm formação em licenciatura. Essa realidade também foi encontrada nos estudos de Mafran e Kieling (2022), quando se pesquisou sobre qual a formação docente dos docentes de uma especialização em docência para a educação profissional, em que 83% dos participantes responderam terem formação em bacharelado. É complexa essa realidade, já que formação em bacharelado não contempla em sua grade curricular disciplinas específicas para a docência, ou seja, eles não adquiriram conhecimentos referentes ao planejamento, à utilização de recursos pedagógicos, métodos de ensino, avaliação.

Em relação ao tempo de docência na instituição, temos que 10 (80%) responderam terem mais de 10 anos de ensino e apenas dois (20%) com menos de 10 anos na instituição. Por tanto tempo na docência, era esperado que os docentes conhecessem as políticas para PcD, o que não aconteceu nesta pesquisa. Quanto ao vínculo empregatício, 11 (90%) são efetivos e apenas um (10%) é professor substituto. Pelos dados apresentados, a maioria do corpo docente está na instituição com vínculo permanente, nesse sentido favorece a eles a capacidade de reconhecerem suas limitações e dificuldades. Por conseguinte, a instituição tem como uma de suas obrigações capacitá-los para a inclusão.

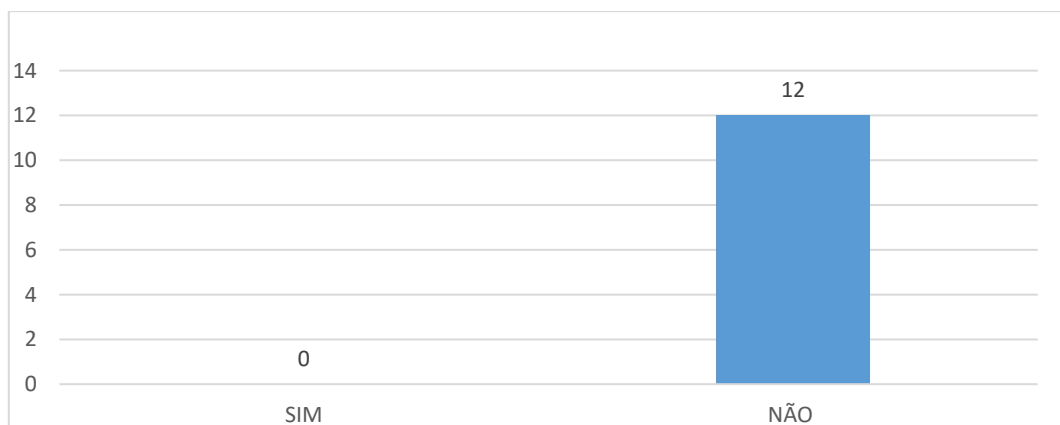
5.1.2 Parte subjetiva

O movimento pela inclusão de pessoas com deficiência no mundo em todos os níveis de educação está alicerçado em políticas públicas, como a Constituição Federal, leis, decretos, resoluções, portarias, ordens de serviço, que dentre outros regulamentos, comungam com a igualdade e a equidade numa concepção dos direitos humanos, como forma de incluir o aluno com deficiência dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

A educação especial, historicamente, é resultado de processos de escolarização que reconheceram as dificuldades específicas de um grupo de alunos, no caso, das pessoas com deficiência. Sendo um longo processo de conquistas, atualmente o objetivo da educação especial é garantir ao estudante um atendimento que atenda suas particularidades, humanizado, com direitos e oportunidades iguais.

1ª pergunta: Você já participou ou participa de algum curso relacionado a trabalhar numa metodologia voltada a alunos com deficiência?

Gráfico 1 – Curso relacionado a trabalhar numa metodologia voltada a alunos com deficiência pela instituição?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 1 mostra que 100% dos entrevistados (12), responderam que nunca tiveram a oportunidade de participar de nenhum curso. Relataram das dificuldades enfrentadas e o quanto é desafiante a missão. Responderam que:

M5: “Nunca fiz, nunca realizei nenhum curso desse tipo, desconheço a existência desses cursos também. Nem ouvi falar pra falar a verdade”.

M6: “Eu confesso que a cada dia que passa, mais tem sido desafiante à docência [...] o que eu pude aprender foi com base nas amizades, nas proximidades com outros docentes que já se dedicam à questão, não só por questão de amizade, mas por uma questão mesmo de crescimento humano”.

Por ausência de capacitação, percebe-se que os entrevistados demonstraram dificuldades em lidar com alunos com deficiência, principalmente quando é necessário o uso de metodologias que ainda são desconhecidas por eles. De acordo com Zabalza (2004, p. 111), “ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um

conhecimento consistente acerca da disciplina”, uma formação respaldada em conhecimentos científicos e aspectos referentes a sua metodologia de ensino.

O docente que vivencia em sala de aula aluno com deficiência deve ter conhecimento prévio, e suas atividades pedagógicas devem ser pautadas nas dificuldades do aluno. “Esses conhecimentos vão depender da formação recebida a partir das políticas educacionais, do contexto social e econômico, do formador e da instituição de ensino” (Ferreira; Behrens; Teixeira, 2019).

Para Santos e Costa (2018), a construção do conhecimento torna-se complexa por ser necessário reinventar caminhos, dimensionar, redimensionar percursos para chegar à construção final. É desafiante e iminente ao docente universitário o ato de aprender, reconstruir, reaprender, principalmente quando referenciados a aluno com deficiência. Em outra realidade distinta, o docente E5 relata em suas falas que participou de vários cursos – não ministrados pela instituição na qual trabalha, mas por ONGs, associações, todos em relação a pessoa com deficiência, como pode ser visto abaixo:

Sim, professora, participei de curso de formação, não foi ministrado pela universidade, mas foi ministrado por uma ONG [...] que trabalha com políticas de inclusão, envolve assim várias bandeiras de movimentos.

Essa minha experiência de conhecimento de estratégias, de participação, de formulação de políticas públicas para esse setor, eu coloquei em prática essa minha humilde experiência em favor desses alunos que são atualmente nossos estudantes em sala de aula na universidade.

A educação inclusiva no ensino superior não se restringe apenas ao ingresso desse aluno à universidade, é necessário e imperioso capacitar a estrutura de ensino através e a partir dos docentes, seres formadores de conhecimento (Mesquita; Baptista, 2019). É crucial ao docente que trabalha com PcD conhecer estratégias metodológicas e articulá-las conforme os conteúdos abordados durante as aulas.

É preocupante a discussão quando nos delimitamos ao ensino superior nos cursos em bacharelado da área de saúde quando a sua formação curricular não dispõe de disciplinas para licenciatura, ou seja, não agrega valores de conhecimento à docência. E isso é desafiador ao docente e, porque não, um fator desfavorável para o ensino em salas de aulas teórico e prática nos cursos de saúde a PcD. Nossos entrevistados admitiram a ausência de oportunidades, mesmo na modalidade de Ensino a Distância (EAD).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução n. 2/2001, do CNE, estabelece em seu § 4º que: “Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (CNE, 2001, Resolução n. 2/2001).

A PNEEPEI (2008) prevê a transversalidade da educação especial nos diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Para isso, devem ser garantidas ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes.

2ª Pergunta: Você conhece alguma política de inserção na formação ao aluno do ensino superior com deficiência, poderia descrevê-la?

As políticas de inclusão e acessibilidade na educação vêm sendo discutidas no mundo inteiro há várias décadas e traz em seus arcabouços garantias e direitos iguais a todas as pessoas. Tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, cujo documento marca historicamente as normas de proteção aos direitos da pessoa humana e devem ser seguidas por todas as nações. Em seu art. 26:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito [...]. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (Organização das Nações Unidas, 1948).

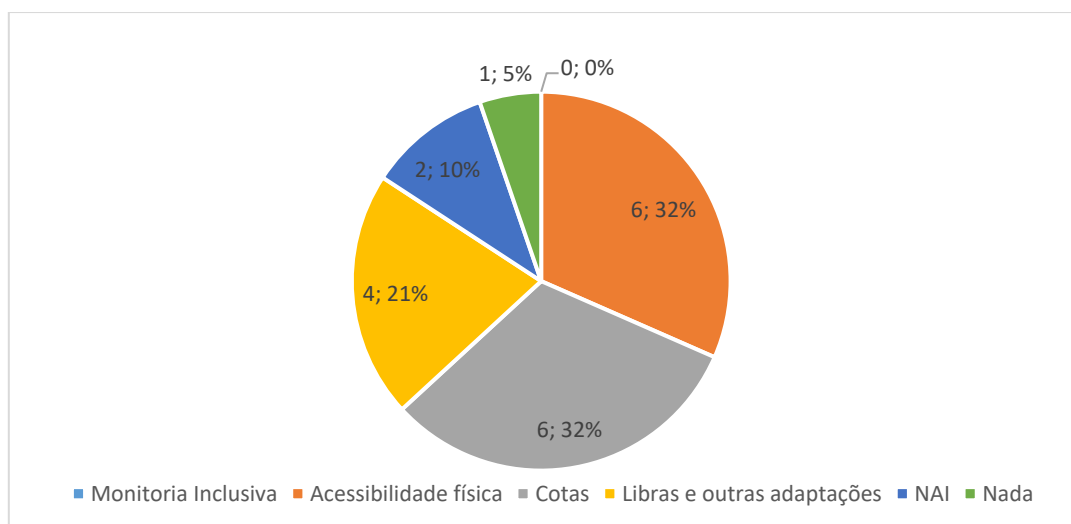
Nesse contexto, eventos importantes foram concludentes para formações dessas políticas, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Guatemala, 2001).

A trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil alça da época do Império e início da República, naqueles tempos a escolarização para pessoas com deficiência não se mencionava e não era prioridade nas políticas públicas (Ziliotto; Gisi, 2018). O

Brasil, assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência, aprovado pela ONU em 2006. Como base, utilizou-se de documentos que assegurassem suas políticas numa perspectiva de direitos iguais e acesso a todos.

Foram bases a Constituição Federal (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001); a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2002); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008); o Decreto n. 7.611, de 2011, que garante o apoio do governo federal na estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior (IES); a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência (Brasil, 2015a); a Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023, que dispõe sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023).

Gráfico 2 – Conhecimento dos entrevistados sobre políticas públicas para alunos com deficiência no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 2 exibe o conhecimento dos entrevistados sobre políticas públicas para alunos com deficiência no ensino superior. Pelas narrativas observou-se que a maioria dos docentes sabe da existência das políticas, embora não a conheçam em

sua integralidade; alguns desconhecem o nome da lei, o ano em que foi implantada e o que nela contém. Foram citadas as políticas para Libras, cotas, acessibilidade física e monitoria inclusiva. Referenciaram o NAI como política e um docente não conhece nenhuma política de inclusão. Procuramos fazer uma analogia entre a política citada pelo docente, o que ele descreve e a política em sua estrutura nata.

O conhecimento das políticas e como conduzi-las dentro do contexto do ensino superior favorece ao docente o empoderamento de suas ações e a tomada de atitudes necessárias para o desenvolvimento de suas atividades. A lei n. 10.436/2002 foi um marco histórico para os surdos no Brasil, garantindo a eles o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como está disposto em seu art. 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002).

Nesse contexto, a pessoa com deficiência auditiva-surdez que deseja ingressar no ensino superior deve ter ciência da importância e da necessidade de ser bilíngue, favorecendo um melhor aprendizado e contato com seu tradutor-intérprete e comunidade surda (Guimarães *et al.*, 2020). Com a implantação da lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, o Brasil regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2010).

Em seu art. 6º diz que são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa (Brasil, 2010).

Relataram sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras:

A única política assim que tenho uma breve noção foi a inserção praticamente da obrigatoriedade da disciplina de Libras (M3).

Então, eu sei que o curso de [...] que eles têm um aluno que é surdo. Então, todo o tempo que o aluno está assistindo aula, ele está lá com o intérprete. Então, eu sei que isso é um direito garantido em alguma Lei, alguma política, porém, eu não sei dizer qual (E6).

Foi comum em três entrevistados o reconhecimento da política de cotas para PcD como garantia ao ensino superior. A lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023, dispõe sobre o programa especial sobre o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas

e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Ela altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, pela inclusão de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, o que representou um avanço na educação brasileira (Brasil, 2022, 2023).

Tem a política de ingresso de cotas de entrada por cotas na universidade, que inclui pessoas com deficiência (M5).

A política eu não sei como é o nome da política, mas eu sei que há esse movimento que garante, na verdade, vagas para alunos com deficiência. Seja no ensino [...]. Porém, eu não sei como é o nome da lei específica dessa política, mas eu vejo que tem essa movimentação de cotas, de vagas destinadas às pessoas com deficiência (E6).

Segundo dados do Censo da Educação Superior apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em cursos de graduação no período compreendido entre 2011-2021 no Brasil, apresenta um aumento em seu percentual, embora ainda insipiente (Inep, 2022). A pesquisa diz que “no ano de 2021 apenas 7 em cada 1.000 matrículas nos cursos de graduação eram de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados” (Brasil, 2023).

Os dados representam a existência e a legitimidade na aplicação das políticas de cotas como resposta positiva às famílias e PcD segregadas, marginalizadas e excludentes de nossa sociedade. Mesmo desconhecendo as políticas de inclusão, como diz esse docente, elas existem de fato e de direito, assim nós podemos ver através dos dados apresentados.

Mas, eu não conheço. São as políticas de inclusão, né, dos alunos, existe uma cota, eu não conheço nenhum nome de política, nem ano, nem data (M2).

A política de cotas tem dado oportunidade as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades a terem acesso ao ensino superior. Exemplo disso é o número de alunos matriculados nos cursos de bacharelado em Enfermagem e Medicina no *campi* do CFP/UFCG. Segundo dados

fornecidos pelo NAI/CFP/UFCG, foram matriculados no período 2022.2 37 PcD, destes, 28 entraram pelo sistema da lei de cotas por deficiência.

Diante da fala percebe-se que o docente sabe da existência da lei de cotas para PcD, limitando a cota apenas para alguns alunos com determinada deficiência. Assim ele diz:

E a gente tinha a questão da política de cotas que era para alguns alunos, estudantes que tinham alguma determinada deficiência ou limitação [...] é como se fosse uma política afirmativa, uma política de inclusão (E4).

Para três docentes, a política informada foi a de acessibilidade física, para pessoas com deficiência física, motora, ou mobilidade reduzida. A lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, define acessibilidade como “a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...] por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2015). Para os docentes, as políticas lembradas foram:

[...] a política, eu não sei a lei que rege mas já ouvi falar algo, né, que as instituições, tanto as públicas como as privadas, elas têm que fomentar recursos suficientes pra que esses alunos que tenham algum grau de deficiência, motora, né, ofereçam condições de acessibilidade (E2).

[...] mas eu acredito que seja de acessibilidade né, e que a instituição deva ter nas suas instalações, né, a acessibilidade pra alunos nas suas plurais deficiências que possam existir, né? (M2).

Quando foi até um dos pontos da visita do MEC eles viram a questão da mobilidade para a questão do acesso das pessoas que eram, por exemplo, cadeirantes. Então até isso é uma preocupação da universidade de adequar o espaço físico para melhor acolher as pessoas com deficiência (E4).

A garantia de acessibilidade às PcD está assegurada pelas políticas vigentes no Brasil, sendo pré-requisito indispensável para acessibilidade e permanência desse aluno na instituição de ensino superior, em suas plurais deficiências. Segundo dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2022), no ano de 2021, dentre os alunos matriculados nas universidades federais do Brasil por deficiência, o maior número foi a deficiência física. É consenso dizer que a deficiência física também apresenta o maior número de alunos matriculados no período 2022.2 nos dois cursos em que a pesquisa foi realizada. Dos 19 alunos matriculados por deficiência física, nove foram

do curso de Medicina e dez do curso de Enfermagem, segundo dados fornecidos pelo NAI/CFP/UFCG.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura a todas as pessoas com deficiência, em seu art. 1º, “direitos a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). A deficiência física para a lei supracitada está inserida como deficiência. Entendemos que ela pode se apresentar completa ou parcial, em uma ou mais partes do corpo humano, com comprometimento da função física na qual ela se insere, podendo ou não causar impedimento para desempenhar suas funções, como andar ou escrever.

É dever da instituição ambientar seus espaços proporcionando à PcD o direito de circular com segurança, ter acesso à informação e se comunicarem entre si (Brasil, 2004). As barreiras à PcD oferecem condições desleais para que esse aluno não consiga concluir o curso, provocam conflitos existenciais e em alguns momentos impedem de realizar seu sonho. Elas estão em todos os espaços da universidade, desde a estrutura arquitetônica, urbanística, até nas atitudes ou comportamentos das pessoas, sendo essa a mais complexa, por prevalecer e favorecer os vários tipos de preconceitos.

Outrossim, de acordo com o relato desse docente, percebemos que o aluno citado apresenta limitações que não necessariamente precisam de recursos adaptativos relacionados a mobiliários e espaços. Para o docente, existiram adequações que atenderam a demanda de seu aluno, como:

A acessibilidade daqui pode não ser perfeita, mas ela tem alguma diversidade que os alunos necessitam. Tem uma pessoa na sala pra botar uma mesa pra ele para ele ter uma cadeira, tem uma mesa específica para ela ficar na frente, né? (M1).

Muitas vezes, a existência de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, neuromotoras e cognitivas, por não serem acompanhadas pelo especialista ou não terem sido informados ao NAI, torna-se um obstáculo para o docente, por não saber em alguns momentos como vivenciá-los – por vezes, pela ausência de embasamento teórico-prático em psicopedagogia, ausência desse apoio profissional pela instituição ou pela deficiência em sua formação docente.

As políticas públicas da educação ao ensino superior de PcD são diretrizes tomadas no âmbito do governo federal, garantindo o direito previsto na Constituição

Federal nos termos do artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A monitoria inclusiva faz parte das políticas de incentivo para a permanência da PcD na universidade. De acordo com a portaria que regulamenta o programa na UFCG, em seu art 7º, ela é composta por monitores(as) inclusivos(as); orientadores(as) de monitoria; coordenadores(as) dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão de todos os *campi* da UFCG, do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (UFCG, 2022).

Esses docentes sabem da existência do programa de Monitoria Inclusiva, assim como a importância do programa para a PcD, mas não sabem qual a sua composição. Para eles, a Monitoria Inclusiva representa:

Assim, eu não sei se realmente vai responder essa pergunta, mas o que eu sei, a gente estava com monitoria inclusiva, o que achamos o suporte que tem pra esses alunos (M1).

Só sei que existe e que o NAI atende na medida do possível a esses alunos tentando diminuir a discrepância de acesso às informações e apoio aos mesmos (E1).

Por exemplo, também a questão de como eu já vi aqui a busca de cuidadores ou monitores para aquelas estudantes que tem alguma limitação (E4).

A existência de programas federais de fomento para promoção de ações de inclusão e acessibilidade na assistência estudantil são realidades que corroboram para o aprendizado através do desenvolvimento de ações de apoio pedagógico, contribuindo para uma formação humanística.

A partir da década de 2000, a inclusão para PcD no ensino superior vem sendo discutida nos espaços acadêmicos e diretrizes políticas. Várias iniciativas foram defendidas objetivando ampliar os direitos sociais e educacionais das PcD (Pletsch; Melo, 2017). Dentre elas, pode-se destacar a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, conhecido como Programa Incluir, criado em 2005. O programa tinha como objetivo principal “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (IFES) para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (Brasil, 2013, p. 3).

Através do programa Incluir foi implementado o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão nas Ifes. Na UFCG, ele foi implementado através da Resolução n. 11/2016. Em seu art. 9º apresenta como atribuições, dentre outras:

II – atuar no desenvolvimento de estratégias de acessibilidade e inclusão que assegurem o pleno desenvolvimento institucional;

V – proporcionar apoio didático-pedagógico, disponibilizando serviços, recursos e estratégias que eliminem barreiras ao desenvolvimento e à aprendizagem dos discentes em cada *campus* da UFCG;

VII – oferecer apoio aos estudantes e servidores com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação, no uso adequado dos recursos tecnológicos, de informação e de comunicação, bem como facilitar materiais de ensino que se façam necessários à sua aprendizagem e/ou seu desenvolvimento laboral (Brasil, 2016, p. 6).

No âmbito da UFCG, além das ações pontuais estudantis fomentadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), temos o Programa de Monitoria Inclusiva, regulamentada através da Portaria n. 86, de 30 de setembro de 2022, que objetiva:

[...] promover apoio pedagógico e técnico para a promoção de igualdade de oportunidades e adequado desenvolvimento de habilidades e competências aos(às) estudantes com deficiência [...] a fim de contribuir com a formação acadêmica e humanística, com a permanência, o aproveitamento e a conclusão dos seus cursos, em tempo regular (UFCG, 2022, p. 3).

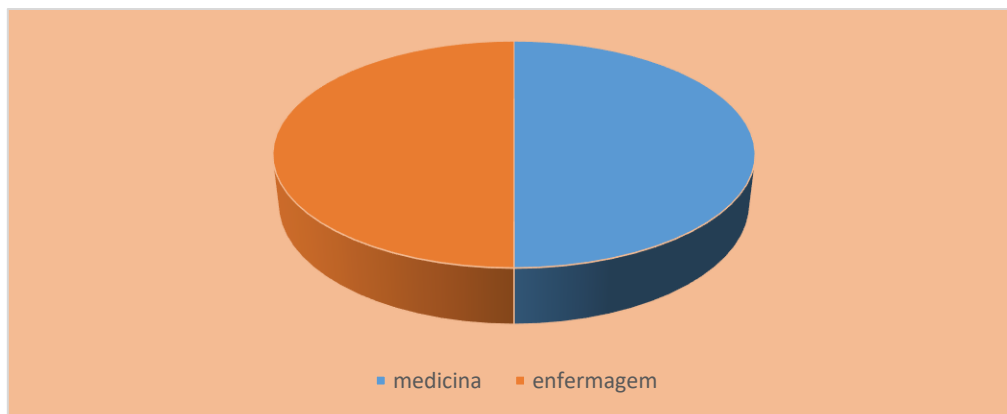
O entrevistado M6 lembrou da LDB por ouvir muito sua mãe falar. A LDB é uma lei criada no Brasil em 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação básica ao ensino superior, sendo referência e base para o início das lutas que asseguram as PcD no ensino. Embora com sustentação legal, distintas foram as dificuldades para operacionalizá-la, principalmente no enfrentamento para o acesso e inclusão à educação ao ensino comum.

Na década de 1960, o atendimento às PcD nas escolas, da educação básica ao ensino médio, passou a ter a lei como suporte para garantir condições de ensino sem distinção e igualdade de oportunidade para todos.

Eu sou filho de uma professora. O que eu vou falar é com base no que eu ouvi ela dizer, professora de ensino médio, ela sempre citava a LDB, as leis diretrizes bases né? E eu lembro que ela citava muito (M6).

3ª pergunta: Você já teve vivência com PcD?

Gráfico 3 – Vivência com alunos com PcD



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 3 refere-se à vivência de docentes dos cursos de Enfermagem e Medicina com PcD. A presença de alunos com deficiência nas universidades está sendo a cada semestre uma realidade crescente nas salas de aulas, nos laboratórios e nos espaços de práticas hospitalares. Essa realidade vivenciada pelos docentes traz à tona dificuldades em momentos distintos.

Considera-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015; MPT, 2014).

Segundo dados do INEP, o número de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos cursos de graduação das universidades federais apresentou crescimento. A análise compreendeu um período de 10 anos (2011 a 2021) e seu crescimento foi de 26.483 PcD matriculadas para 79.262 PcD, respectivamente (Inep, 2022, p. 72).

O número de alunos com deficiência matriculados e seu percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação cresceu de 0,33% (2011) a 0,71% (2021) (Inep, 2022, p. 72). Infelizmente, temos uma grande parte de PcD sem ter acesso à educação, principalmente ao ensino superior. Para Mesquita (2018), a trajetória das pessoas com deficiência nos estudos para alcançar o ensino superior é composta de várias fases, todas marcadas pelo estigma da exclusão.

Mesmo com dados demonstrando um número maior de matriculados, precisa-se avançar na viabilidade de condições de acesso a esses alunos, as universidades precisam abolir as barreiras existentes, implantar ações que assegurem igualdade de oportunidades, reconhecer a diversidade humana, investir na qualificação docente e quebrar os paradigmas existentes em todo o seu contexto.

O foco desta pesquisa está nos docentes e na utilização de metodologias e recursos didático-pedagógicos para com PcD dentro dos espaços da universidade. Nas bases de dados pesquisadas tivemos dificuldades em encontrar pesquisas dentro de uma perspectiva de docência e o ensino superior para PcD, abordando principalmente o uso de metodologias e suas práticas pedagógicas no âmbito dos cursos desta pesquisa.

Nos cursos, os docentes relataram já terem vivenciado em salas de aulas e hospitais, com alunos, alguns com diagnósticos concluídos e outros sem diagnóstico algum, dentre eles TEA, deficiência física, deficiência auditiva e visual, TDAH, deficiência motora e transtorno do desenvolvimento intelectual. Em suas narrativas, informaram sobre as dificuldades de trabalharem com alunos sem diagnóstico. Para eles, raramente o deficiente físico apresenta diagnóstico, acredita-se que, pelo tipo de deficiência, fica visível a identificação e sua necessidade.

Nossos docentes entrevistados afirmaram não terem tido em sua formação disciplinas que corroborassem para um melhor entendimento diante de PcD, como também nunca foram capacitados para atender as reais necessidades dos PcD. (segundo informações repassadas por eles pelo questionário da pesquisa). Do ponto de vista de Balbino e Santos (2021), os aspectos cruciais para a escolarização e inclusão de PcD do básico ao ensino superior vão de encontro às lacunas existentes na formação docente, desde a formação inicial até a continuada.

O docente deve conhecer todos os seus alunos, principalmente quando em sala de aula tem-se PcD. Conhecer no sentido de saber abordá-lo e como desenvolver estratégias e metodologias que garantam o seu aprendizado. O diagnóstico preciso é uma das possibilidades que se tem de individualizar a atenção a esse aluno, garantindo condições de acessibilidade e inclusão nos espaços do aprender a ser.

A hipótese diagnóstica citada pelo docente M1, identificada como algum tipo de deficiência intelectual que ainda não foi diagnosticada, apresenta atualmente outra nomenclatura, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2022, p. 131), que diz que o transtorno do desenvolvimento intelectual é

“caracterizado por déficits nas habilidades mentais gerais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado com a experiência”.

Com base na Portaria Conjunta n. 21, de 25 de dezembro de 2020, que aprovou o protocolo para o diagnóstico etiológico da Deficiência Intelectual (DI), essa está “incluída entre os distúrbios (ou transtornos) do neurodesenvolvimento, especificamente os do desenvolvimento intelectual, que correspondem a um amplo contingente de condições etiolologicamente distintas”. Seu diagnóstico baseia-se em história clínica, investigação etiológica, avaliação genético-clínica e testes genéticos, testes metabólicos e ressonância magnética (Brasil, 2020). O docente diz:

Já tive um, acho que há um ano e meio atrás, um aluno autista já com diagnóstico, e um paciente físico [...] é deficiente físico e ao que parece algum tipo de deficiência intelectual, que ainda não foi diagnosticada (M1).

Importante ressaltar a lei das pessoas com TEA, de n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA; e altera o § 3º do art. 98 da lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que considera que:

§ 2º – A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

Nesse sentido, o aluno com diagnóstico de TEA é considerado pessoa com deficiência. Seu ingresso no ensino superior federal é através do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), com bases legais asseguradas pela lei de cotas para deficiente (LBI). A LBI, no capítulo IV, que trata do direito à educação, em seu art. 28 diz que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, dentre outras ações, “[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (LBI, 2015). Para eles, alunos com TEA e TDAH são presentes em suas disciplinas:

Espectro autista, TDAH e agora tá começando a aparecer espectros autistas (M4).

Sim, já tive um aluno com autismo, espectro autista (M5).

Já tive um aluno com autismo, já tive um, não, dois alunos com autismo embora que sejam autistas leves. E esse período agora eu tenho um aluno com deficiência física e um pouco de retardo (E1).

Observa-se pelas falas dos entrevistados os cursos e PcD com distintas deficiências. Dentre elas a deficiência auditiva. Nesse entendimento, é importante destacarmos a lei n. 10.436/2002, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil 2002), que assegura à comunidade surda o reconhecimento de sua língua e a garantia oficial de sua comunicação (Assis *et al.*, 2022). Ao docente cabe a responsabilidade de conduzi-lo ao aprendizado mesmo diante das dificuldades em “como fazer”.

A LDB (Brasil, 1996), em seu art. 79C, § 3º, descreve como deve ser o atendimento a alguns tipos de deficiência no ensino superior: “Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (Brasil, 1996, p. 34).

Deficiência motora no que diz respeito à acessibilidade; outras situações no que dizem respeito a visual. Essa já é um pouco mais delicada, delicada e ao mesmo tempo tranquilo, mas delicado no sentido de elaboração de provas; E, de fato, um com grau de deficiência intelectual (M6).

Então eu já tive alunos com deficiência auditiva, eu tenho um aluno que tem deficiência auditiva, mas que não me pediu nada de especial, eu tenho alunos com espectro, diferentes espectros de autismo, não é só um aluno. A gente tem aluno com TDAH (M2).

Me recordo de três alunos, a maioria declarava deficiência auditiva. Aí outro que eu me lembro que tinha uma deficiência motora mas muito leve que não impedia ele de se deslocar, nem subir escadas, nem nada e os de deficiência auditiva (M3).

Eu já tive três alunos em períodos diferentes que trabalhei já dentro da disciplina com alunos com deficiência (E3).

Temos alunos com deficiência (M5).

O Brasil tem evoluído, apesar dos impasses existentes, na implementação de apoios necessários para garantir o exercício da cidadania das pessoas e facilitar a inclusão. O acesso à educação superior é um dos pilares de sustentação para o empoderamento da PcD. Através dos subsídios existentes de acesso e permanência

na universidade o aluno agrega valores de igualdade e inclusão numa conjuntura que o fortalece.

Entendemos das dificuldades encontradas em distintos momentos por docentes, quando nos referimos ao convívio de PcD em salas de aulas presenciais, imagine essa realidade sendo vivenciada em salas digitais por ensino remoto com alunos com deficiência visual e auditiva? Essa foi a realidade de uma docente enfermeira em tempos de Covid-19, doença transmitida pelo coronavírus, sua transmissão acontece da mesma forma que outros vírus respiratórios, é transmitido principalmente por três modos: contato, gotículas ou por aerossol, com alta transmissibilidade, infectividade e morbimortalidade.

No início de 2020, o mundo viveu um período assustador. Assolado pelo ataque de “um vírus letal”, a pandemia alterou todo o sistema de vida das pessoas. No Brasil, vivenciaram-se experiências difíceis em todos os segmentos. Na educação, foram necessárias implementações de estratégias viáveis que assegurassem a continuação do ensino e evitasse o máximo possível de contato entre docentes e alunos. Nesse sentido, para o ensino superior foi criada pelo MEC a Portaria n. 544/2020, a qual autorizava a implementação do ensino remoto, em caráter excepcional, nas universidades federais, por meio de recursos educacionais digitais, utilização de tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus (Brasil, 2020).

Em tempos de mudanças, enfrentou-se um novo caminho para acessar o conhecimento, exigindo do docente repensar as maneiras de como ensinar para aprender, aprender a utilizar os recursos e como ensiná-los em espaços de salas de aulas virtuais (Monteiro; Dias; Linhares, 2022). Foram momentos difíceis, de longas horas frente ao computador, sem na maioria das vezes termos entendimento em como utilizar pedagogias específicas ou recursos digitais para todos os alunos nas salas virtuais. Essa docente diz que:

Eu já vivenciei a experiência de ter uma aluna com deficiência visual e auditiva no ensino remoto (E2).

As dificuldades ao acesso e permanência da PcD ao ensino inicia-se desde o ensino básico até o ensino fundamental e médio, enfrentando barreiras de acessibilidade atitudinal, arquitetônica e comunicacional, nos espaços digitais e urbanos. Mesmo em meio aos recursos e incentivos provenientes do Ministério da

Educação (ME), é complexo para essa PcD perpassar por todos esses níveis de educação e chegar ao ensino superior. Além de todo esse contexto, existem as barreiras que são provenientes de sua condição social, de moradia digna, de acesso ao ensino, de oportunidades de emprego.

A fala expressa pelo docente M4 sobre ter tido aluna com duas deficiências e outra com múltiplas deficiências, nos engrandece por saber que elas conseguiram chegar até o ensino superior, mesmo em meio aos inúmeros desafios. Elas precisam encontrar na instituição recursos que facilitem seu acesso e permanência. Irão enfrentar desafios durante toda a sua permanência na instituição, seja por barreiras de acessibilidade, seja pelo pouco compromisso de alguns docentes à PcD, seja pela utilização de recursos pedagógicos que não conseguem atingir a capacidade de aprender e entender do aluno. É evidente que, no Brasil, o processo de frequentar o ensino superior é bastante desigual, e essa desigualdade torna-se maior quando se refere à inclusão da PcD (Costa; Naves, 2020). A deficiência em si não é fator de impedimento para que o aluno não conclua seu curso, por isso:

Olha tem uma aluna que entrou agora que ela é cadeirante, que ela tem deficiência física, ela apresenta uma certa limitação cognitiva. Outra aluna tinha alguma alteração genética, eu não sei. Ela já teve eu acho, que ela tinha amputação de membro, ela usava prótese, eu acho que ela tinha uma deficiência visual também (M4).

A partir dos anos 1990, a LDB insere em seu texto a inclusão de PcD ao ensino comum. No ensino superior, as políticas públicas educacionais a PcD têm sido conquistas recentes, geradas por dificuldades e enfrentamentos. Não basta ter direito ao acesso no ensino superior, é necessário que os órgãos públicos possam legitimar essa permanência nas instâncias superiores com qualidade. Esse acesso é uma questão de condição do cidadão (Costa; Naves, 2020).

Atualmente, as PcD têm acesso aos cursos de nível superior garantido pela Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023).

A docente M6 aponta a importância da implantação e efetivação das políticas públicas de acesso e inclusão das PcD às universidades federais. A Educação

Inclusiva surge do princípio de igualdade de oportunidades, da valorização do ser humano em suas distintas diversidades. Nessa óptica, a politização gerada pelas implementações das políticas quanto ao acesso e inclusão ao ensino superior tem mostrado que elas “existem de fato, mas que infelizmente nem todas são aplicadas”. Acredita-se que a mídia em seu amplo espaço de divulgação, as famílias, os movimentos de fomento aos direitos das PcD, a sociedade civil tem se destacado como fiéis soldados para que essa realidade seja cada vez crescente.

A gente identifica que alguns alunos têm alguma deficiência, mas não se cadastram como deficiência. [...] ao longo desses 12 anos, a gente não tinha ouvido falar tanto em pessoas com deficiência, nos PCDs, agora que esse assunto está chegando pra gente porque a gente começa a receber esse tipo de aluno, então, eu pensei, hoje, ao longo desses 12 anos, eu não tive contato com alunos com deficiência, com laudo, como tem hoje cadastrado na nossa unidade (M6).

4ª Pergunta : Quantos alunos e comente a sua experiência

O processo de inclusão ao ensino superior de PcD vem sendo discutido na academia e tem gerado preocupações e desafios aos docentes, principalmente nos cursos de graduação das áreas da saúde, aqui referenciadas pelos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina. O ensino é um ofício universal, ensinar é um ato exercido na maioria das partes do mundo e deve estar inserido em pilares que produzam o conhecimento, a inclusão, a capacidade de pensar e aprender ao aluno, principalmente se esse aluno tem algum tipo de deficiência.

Quando nos referimos a ensinar, é importante falarmos de saberes necessários para a execução das tarefas que são inerentes ao docente. Nesse sentido, Galtier Clemont *et al.* (2018, p. 20), em seu livro *Percepção docente: por uma teoria da pedagogia*, diz “que é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício de ensinar”. Para os autores, “fundamentar o ensino no conhecimento do conteúdo, no bom senso, na experiência, na intuição, no talento não favorecem a formalização de saberes e de habilidades específicas ao magistério, é necessária a competência à posse de um saber próprio ao ensino”. No grupo de docentes entrevistados do curso de graduação em Medicina, observa-se diante das falas a presença de limitações, identificadas como dificuldades, desafios, falta de informações sobre o discente e frustrações. Algumas delas podem ser atribuídas à formação superior em que aprenderam com a padronização do ensino de normalidade, por não terem recebido

“atenção aprimorada e diferenciada no que diz respeito à sua preparação para trabalhar com alunos com deficiência” (Mafra; Kieling, 2022, p. 5; Mesquista; Baptista, 2019).

Porém, não se pode direcionar essas limitações apenas aos docentes, a universidade, em toda a sua estrutura e perfil incluyente, deve prover e proporcionar condições de apoio viáveis como uma de suas ferramentas legais de condução desse processo. A fala apontada pelo docente M1 expressa a difícil tarefa de ensinar. Ser docente do ensino universitário na contemporaneidade não se limita apenas a graus conquistados ao longo de sua carreira, exige isso tudo e competência pedagógica (Galtier Clemont *et al.*, 2018).

Observamos nas palavras, quando ele fala em frustrante,¹ uma semelhança com a origem da palavra em seu sentido nato. Nesse entendimento percebe-se que o ponto crucial dessa condição está centrado no docente, que dentre outras causas está ligada ao desenvolvimento de suas competências pedagógicas, as limitações de sua formação para com PcD e do seu saber próprio ao ensino.

Já tive vários e mesmo achando difícil acho que precisamos se acostumar, porque provavelmente será mais constante, mais frequente [...]. Não conseguir encontrar uma forma adequada do aprendizado é frustrante para o docente (M1).

Em sua vivência com a PcD, outro docente entrevistado referenciou o NAI como medida principal de apoio. Para ele, a busca por orientações sobre o seu aluno é uma medida importante, configurando-se conhecedor dos objetivos e atribuições que o NAI possui. Outrossim, contribui para que ele possa assistir o aluno, garantindo um melhor aprendizado. Sua fala está respaldada na portaria que cria o NAI e suas atribuições. No regimento interno do NAI, em seu cap. I, art. 5, XIV um de seus objetivos é “assessorar os docentes e servidores técnico-administrativos no trabalho com estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação, no sentido de minimizar as necessidades decorrentes das especificidades de cada um” (UFCEG, 2016).

Dentre suas funções o NAI “proporciona apoio didático-pedagógico, disponibilizando serviços, recursos e estratégias que eliminem barreiras ao desenvolvimento e à aprendizagem dos discentes em cada *campi* da UFCEG (art. 9, V,

¹ Que é capaz de decepcionar, de frustrar; que provoca frustração; que causa uma insatisfação diante de um objetivo.

UFCG, 2016, p. 6). Diante das dificuldades existentes para a sua operacionalização, tem-se o repasse financeiro, quantitativo insuficiente de profissionais nas equipes, provocando visivelmente uma preocupação da coordenação pela sobrecarga de trabalho da equipe que compõe o NAI em todos os *campi* da UFCG, em decorrência do aumento das demandas advindas das unidades acadêmicas em seu cotidiano institucional (UFCG, 2023, p. 115).

O NAI/CFP “possui espaço físico próprio e está situado em um bloco próximo ao Auditório Central do CFP, com seis salas: uma recepção, uma sala do Atendimento Educacional (onde trabalha a técnica em assuntos educacionais), uma sala de convivência, uma sala de estudos para os estudantes PCDs, a sala de atendimento do Serviço Social e a sala da Psicologia” (UFCG, 2023, p. 118). As ações e serviços ofertados aos que o procuram são os serviços especializados, serviço social, técnico em assuntos educacionais, núcleo de psicologia e o Programa de Monitoria Inclusiva. Vejamos o que diz nos dados:

Quadro 5 – Ações realizadas pelo NAI /CFP/UFCG em junho 2023

AÇÕES	QUANTIDADE DE ESTUDANTES PCDS ASSISTIDOS NESSA AÇÃO
Monitoria inclusiva	15
Tempo adicional nas atividades avaliativas	10
Atendimento psicológico	06
Atendimento educacional	07
Atendimento social	16
Prova com fonte ampliada	03
Serviço de impressão de material de estudo	12
Sala de fácil acesso	05
Professores falarem de frente	01
Concessão de notebook	03
Empréstimo de notebook	01
Programa de conversão de voz em legenda	01
Internet a cabo	01
Microfone sem fio para uso dos professores	01
Intérprete de Libras	01
Total	83

Fonte: NAI/CFP/UFCG, junho 2023.

Como medida inclusiva eu procurei até o NAI na época e aí pra ter algumas orientações e aí as recomendações eram porque eles conheciam o perfil do aluno (M3).

Diante das narrativas declaradas pelos docentes M4 e M5, é limitado para a autora desta tese sugerir um entendimento que considera complexo no sentido de relacionar as narrativas dos docentes e a atuação do NAI. Segundo informações

repassadas pela coordenadora do NAI/CFP/UFCG, após a PcD ser matriculada nas disciplinas as informações referentes ao aluno são repassadas para a coordenação do curso, que por sua vez informa ao docente.

Nesse meio houve uma falha na comunicação, mas a quem podemos atribuir? Corroborando a afirmativa, Wellichan e Souza (2017) dizem que é indispensável para o corpo docente e administrativo ter ciência sobre a presença desse aluno, assim como suas particularidades esclarecidas, contribuindo para uma inclusão sem constrangimentos.

O problema é que a gente acaba não sendo informado de nada, de repente chega e se depara em sala de aula, o que é novidade pra gente, né (M4).

A “tranquilidade” referida pela docente sugere a condição de não ter tido dificuldades no ensinar, levando ao entendimento que não houve a necessidade de uso de métodos e estratégias individuais. Por outro lado, podemos atribuir esse saber como resultado da vivência prática da docente. Em suas palavras, ela afirma:

Tudo foi tranquilo até porque eu nem, nunca fui comunicada que ele tinha autismo [...] mas eu nunca tive dificuldades com ele não (M5).

O desafio está sempre presente nos momentos de ensinar para o docente e de aprender para a PcD. Eles fazem parte do nosso dia a dia, das nossas dificuldades em como fazer, onde fazer e o que precisa aprender para que o outro seja. O ser humano em sua concepção de vida é desafiador e procura na maioria das vezes subsídios para superá-los, seja em seu dia a dia, em seu trabalho, em sua comunidade, enfim, busca possibilidades e está sempre aberto ao aprender. O bom senso, o respeito e a capacidade de entendimento são ações incluídas que substituem o tratamento diferenciado. Assim percebemos em sua fala:

Desafiante [...]. Porque na sala de aula você pode inclusive gerar alguns conflitos e minha angústia era essa de que algum aluno se sentisse de certa forma, merecido por um tratamento diferenciado (M6).

No processo de ensino-aprendizagem em saúde o aluno passa a participar de seu próprio aprendizado tornando-se condição ímpar para aprender, embora exista a presença do docente que se apresenta como colaborador nesse contexto.

A maneira como essa docente desenvolve suas atividades está alicerçada no saber prévio do aluno, através da escuta qualificada. Corroborando, Paulo Freire

(1996, p. 13) enfatiza a escuta como um dos valores necessários para saber ensinar. Para ele, a escuta prepara o professor para um melhor entendimento do ponto de vista das ideias, sem preconceitos, sem autoritarismo, favorecendo o direito de se posicionar pelo professor.

Eu aprendi a ensiná-los com eles mesmos [...] perguntei a eles o que eles necessitavam (M2).

Os sentidos das falas dos docentes do curso de Enfermagem foram semelhantes às dos docentes de graduação em Medicina. São de pedidos de socorro à universidade quanto as suas vivências com PcD. Aqui refiro-me a socorro com o significado de ajuda, seja ela na área do conhecimento sobre ser docente para PcD, até as condições de ensinar nos espaços da universidade. Deste modo, a PcD precisa encontrar na universidade o apoio necessário para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, elementos estruturantes do Projeto Político Pedagógico dos cursos da área de saúde. Por outro lado, ela deve dar condições para que os docentes possam superar suas limitações ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Alunos com transtornos e/ou deficiências físicas que dificultam seu aprendizado são condições que requerem do docente suporte para isso. Segundo Mafra e Kieling (2022), os professores precisam obter atenção díspare e especializada em sua formação para trabalharem com PcD. Assim, podemos observar nas falas dos docentes do curso de graduação em Enfermagem:

A universidade não tá preparada, então, o que que a gente podia fazer por essa aluna [...] então a aluna precisa de atendimento especial (E3).

Mas, assim, ele nunca chegou pra mim pra dizer, mas eu percebo que o aluno tem, porém, aí eu fico naquela. Eu vou chegar pra um aluno, né? Perguntar sobre, vai que o aluno não gosta? E se eu chegar sobre, de repente, pra quem eu poderia encaminhá-lo? (E6).

Ensinar não é tarefa fácil quando encontramos dificuldades em como fazer e para quem fazer. Ensinar é uma especificidade humana que requer conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser ministrado, exige tomada consciente de decisões, exige liberdade e autoridade, comprometimento, segurança, competência profissional e generosidade (Freire, 1996, p. 1).

Percebemos que as formas e particularidades de ensino a cada aluno devem ser planejadas num contexto no qual não seja apenas repasse de informações, mas

que sejam envidados esforços metodológicos capazes de fomentar o aluno a ter a capacidade de aprender, sem que necessariamente esteja somente memorizando o conteúdo apresentado (Freire, 1996). Para esses docentes, ensinar também é ressignificar-se:

Eu que tive que me ressignificar enquanto professor para buscar estratégias pra que aquela aluna ela tivesse melhores condições de compreender o que eu tava passando [...] É difícil porque você se sensibiliza e você fica se questionando realmente o quanto que a universidade é despreparada para acolher estudantes com alguma limitação, alguma deficiência, eu não sei nem a nomenclatura eu confesso, correta que hoje em dia (E4).

Com o aluno autista não tive dificuldade, mas teve uma outra que ficava questionando dizia que não tinha entendido, voltava ao conteúdo, eu parava as aulas (E1).

Para esse outro docente a dificuldade na vivência com a PcD está ligada a barreiras arquitetônicas existentes na universidade, tornando-se barreira para alguns alunos e docentes. É difícil pensar em “acessibilidade arquitetônica” quando ainda temos a presença de barreiras que impedem/dificultam o acesso. Infelizmente, esse diálogo nos remete para além de nossas necessidades, pois envolve recursos financeiros da instituição para isso.

Na universidade, todos os discentes dos cursos da área de saúde tem aula teórica em salas de aulas e práticas nas salas de laboratórios, nossas salas de aulas são geralmente em blocos de térreo e primeiro andar, infelizmente não temos outro acesso ao primeiro andar senão por escadas. Nesse sentido, o docente diz que:

Em seu sentido estrutural dialogamos com várias pessoas para possibilitar o acesso e fizemos a aula prática, boas aulas foram três pra esses estudantes cadeirantes e com mobilidade de caminhada, com dificuldades de subir a escada de degraus, nós não temos elevadores, há uma carência muito grande de instalação de elevadores em ambientes de andares superiores, inclusive para eliminar essa dificuldade no momento que a instituição se depara com esse tipo de estudante (E5).

O exercício da docência vai além de expor os conteúdos de forma que o aluno possa acompanhar as aulas, ele deve prover condições que o permitam reconhecer o aprendizado de seu aluno quanto ao conteúdo apresentado.

De que maneira essa aluna foi avaliada para que a docente tenha tido a certeza que a mesma acompanhou “direitinho as aulas”? Aqui o termo expressado está relacionado com aprender, entender. Partindo desse princípio, ela pode sim, afirmar

através da capacidade de respostas das alunas durante as aulas que as mesmas aprenderam.

Mas ela acompanhava direitinho o programa da disciplina (E2).

5ª Pergunta: De que modo você vivenciou a relação teórico-prática nos campos práticos da disciplina, e quais estratégias didático-pedagógicas você adotou para potencializar o aprendizado do aluno?

O uso de metodologias pedagógicas em salas de aulas são recursos que permitem ao docente a possibilidade de expor seus conteúdos, aplicar tecnologias assertivas que desenvolvam no aluno a capacidade de aprender de formas distintas. Nesse sentido é imprescindível que o mesmo conheça as limitações de seu aluno e que tenha domínio sobre o método a ser utilizado. Os métodos e técnicas utilizados devem levar em consideração as características dos discentes, do assunto a ser abordado em sala, das motivações e dos recursos disponíveis que a universidade oferece, além de serem planejados previamente.

O docente da área da saúde geralmente é inserido no processo de ensino a partir de seus conhecimentos da área de sua experiência profissional, o que o leva a produzir conhecimentos com vistas as suas experiências clínicas do dia a dia produzidas por saberes específicos. Precisamos repensar nossa formação e investir em conhecimentos específicos que nos capacitem a fazer de nossas aulas um espaço de troca de saberes e práticas inclusivas, com estratégias de ensino adaptadas ao conteúdo e à metodologia, de maneira que o desenvolvimento e a aprendizagem se tornem efetivos a todos os estudantes (Silva; Pimentel, 2022, p. 132).

Nos relatos, histórias e superações dos entrevistados dos cursos de graduação em Medicina e em Enfermagem do CFP/UFCG em utilizar metodologias distintas objetivando o aprender do aluno. Diante da realidade apresentada, percebe-se que os recursos utilizados foram por aptidão docente, tentativa de utilização de metodologias ativas, pelo tipo de deficiência do discente, por conhecimento empírico, improvisações e mudanças conjunturais.

Algumas deficiências requerem um maior tempo para a elaboração das aulas, um contato mais próximo com o discente, a utilização de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, assim como a presença de profissionais habilitados para um melhor aprendizado. Para Wellichan e Souza (2017), o docente tem um papel

determinante nesse processo, produzindo estímulos, compreensão, motivações, identificando as dificuldades e contribuindo para a diversidade em sala de aula. Esse docente utilizou várias metodologias para a mesma aluna:

A gente tenta vários tipos de metodologias, visuais, de oratória, de quadro e as práticas para ver se conseguem contemplar um entendimento melhor [...] ela não consegue avançar muito. E para grupos especiais, muito exclusivo para atender eles a gente também colocou atividades ilustrativas com games pra revisão dos conteúdos pra a gente ver se consegue (M1).

Mas na disciplina de [...] quando ela marca a monitoria eu reservo um monitor exclusivo para atender ela dar essa atenção maior que ela requer (M1).

A linguagem de sinais é uma forma de comunicação essencial para alunos com deficiência auditiva. Na sala de aula deve-se ter alguns cuidados simples como a leitura labial, falar sempre de frente para o aluno e pausadamente, quando na utilização de termos técnicos específicos da área da saúde explicar bem para que não tenha comprometimento do seu aprendizado, assim como a presença do intérprete de Libras (Wellichan; Souza, 2017). Importante lembrar que as orientações sugeridas pelos autores supracitados são as mesmas utilizadas pelos docentes desta pesquisa.

A comunicação é importante desde os tempos mais remotos, sendo utilizado através de sinais, setas, músicas. Na educação ela tem apresentado resultados surpreendentes, quando utilizada como recursos tecnológicos para mediação técnico-pedagógica, favorecendo o ensino e aprendizado da PcD. O auxílio no uso de tecnologias assistivas² permitem à PcD o empoderamento e independência através de sua capacidade funcional (Santos *et al.*, 2017, p. 49).

Percebemos uma lacuna quanto à aplicabilidade de recursos tecnológicos para PcD – nos espaços de aulas do CFP/UFCG pelos docentes do curso de Medicina. Utilizaram como recursos:

Você pode chegar mais próximo em alguns momentos da aula que uma pessoa exige atenção naquele assunto (no caso de deficiência auditiva), chegar mais próximo e aí você tem que ser bem sincero, bem honesto em dizer (M6).

Os alunos que têm deficiência auditiva, eu procuro ter um momento na aula prática mais próxima deles por mais tempo, me sentar ao lado, retornar o

² Tecnologias assistivas são recursos e serviços que visam a facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária por pessoas com deficiência. Procuram aumentar capacidades funcionais e, assim, promover a autonomia e a independência de quem as utiliza

conteúdo, né, de revisar com eles. Então, acaba dando certo. Poderia ser melhor se eu tivesse uma orientação, né (M2).

Corri logo pro NAI pra saber o que era que precisava, como é que a gente ia proceder, se tinha algum treinamento especializado, aí quando fui informado que não tinha [...] esses alunos precisam estar sempre na frente, você falar pausadamente, articulando bem os lábios, nunca falar de costas para a turma, foram essas recomendações (M3).

No contexto inclusivo para a PcD visual, o docente deve prover de recursos pedagógicos específicos (DosVox, Virtual Vision, NVDA, entre outros), uso de provas em formato digital para realização em computadores com leitor/transcritor (material em fonte ampliada, fones de ouvido, material em braille). Há necessidade de conhecimento prévio do aluno pelo docente para que sejam assegurados recursos pedagógicos específicos, como também adaptações no ambiente de aula que favoreçam a sua autonomia e confiança (Wellichan; Souza, 2017).

No caso específico desse aluno, através do recurso pedagógico utilizado pelo docente, percebemos que ele tem baixa visão, condição na qual não há necessidade do uso do Sistema Braille como forma de ler ou escrever. As pessoas com baixa visão leem o que for impresso, sendo ampliado com recursos especiais de aumento da visão.

Que dizem respeito a visual. Essa já é um pouco mais delicada, delicada e ao mesmo tempo tranquilo, mas delicado não se diz de elaboração de provas. Eu tenho que fazer uma prova com a letra...Como é que eu posso dizer? Maior (M6).

Nos últimos anos, o ensino superior vem enfrentando desafios quanto à presença de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) em seus espaços universitários. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2022, p. 157), “as características essenciais do TEA são o comprometimento persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos”. Os desafios vão desde a convivência no sentido de comunicação e interação social em espaços de aulas teóricas em cursos da área de saúde, até a aplicabilidade de suas habilidades adquiridas ao longo do curso para com pessoas em suas distintas condições de vida e saúde. Ao docente médico que não tem/teve nenhuma experiência com alunos com TEA e não recebeu da instituição nenhuma orientação

de como fazê-lo é desafiante a missão. Através do convívio na disciplina o docente utilizou-se do método empírico, baseado em sua experiência clínica. Vejamos:

Em relação a parte prática [...] desse aluno com TEA tem todo um cuidado em não expor, não colocar em situações que poderiam... O paciente que está sendo atendido não iria entender, talvez não entendesse, o fato de estar sendo atendido por um aluno que tem algum tipo de espectro autista. Utilizei o método empírico, não tive nenhuma formação, nada. Foi com o tempo (M4).

O sentido da utilização dos recursos pedagógicos vai de encontro às condições que proporcionem estabilidade emocional, social e interacional desse aluno. Com isso devemos ter uma abordagem e exposição clara dos conteúdos, evitar mudanças repentinas nos ambientes de aulas teórico-práticas, incentivá-lo à convivência através de atividades que estimulem a atenção e ao estímulo, contribuições importantes para que ele se sinta parte do ambiente e se desenvolva (Wellichan; Souza, 2017).

Para essa docente não foi necessário modificar os recursos utilizados para as aulas mesmo tendo um aluno com TEA, seu aluno conseguiu evoluir com êxito em sua disciplina teórico-prática. Sugere-se que ele tenha o nível 1 de necessidade de suporte, já que indivíduos sem comprometimento cognitivo ou de linguagem podem ter manifestações mais sutis de déficits, assim como na comunicação social serão mais sutis se apresentarem melhores habilidades gerais de comunicação (APA, 2022).

A importância de um diagnóstico correto com acompanhamento psicoterapêutico individualizado e o convívio familiar são condições favoráveis e essenciais. Para ela:

Não precisei mudar a metodologia. E na prática? Na prática também não, não precisei mudar. Ele evoluiu, falava com os pacientes direitinho (M5).

O tempo diferenciado para duração das provas é um fator importante para ser definido previamente, pois algumas deficiências ou transtornos requerem do aluno um período maior para a realização de suas atividades. A utilização de recursos ou a limitação própria do aluno são fatores que precisam ser apoiados e respeitados através de seus direitos legais. Para esses docentes o recurso metodológico utilizado foi o tempo, condição indispensável para que seus alunos pudessem realizar suas atividades. O docente M2 precisa se amparar nas políticas de inclusão e acessibilidade para entender que independente da condição da PcD ou transtorno ele

terá direito a um tempo a mais para suas atividades. O tempo como recurso metodológico:

E aí, alguns com espectro autismo, com TDAH, eles têm uma tolerância de ter permanência em prova maior, né? De tempo de prova (M2).

E aí tem uma questão de tempo diferenciado para as provas, que aí a gente deixar o tempo o dobro do tempo para ela fazer tanto teórico como prática para resolver as questões (M1).

Em meio à missão de saber-fazer, o docente procura na maioria das vezes propor estratégias que sejam exitosas em relação a maneiras distintas de expor seus conteúdos, prevalecendo o conhecimento do aluno quanto às metodologias a serem utilizadas durante as aulas teórica e prática. Para Tavares *et al.* (2022) nos espaços universitários é necessário, principalmente em aula prática, utilizar-se de adaptações nos conteúdos objetivando a inclusão desse discente nas disciplinas.

Os espaços de aulas práticas do curso de Enfermagem e Medicina são em ambientes distintos, reservado para todos os alunos desses cursos. Ambiente preparado com recursos imobiliários, técnicos, caixas com instrumentais cirúrgicos, roupa, materiais descartáveis, modelos de bonecos, peças anatômicas de silicone e de acrílico, dentre outros. Observa-se ausência de recursos adaptativos nesses ambientes dificultando, a depender da deficiência, o aprendizado do aluno, assim como o ensinar do professor. O docente de cada disciplina teórico-prática irá demonstrar a(s) técnica(s) utilizada(s) de acordo com o que dispõe na literatura, em contrapartida caberá ao aluno a capacidade de desenvolvê-la após a aula ao docente.

Os monitores da disciplina participam das aulas, assim como dão apoio técnico-prático-científico dos conteúdos demonstrados. Durante o período letivo em curso os monitores disponibilizam de tempo disponível semanal para dar suporte a todos, como também utilizam pedagogias de aprendizado (quiz, estudo dirigido, práticas diversas) para todos.

Após o primeiro contato do aluno com a técnica exposta, ele seguirá para outros cenários de práticas para desenvolver habilidades e cumprir com a carga horária prática da disciplina. Os cenários são na área hospitalar, ambulatorial, domiciliar (hospitais, Samu, Estratégia Saúde da Família, Centro de Apoio Psico Social – CAPS, laboratórios, Unidade de Pronto Atendimento – UPA, hemodiálise, dentre outros). Na condição de deficiências múltiplas (transtornos, deficiência física, visual...) haverá

uma maior dificuldade no ensino, assim como no aprendizado. Assim podemos observar a realidade da docente enfermeira com uma mesma aluna:

A gente deu mais tempo pra ela fazer a prática, pra ela ir fazendo lentamente de acordo com a condição que ela tinha, porque ela tinha que mostrar habilidades e competências, mas a gente percebia que tinha um déficit cognitivo e infelizmente ela acabou sendo reprovada na disciplina (E3).

Quando eu dava alguma atribuição, eu retomava a teoria, por exemplo, [...] vamos colher a gastrometria, a gente precisa ver se a gente consegue na arterial ou na femoral. Se for na arterial, aí começava, uma agulha é tanta, angulação é tanta, tá lembrado? Aí, sim, sim, sim, professora, balança na cabeça. Então, eu sempre retomava um pouco do assunto pra que ele pudesse compreender (E6).

Direitos e oportunidades são assegurados por Lei a todos os alunos, independente de sua condição de ser. Para Tavares *et al.* (2022) – alunos com deficiência visual possuem habilidades iguais a alunos sem deficiência. O que confere essa realidade são as adaptações no ensino com oportunidades iguais. Em sua base de formação o enfermeiro traz consigo a arte de cuidar de pessoas, seres humanos em suas distintas percepções e fragilidades.

A utilização de recursos pedagógicos em espaços de práticas requer dele habilidades em como fazer, mas o que fazer para que a PcD possa utilizar-se de recursos pedagógicos assistivos quando em alguns momentos é incompatível com a sua deficiência? Em nossa prática docente, percebemos que a resposta para esses questionamentos vai de encontro ao tipo de deficiência, ao seu interesse em aprender, aos recursos existentes. Vejamos:

Nós trabalhamos com a enfermagem, é uma formação que não tem como você fazer uma adaptação para essa aluna que eu te falei que ela tinha uma síndrome [...], porque pra ela trabalhar tinha que dar um nó, como é que você vai dar um nó numa luva estéril, se você for dar um nó você contamina. Então assim, como é que a gente adapta isso? Na verdade teria que vir uma luva adaptada, nós não podemos adaptá-la porque se eu for adaptar a luva teria que cortar os dedos, ou na verdade a gente teria que calçar uma luva estéril, abrir uma luva estéril, dar um nó e oferecer pra ela calçar (E3).

Ela faltava prática, então era uma aluna assim bem difícil, o próprio NAI disse: ela não se ajuda e se ela não se ajuda como é que a gente pode ajudar? Ela não procurava o NAI, o monitor é quem ficava procurando ela (E3).

De início foi difícil, porque, tinha que repetir várias vezes, como ela tinha dificuldade auditiva, ela só escutava por um ouvido. [...] eu percebi que ela tinha um desejo muito grande de participar da aula. Eu não fiz nenhuma atividade de prova para ela responder, porque ela também tinha uma dificuldade visual, que eu sabia que se fosse realizada, alguma prova tinha

que aumentar o tamanho da letra, eu dei um tema dentro da disciplina e ela fez uma apresentação teórica também na sala virtual (E2).

Para esse docente, que tem uma base de saberes e práticas em PcD adquiridas ao longo de sua vida extradocência, através de oportunidades adquiridas em ONGs e outras instituições, a utilização de recursos pedagógicos em suas aulas são baseadas em:

Metodologias ativas para pessoa com deficiência, a percepção de autoestima, o estímulo à própria vida, as oportunidades que a pessoa com deficiência tem para galgar os mesmos espaços que tem uma pessoa considerada normal quanto à sua mobilidade e também compreender os direitos inerentes a essa pessoa (E5).

De acordo com uma pesquisa realizada numa instituição federal de ensino superior de Santa Catarina, objetivando averiguar a percepção dos formandos de um curso de especialização em docência profissional em relação à preparação para lecionar para alunos com deficiência no ensino médio, vimos que 63% deles opinaram que durante o curso obtiveram conhecimentos acerca de adaptação de instrumentos de avaliação para alunos com deficiência (Mafrá; Kieling, 2022), demonstrando como o conhecimento faz a diferença no fazer-ser.

Nos exemplos apresentados vimos a importância dos docentes em observar e escutar seus alunos como recursos cruciais para o planejamento de suas aulas, assim como a utilização de recursos para avaliações e metodologias. Essas condições são essenciais para a autonomia do aluno, que consiste na transformação entre ambos através de suas experiências (Rosa; Valveres; Soares, 2021).

Nas atividades tinha que explicar, reexplicar as ações, quando passava um artigo científico pra estudo em casa eu ficava questionando como é que ela tinha entendido se realmente ela havia entendido. Nas tarefas que eu passo em sala de aula também, eu tinha mais cuidado em explicar várias vezes [...] Os artigos eram escolhidos de forma mais didática. A correção das provas também, eu tive um cuidado a mais também pra entender a forma que ela tenta se expressar (E1).

A gente teve que adaptar, teve que dar mais tempo, teve que colocar mais questões assim, diretivas pra ela, reforçar pra ela que ela pode buscar também a monitoria, não só a inclusiva mas a mentoria da própria disciplina, pq ela precisa de reforço e o professor não tem condições de dar reforço só pra ela, porque a gente tá vivendo um momento difícil (E3).

Com a globalização de saberes o uso de tecnologias surge como alternativa positiva para o desenvolvimento de ferramentas de apoio pedagógico e práticas

inovadoras. A sua utilização vem apresentando grandes avanços no ensino, permitindo ao docente usá-las como ferramenta de metodologia ativa, com aulas mais dinâmicas, participativas e criativas (Cerutti; Nogaro, 2017).

Diante das tecnologias utilizadas em aulas é necessário e indispensável que a PcD possa participar desse momento, principalmente por entender que elas são necessárias, inclusivas e indispensáveis. Para sua utilização o docente precisa ter disponibilidade de tempo para aplicar a todos os alunos e procurar atingir o tempo de aula proposto. Alguns tipos de deficiência interferem de maneira negativa na utilização de alguns métodos, por encontrar no discente dificuldade em operacionalizá-los.

Para esse docente, o desconhecimento na utilização de algumas tecnologias assistivas dificultou seu planejamento e interferiu negativamente em seu plano de aula. Pensar em utilizar tecnologias – gamificação para um grupo específico de PcD é desafiador, ou até por vezes sem condições, como diz esse docente:

Então tem algumas dinâmicas que fica até difícil também de utilizar com ela [...]: você vai fazer uma gamificação e vai utilizar, é porque tem uma certa limitação e aí você observa que algumas coisas, algumas metodologias ativas ela teria dificuldade de acompanhar, de realizar, de desenvolver [...]. Eu acho que teria que ter metodologia específica para o público dela e confesso que até então não tenho ciência (E4).

6ª Pergunta: Que sugestões você apresenta em relação ao ensino para alunos com deficiência?

Sugerir para a instituição de ensino condições de estratégias que agreguem o ensino, a pesquisa e a extensão na formação da PcD nos espaços da UFCG/CFP/UAENF/UACV foram propostas apresentadas pelos docentes entrevistados. Nesse sentimento de acreditar na profissão da docência, é presente a preocupação em como saber-fazer para que o aluno possa sentir-se empoderado através do conhecimento adquirido na instituição ao longo de sua formação profissional.

Como enfrentar os desafios que são particularmente direcionados ao ensino, pesquisa e extensão a PcD pelos docentes? A instituição tem dado suporte para a condução de garantir qualidade no ensino de maneira includente, participativa, com uso de tecnologias assistivas? Existe uma política de formação docente pontual com a oferta de oportunidades em cursos ou capacitações para o ensino a PcD? Até que ponto o NAI chega até o docente? A acessibilidade e a inclusão estão efetivando-se

de fato? Todos esses questionamentos foram frutos de uma entrevista que geraram expectativas, frustrações e dificuldades pelos docentes.

Para a universidade, resta o difícil papel de cumprir com as determinações legais que são exclusivas para PcD, desde a forma de ingresso na instituição, em que são estabelecidas condições específicas para a realização das provas pelo Sistema de Seleção Unificado (Sisu), até a sua permanência na instituição. Para Cabral, Orlando e Beletti (2020), não podemos considerar apenas o acesso e a permanência desse aluno, é necessário garantir condições, ferramentas e oportunidades para que ele possa ter uma educação bem sucedida. Logo, atender a essencialidade das necessidades dos alunos requer previsão de orçamento, qualificação dos profissionais com capacidade de atender as demandas da contemporaneidade, recursos materiais e equipamentos específicos.

Esses apoios necessários perpassam por situações que precisam de recursos, muitas vezes com verbas reduzidas. Dentro dessa realidade, um dos gestores de uma Ifes situada na região sul do Brasil relata que é incongruente o governo federal criar leis e não dar às Ifes condições de as cumprir, e que o orçamento das Ifes para investimento, nos últimos anos, foi reduzido para valores ínfimos (Cantorani *et al.*, 2020).

As sugestões aqui expostas pelo corpo docente entrevistado citam, com quase unanimidade, como prioridade capacitá-los em suas distintas formas: através de cursos presenciais ou EAD, palestras, treinamentos voltados para cada tipo de deficiência. Essas sugestões são necessárias e urgentes, objetivando um melhor conhecimento dos recursos a serem utilizados, como também o seu empoderamento diante da situação apresentada. Sabemos da importância do aprender a fazer por entender da necessidade que emerge da sua formação docente para exercer confortavelmente os novos desafios que a eles são atribuídos.

Essa foi a realidade de uma instituição federal de ensino em Santa Catarina, mostrada pelas autoras Mafra e Kieling (2022) em sua pesquisa. Nessa instituição, criou-se a oportunidade para que todos os docentes interessados participassem do curso de especialização em Docência para Educação Profissional, com matriz curricular pautada na inclusão. Essa experiência exitosa precisa ser difundida a todas as instituições federais como exemplo. Segundo Pio *et al.* (2019), a formação pedagógica específica é necessária para suavizar as fragilidades existentes na formação de professores.

Diante das sugestões unânimes dos docentes por capacitação e cursos, buscamos nos relatórios de gestão da UFCG, no período compreendido entre 2016 (ano no qual foi implementado o NAI na UFCG) e 2023 (último relatório), as ações que foram desenvolvidas através da política de recursos humanos pautadas à formação docente, acessibilidade e a inclusão.

Quantas e quais ações de capacitações presenciais e em EAD foram disponibilizadas aos servidores docentes e técnico-administrativos lotados nos sete *campi* através da CGDP-SRH da UFCG?

Os cursos ofertados pelo CGDP-SRH cumprem atender anualmente às necessidades apontadas pelos docentes e servidores técnicos administrativos identificadas através do Plano de Desenvolvimento de Pessoa (PDP) da UFCG.

Os relatórios de gestão referentes aos anos de 2016, 2017 e 2019 mostram a oferta apenas do curso de Libras e com poucas vagas disponíveis. Aqui podemos direcionar questões relacionadas à instituição atender as necessidades do cumprimento da obrigatoriedade de ofertar a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia, pelo decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005; UFCG, 2016, 2017 e 2019).

Percebemos a fragilidade da instituição quanto à oferta de ações e capacitações para o corpo docente. Foram poucos cursos ofertados e vagas insuficientes para a demanda da instituição. A necessidade é premente e necessária, infelizmente a maioria dos cursos ofertados foram para os sete *campi*.

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo CGDP-SRH, nos anos de 2016 a 2023

CURSOS	ANOS							
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Libras	X	X		X			X	X
Metodologias Ativas							X	
Inclusão e Acessibilidade no Ambiente Universitário								X

Fonte: Dados da pesquisadora, 2024.

Pela quantidade ínfima de cursos e vagas ofertados relacionados à inclusão e acessibilidade aos docentes, percebemos a lacuna existente apontada pelos docentes.

A iniciativa da instituição para investir nos docentes quanto a uma melhor qualidade no ensino para PcD foi deficiente, pelo menos até o ano de 2021. Vejamos o que sugerem esses docentes:

Primeiro deveríamos passar por uma capacitação, um processo de formação mesmo, de entendimento das possíveis deficiências que possam aparecer, e a gente entender quais tipos de metodologias que a gente poderia estar substituindo pra nos ancorar, nos apoiar na hora da prática mesmo (M5).

Em sendo verificada essa necessidade mesmo eu acho que deveria ter um planejamento e um treinamento especializado pra cada caso. Fazer treinamentos focados por grupos especiais de necessidade e fazer esse treinamento pra todos os professores (M3).

Na Semana Pedagógica, por que a gente não tem palestra sobre isso? De como a gente lidar com esse tipo de paciente, outras metodologias para a gente aplicar voltada para esse tipo de aluno que a gente vai receber? Porque se não for aos poucos [...] algum curso EAD que provavelmente deve ter isso já disponível em algum lugar disponibilizado para os docentes porque quem tiver interesse vai fazer (M1).

Percebemos que algumas sugestões estão ligadas a questões de gerenciamento local, de tomada de atitudes e a um maior interesse pela causa da PcD partindo de docentes, coordenação local do NAI e coordenações dos cursos. Não necessariamente percebo que estejam direcionados apenas à falta ou ausência de implementação das políticas na instituição.

Os docentes devem ter um maior compromisso pelas causas inclusivas, apoiar-se nas orientações e subsídios capazes de reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre os alunos e promover oportunidades para o enriquecimento do ambiente educacional.

As coordenações são autônomas e devem propor estratégias a partir do reconhecimento da PcD no curso, promovendo ações que possam efetivar laços e favorecer a interdisciplinaridade entre os pares.

A presença em cada semestre de PcD em suas distintas pluralidades favorecem aos cursos a necessidade de se investir em propostas que sejam articuladas entre a coordenação do NAI, os docentes e a PcD. Cada um com as suas particularidades, acreditando que, nesse sentido, melhoraria o entendimento entre todos os pares envolvidos.

O NAI apresentaria suas funções e objetivos, sua equipe e funções, recursos pedagógicos a serem utilizados pelas PcD e finalmente apresentaria a relação dos alunos por curso, disciplina e os recursos pedagógicos para cada um deles.

As coordenações dos cursos poderiam propor aos docentes a interdisciplinaridade entre os cursos de acordo com cada PcD, e juntos construiriam a melhor maneira de como saber-fazer, com um melhor acolhimento desse aluno em sala de aula, com oportunidades iguais a todos e a quebra de barreiras atitudinais envolvendo alguns alunos, docentes e funcionários.

Proporcionar que fosse uma vez por mês, um encontro a cada início de período, um encontro a cada final de período, saber se, de fato, as necessidades dessa pessoa com deficiência foram, ao longo do período letivo, solucionadas né, a gente precisa também dar oportunidade a essas pessoas de falarem suas necessidades pra que a gente possa adaptar em sala de aula (E6).

Os docentes já sabedores de como utilizar esses recursos e da presença deste aluno em sua(s) disciplina(s) teriam como melhor se organizar em suas aulas previamente. É necessário a utilização de um espaço físico para que sejam efetivadas condições que permitam aos docentes dos cursos e PcD um diálogo aberto, humanizado, acolhedor, capaz de melhorar a interação entre eles, quebrando o paradigma da exclusão.

Um local destinado à produção de novos conhecimentos sobre a temática, com referências didáticas que aprimorem a utilização de novos recursos de leituras, que exista a troca de saberes entre eles através de suas experiências vivenciadas. Sugestões como essa são favoráveis e promovem a qualidade do ensino, pesquisa e extensão à PcD e seu docente.

Até parece um sonho quando aqui transcrevo as sugestões apresentadas por eles e aprimoradas por mim. Vejo ser possível termos essa realidade em nossos cursos. Basta atitude, empenho, interesse e buscar estratégias para viabilizá-las. Os espaços da universidade são nossos, as coordenações precisam implementar a partir de então estratégias viáveis para evitar tantos entraves, e o docente ter a responsabilidade de procurar recursos capazes de torná-lo envolvido nas questões do discente, suas deficiências e a instituição. Suas sugestões foram:

Em primeiro lugar, que a gente tivesse um perfil dos alunos; em segundo lugar, que sejam promovidas atividades conjuntas formativas [...]. Uma formação conjunta interdisciplinar, professor de Enfermagem, professor de Medicina; em terceiro lugar, que nós tivéssemos uma melhor divulgação por parte do próprio Núcleo. [...] Divulgar como se fosse melhorar a divulgação mesmo. Como é que a gente chega, se existe algum tutor alguém que possa nos ajudar em situações mais limites, uma melhor popularização dos serviços de acolhimento, a esses espaços de inclusão; e em quarto lugar, letramento

digital, precisaria de um letramento mesmo para a questão da deficiência (M6).

Capacitação, eu acho que a gente precisa ter momentos mais dialógicos entre professores e pessoas com PCD. Pra gente, de fato, entender qual a deficiência que o aluno tem, como ele lida com aquela deficiência, como a gente pode ajudá-lo em sala de aula, até porque a forma que eu trato uma pessoa é diferente da outra, proporcionar que fosse uma vez por mês, um encontro a cada início de período, um encontro a cada final de período, saber se de fato, as necessidades dessa pessoa com deficiência foram, ao longo do período letivo, solucionadas né? (M5).

A atitude, o interesse, a busca por uma melhor educação e o compromisso com a gestão inclusiva faz toda a diferença no ensino, na pesquisa e na extensão. Todo esse processo pode e deve ser feito de acordo com a demanda dos cursos, não de maneira individual por cada docente, mas por todos aqueles que convivem com essa realidade. Proporcionar um momento de interação, reconhecimento e oportunidades. Vejo que deve partir dos docentes, coordenações dos cursos e do NAI atitudes como essas:

Instrumentalizar o corpo docente de como acolher melhor esse público, e a gente não tem esses momentos. Então o primeiro é sensibilizar o corpo docente pra aderir a essa temática e trazer pessoas com expertise na área pra trabalhar metodologias que sejam adequadas pra esses estudantes que possuem alguma limitação; em segundo lugar é fazer esse diagnóstico situacional dos alunos que possuem alguma deficiência, possuem alguma limitação e aí a gente já ir se preparando desde o início de como a gente vai receber esses alunos, que metodologias a gente vai realizar, como vai ser o processo avaliativo pra esses alunos com deficiência (E4).

A coordenação do curso e docentes devam estar mais próximos ao NAI ou o inverso, para efetivar os vínculos e compromissos inerentes ao ensino, pesquisa e extensão a PcD? Por conseguinte, a existência do NAI enquanto coordenação de apoio a PcD, cuja finalidade é “promover e assegurar ações e serviços de apoio especializado para garantia de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiências física, sensorial, mental ou intelectual e transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando eliminar barreiras arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal e curricular, que representem restrição à participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional” (UFCG, 2016, p. 3, 4) a esse público-alvo são reconhecidos entre docentes e coordenadores do curso ou em nossa realidade é necessária uma maior articulação e divulgação pelo NAI?

Uma sugestão é que o NAI poderia dialogar com os professores das unidades, podendo prestar assim, quando eles forem fazer o encontro com

os monitores e os assistidos pelos monitores, convidasse também os professores a participar (M2).

Em seu art. 5º, o NAI tem por objetivos, dentre outros:

I – auxiliar na implementação da política de acesso, permanência e participação dos alunos, docentes e técnico-administrativos com necessidade especial; II – identificar estudantes com necessidades educacionais especiais, professores e técnico administrativos com necessidades especiais na UFCG; IV – sensibilizar a comunidade acadêmica em relação à inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou transtornos específicos; V – articular os setores e profissionais da UFCG e outras instituições e entidades da sociedade civil, para a melhoria do atendimento educacional; VI – promover ações que envolvam a família e ou acompanhantes, com vistas ao pleno acesso e participação na vida institucional e a um melhor desempenho das pessoas envolvidas em suas respectivas atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e de natureza administrativa; VII – apoiar a participação das pessoas com necessidades especiais nas atividades promovidas pela UFCG; VIII – identificar, diagnosticar e promover a eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas; IX – apresentar e orientar a elaboração de recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos, com vistas ao apoio, reformulação, implantação e execução dos projetos pedagógicos de cursos, na perspectiva da educação inclusiva (UFCG, 2016, p. 4).

A sugestão do docente abaixo está inserida no que está disposto entre os objetivos do NAI, e da proposta do Programa de Monitoria Inclusiva da UFCG. Precisamos conhecer em seu sentido lato as políticas de inclusão e como elas são aplicadas em nossa instituição. Todas as sugestões já existem de fato e direito, infelizmente não sabemos a quem atribuir quanto ao seu desconhecimento. Vejamos:

Seria implantar uma política de formação para que todos nós, nas universidades brasileiras, pudéssemos nos formar com habilidade e competência, não apenas os professores, mas os servidores, as famílias, né, visando promover o que eu sugiro de rede de acolhimento [...] desde o momento em que ele vem fazer a prova dele do Enem, a matrícula dele na instituição, as orientações junto à família, e nessa rede nós criaríamos institucionalmente esses setores multidisciplinares, com sociólogos, pedagogos. Formar esses núcleos multidisciplinares para atuarem permanentemente, isso tudo de acordo com a legislação, e depois aplicar uma política de fomento baseado em política pública, de concessão de ajudas, de apoio, quem sabe até financeiro institucionalmente, destinado à pessoa (E5).

Estratégias pedagógicas voltadas a esse público são essenciais para garantir aos alunos o acesso à educação igualitária com a participação nos processos de aprendizagem. As adaptações devem ser adotadas a cada PcD em salas de aula teóricas e práticas, tornando-se um ambiente acolhedor, dinâmico e incluyente.

O Técnico de Assuntos Educacionais é o profissional do NAI que acompanha os alunos com dificuldades em questão de tempo ou risco de reprovação, assim como dialoga “com as coordenações de cursos e professores no que se refere às ações de adaptação de recursos metodológicos e avaliativos no tocante aos estudantes com deficiência, que necessitam dessas ações” (UFCG, 2023, p. 120). Portanto, o NAI tem, dentre outras funções, prover ao docente condições viáveis para a utilização de recursos pedagógicos adaptativos.

Mediante informações do Relatório de Gestão de 2023, coordenações do NAI nos sete *campi* da UFCG sugeriram à coordenação do NAI-UFCG, dentre outras, oferta de capacitações aos integrantes do NAI, aos monitores inclusivos e a todos os interessados, assim também a viabilização nos projetos de extensão e pesquisa ações que envolvam acessibilidade e inclusão (UFCG, 2023, p. 122).

Embora seja ainda insipiente devido à necessidade da demanda por profissional de psicologia, na equipe que compõe o NAI temos uma psicóloga que “realiza acolhimento, escutas individualizadas e orientação no âmbito da saúde mental, bem como atividades coletivas e orientação de professores e servidores quanto às questões da área de atuação” (UFCG, 2023, p. 120). Essa necessidade está inserida em todos os *campi*, como o docente sugerem nesse trecho:

[...] eu acho que as instituições de ensino superior, elas precisam melhorar as políticas, capacitar os professores, porque tem muito professor que não sabe como lidar com essa demanda. Porque também não é só a questão, vamos supor da deficiência física, tem a deficiência cognitiva que a universidade não visualiza isso, né, até mesmo as formas de acesso. Se tem um acompanhamento psicológico pra fazer um histórico, um parecer de qual grau, eu acho que tem que trabalhar nisso pra poder colocar essa pessoa dentro da sala de aula com os outros que, entre aspas, são considerados normais (E2).

O Projeto Pedagógico (PP) do curso de graduação em Medicina do CFP/UACV, homologado pela Resolução n. 26/2007, diz que a escolha da metodologia deve levar em consideração “ao tipo de conteúdo a ser ministrado, a formação pedagógica dos docentes e a disponibilidade dos recursos”, considerando que os objetivos sejam alcançados. Como prioridades sugerem a) aprendizagem baseada na prática; b) utilização de múltiplos cenários de aprendizagem; c) interação ativa do aluno com usuários e profissionais de saúde desde o início do curso; d) participação ativa do aluno na construção do conhecimento, integrando as dimensões biológica,

psicológica, social e ambiental; e) conhecimento das necessidades de saúde da população” (UFCG, 2007, p. 35).

Ao analisarmos as metodologias sugeridas para as disciplinas desse curso, percebemos ausência de inovações pedagógicas como as metodologias ativas cujos recursos envidam o uso de tecnologias, de tecnologias assistivas (PcD). Pelas sugestões da equipe que elaborou o PP do curso, não foi pensado o ensino a PcD, ou se foi, foi apenas aos que não precisariam de utilização de recursos pedagógicos assistivos. Imaginar uma aula prática da disciplina de Urgência e Emergência Médica, com uma PcD presente, sem a utilização de recursos audiovisuais ou alguns recursos tecnológicos assistivos, é de fato impossível.

A primeira coisa é informar ao professor a condição do aluno. Isto é importantíssimo e, além disso, a gente tem que preparar o professor para lidar com esse tipo de aluno. Então eu acho que tem que ter uma política em relação a isso aí pra melhorar as condições, uma metodologia específica que possa ser usada neste tipo de condições (M4).

Em meio a todas as políticas voltadas para inserção da PcD nos espaços educacionais do ensino básico ao superior, respaldadas primeiramente pela Constituição de 1988, na qual garante direitos iguais de educação às pessoas com deficiência no Brasil, depois outras leis, como a LBI, que garante a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e tantas outras conquistas para PcD, ainda temos em nossas instituições barreiras³ que impedem e/ou dificultam o acesso e permanência desse aluno ao estudo. Como entender essa realidade, qual o empoderamento de nossos discentes para cobrar da instituição condições ligadas “a barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação”? (Brasil, 2000).

Infelizmente é uma realidade não só em nosso espaço de ensino, mas em outras instituições. A UFCG tem conhecimento dessas demandas, pois no Relatório de Gestão de 2023, nas páginas referentes ao NAI, as coordenações sinalizaram como sugestões para os diversos *campi*:

Instalar elevadores nos blocos mais utilizados pelos estudantes/servidores com deficiência física; elaborar um calendário de capacitação com os

³ Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança.

profissionais do NAI, monitores inclusivos e outros interessados; dar seguimento à divulgação do NAI e seus serviços nos espaços da UFCG. Contratar intérprete de Libras, técnico em assuntos educacionais, pedagogo, cuidadores e assistente em administração para compor as equipes de todos os NAIs (UFCG, 2023, p. 122).

O docente deve ser conhecedor dos deveres que a instituição é promotora e dos direitos que estão alicerçados nas políticas de acessibilidade e inclusão. Não se justifica na contemporaneidade termos docentes que não estão aptos para o exercício do ensino e nem demonstram vontade de conhecer e aprender estratégias para PcD. Aqui estamos falando de interesse próprio, como disse o docente entrevistado.

Realidades como essa também estão presentes em outros países. Um estudo realizado pelas autoras Martinez e Garcia (2017), que teve como objetivo analisar o sistema de ensino universitário espanhol, permite fazer um diagnóstico da realidade e desafios restantes para alcançar uma educação universitária inclusiva, onde através das falas dos discentes com deficiência existe uma lacuna preocupante na metodologia e na aceitação de docentes para com eles.

A quem podemos direcionar e atribuir responsabilidades por demandas que implicam em capacitar recursos humanos para o ensino superior com estratégias voltadas à aplicabilidade de metodologias individualizadas e autônomas? E ao docente que não procura rever seus conceitos e preconceitos fincados a PcD em seus espaços de aulas? E por assumir esse comportamento ele traz prejuízos incalculáveis à instituição, à PcD, à família e à sociedade como um todo.

E a universidade ainda não conta com algumas coisas básicas, tipo o próprio acesso a todas as salas de aula, [...] porque no nosso *campus* aqui não tem nenhum bloco que tenha elevador, que tenha rampa, não tem. Isso na parte estrutural e um outro ponto extremamente importante é perceber que não são todos os professores que estão aptos e com a vontade e o desejo de desenvolver essas atividades mais especializadas. Mas é preciso a universidade como um todo [...] pensar em cursos de treinamento, de aperfeiçoamento para os professores. Tem que se pensar a questão didático pedagógica (E1).

Em suas falas, fica clara a existência de barreiras arquitetônicas que vem dificultando a acessibilidade do aluno, como locomoção e o acesso às salas de aulas, bibliotecas e espaços da universidade. Segundo Dantas (2018), o ensino superior é um campo que visa a formação de sujeitos autônomos, quer pelas barreiras que precisam enfrentar diariamente para concluir seu curso ou pela conquista de conhecimento e fortalecimento da convivência com os pares.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, de comunicação, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, como está assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A instituição deve prover oportunidades e condições para a sua permanência nos espaços dos saberes.

Porque a universidade ela vai ter que fomentar recursos materiais, recursos humanos, materiais disponíveis, assim, instrumentos que facilitem, que adequem, que adaptem pra que essas pessoas, né, até mesmo a questão da mobilidade, né, que a gente eu não tenho alunos com deficiência, mas eu percebo em algumas cadeiras a dificuldade, até mesmo de trajetória dentro do próprio *campus* (E2).

Difícilmente as pessoas que não apresentam nenhum tipo de deficiência percebem as dificuldades enfrentadas no dia a dia da PcD na instituição de ensino. As condições de acesso, o transporte que não tem adaptação para alguns tipos de deficiência (apesar de estar respaldado por lei), o ambiente físico não acessível, a falta de tecnologia assistiva relevante e algumas barreiras que infelizmente tornam difícil a permanência desse aluno na instituição. Outrossim, também existe a necessidade de alguns alunos precisarem de suporte para locomoção em biblioteca, laboratório, dentre outros, e nesse sentido existe na instituição o programa de monitoria inclusiva, que tem como atribuições: “II. O fornecimento de suporte para a execução de atividades acadêmicas e de acompanhamento nos espaços acadêmicos como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, com o objetivo de favorecer a adaptação à ambiência universitária” (UFCG, 2022, p. 4).

Nas falas dos docentes aqui apresentadas, a maioria delas demonstra que eles precisam conhecer e buscar apoio no programa de Monitoria Inclusiva, no NAI, e em outros programas de incentivo a esse público específico. O docente externa a preocupação nas barreiras de transporte e urbanas:

Dar as condições para as universidades, já que o Ministério da Educação tem criado formas deles terem acesso à universidade, deles adentrarem, passarem no Enem, nas provas, também vai ter que permitir todo esse processo adaptativo, do estrutural ao psicopedagógico (E1).

A pedagogia em si, a estruturação dos laboratórios que tem muitos laboratórios que não têm acesso, é escada. Outro ponto importante, como é que ela será transportada pela universidade se os ônibus não são adaptados? São vários os questionamentos que a gente tem que fazer, inclusive até o transporte dela, o deslocamento dela, internamente aqui ela fica à mercê dos colegas (E1).

Para analisarmos a fala dessa docente, que tem formação em Enfermagem, e com experiências que já foram apresentadas aqui, é complexo e difícil de propor estratégias pedagógicas quando a deficiência a impede de realizar práticas no exercício da profissão da Enfermagem. Tomamos como base para essa discussão o que rege o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD). No capítulo IV, que trata do Direito à Educação, entre outros direitos assegura que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...] VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...] XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

O EPD considera “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Em seu § 1º, diz que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (Brasil, 2015).

A narrativa dessa professora insere-se na realidade do curso de Enfermagem, infelizmente existem situações que impossibilitam a permanência dessa PcD no curso e por conseguinte na profissão. Até parece que estamos aqui com opiniões exclusivas, segregadoras e em desencontro às lutas pela igualdade de oportunidades. Existem condições que impedem de exercê-la, dependendo do resultado da avaliação pela

equipe multiprofissional. A docente faz sua sugestão quanto a uma comissão de avaliação composta por docentes capacitados e que possam avaliar a(s) deficiência(s) antes de prestar concurso vestibular.

A gente teria que ter uma comissão que avaliasse todas as condições do aluno antes dele se inserir. Avaliar as condições pedagógicas, avaliar as condições cognitivas por uma equipe multidisciplinar, inclusive. Um psicopedagogo, um psicólogo e um enfermeiro, porque quem conhece a sua área de atuação é o enfermeiro, não é uma pessoa externa. [...] Esse aluno passar por uma avaliação psicopedagoga e com enfermagem pra avaliar se realmente ele estaria apto, não é apto em si, mas se ele vai desenvolver as suas competências e habilidades de forma adequada a concluir um curso que lhe exige coisas que talvez seja, digamos incompatível com sua deficiência (E3).

5.2 GRUPO FOCAL

Nessa segunda estratégia de coleta de informações, articulamos a formação de dois grupos focais, um com os docentes do curso de Enfermagem e o outro com os docentes do curso de Medicina, em dias e horários distintos. Vimos a necessidade de dividirmos o encontro por curso por entender que os agendamentos (dia e hora) dos docentes não eram condizentes com a maioria das necessidades inerentes às disciplinas para os discentes de cada curso.

Para enriquecimento dos nossos encontros, considerando a realidade apresentada pelos docentes durante a entrevista e a robustez da problemática apresentada, lançamos no início do encontro dois questionamentos: 1º – O que vocês querem discutir sobre o público-alvo da educação especial no CFP/UFCG; 2º – Quais os assuntos que vocês gostariam de conversar e quais sugestões gostariam de trazer para o seminário central?

5.2.1 Grupo focal com docentes do curso de graduação em Enfermagem

O primeiro encontro foi realizado no dia 30 de abril de 2024, às 20h, conforme agendamento prévio através do Google Meet, gravado em celular e arquivado em meu e-mail pessoal e em meus documentos do doutorado no computador. Confirmaram presença e compareceram quatro docentes, um não pode participar por não ter tempo disponível no momento agendado e outro docente não respondeu à enquete no grupo de WhatsApp, nem tampouco em seu telefone individual. Dentre os participantes,

duas delas estavam em trânsito voltando de suas atividades docentes, mas chegaram a tempo de participar e dar suas contribuições. Os participantes foram quatro docentes e eu como mediadora.

A duração de tempo foi de 1h20min. Inicialmente, foram repassadas as orientações a serem cumpridas, apresentamos nossa proposta de trabalho, demonstramos a metodologia que iríamos utilizar para as nossas discussões, definimos o tempo de 10 minutos para cada participante (falaram por ordem classificatória, com direito a réplica). O grupo não teve dificuldades quanto ao encaminhamento das discussões. As falas foram pautadas em suas realidades vivenciadas na universidade, em sua maioria cercada de indagações e conflitos ligados a ser docente a PcD no ensino superior. Nesse sentido, foram expostos exemplos de suas vivências e como enfrentar desafios, principalmente a alguns tipos de deficiência e /ou transtornos.

Ficou explícito a preocupação dos entrevistados quanto ao ingresso de discentes com alguns tipos de deficiência, levando em consideração que o curso de Enfermagem é teórico e prático, está inserido em instituições de atenção primária, secundária e terciária a saúde do ser humano, envolto de cuidados em todos os espaços hospitalares, Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu), dentre outros, e que para concluir o curso o discente deverá cumprir todas as disciplinas e a carga horária prática.

Aqui não podemos deixar de cumprir o que regem as leis da inclusão, mas reconhecemos que algumas deficiências dificultam o aprender, o desenvolvimento de habilidades e a construção de algumas competências. Foi uma reflexão robusta com questionamentos que levaram alguns docentes a contarem suas “histórias” e de serem “culpados” por alguns discentes pelo não êxito na disciplina por três vezes consecutivas.

Em se considerando essa realidade apresentada, os entrevistados deram como sugestões discutirmos sobre o uso de metodologias para PcD, as políticas públicas e suas viabilidades em nossa instituição; o NAI como parceiro desse processo e sua atuação, para que nossos discentes possam de fato e direito serem conhecidos pelos docentes mesmo antes de tê-los em salas de aulas. Ressaltamos que o encontro foi gravado no Google Meet, com o arquivo da gravação ficando sob a minha responsabilidade.

5.2.2 Grupo focal com os docentes do curso de graduação em Medicina

O encontro virtual com os discentes do curso de Medicina foi realizado no dia 17 de maio de 2024, às 16h30min, conforme agendamento prévio através do Google Meet, gravado em celular e arquivado em meu e-mail pessoal e em meus documentos do doutorado no computador. Confirmaram presença e compareceram ao encontro quatro docentes e eu como mediadora. Dos dois que não compareceram, um não pode participar por não ter tempo disponível no momento agendado e o outro docente não respondeu a enquete no grupo de WhatsApp nem tampouco em seu telefone particular. O encontro durou cerca de 1h. Inicialmente foi repassada as orientações a serem cumpridas nesse encontro, apresentamos nossa proposta de trabalho, demonstramos a metodologia que iríamos utilizar para as nossas discussões, definimos o tempo de 10 minutos para cada participante (falaram por ordem classificatória, com direito a réplica).

O grupo não teve dificuldades quanto às discussões, foram enfáticos quanto às dificuldades enfrentadas por eles em seus campos de aulas teórico-práticas. As discussões se apresentaram em campos distintos. No primeiro momento, foram enfatizadas por uma docente, e apoiada pelos participantes, as dificuldades em lidar de forma psicopedagógica com PcD, principalmente com alguns alunos com transtornos – TEA, TDAH –, por desconhecimento de suas atitudes, comportamento, e não saber das adaptações em aulas práticas. Questionaram sobre o que fazer e como fazer em aulas práticas e teóricas diante de algum momento que necessite de um saber e agir psicopedagógico. Nesse mesmo pensamento foi abordada a necessidade de conhecimento prévio da PcD pelo docente, e como conduzi-la para evitar conflitos e dificuldades no aprendizado.

Por unanimidade, referiram que a maioria do corpo docente não é colaborativo à causa, há falta de interesse quanto às questões de ensino e convivência com a PcD. Como sugestão, sugeriram que a instituição qualifique os docentes da área da saúde em formação pedagógica específica para PcD já que a maioria deles tem formação em bacharelado. Pouco conhecimento deles sobre as atribuições do NAI, do Incluir e das funções da coordenação da PcD.

Com um olhar holístico, inclusivo e humano relataram do interesse na ocupação de um espaço físico (sempre que necessário) com objetivo de cada docente conhecer seu aluno no sentido de saber suas necessidades assistivas, de escutá-lo e

reconhecê-lo como um ser capaz de instigar a troca de conhecimento entre eles e quais as melhores propostas em como fazer para eles (PcD). Aqui discutiram-se estratégias de como melhor ensinar, se a utilização de metodologias ativas é interessante para eles, como devem ser as provas, tudo relacionado à PcD. Nesse contexto, foi apresentada a necessidade da PcD ter seu diagnóstico conclusivo, principalmente a PcD com transtornos e deficiências cognitivas, dentre outras. Dessa forma, o professor poderia estimular e sensibilizá-los a buscarem suporte no NAI, no Incluir e na coordenação de curso.

Sugeriu-se que, de forma pontual, fossem promovidos encontros formativos com a pedagogia, abordando assuntos inerentes a novas estratégias de condução, como o uso de metodologias assistivas de acordo com a deficiência. Outra questão levantada foi a necessidade de cobrar da instituição a implementação de acessibilidade em todos os espaços dos *campi* de Cajazeiras. Apresentaram como sugestões para o próximo encontro o uso de inteligência artificial na universidade, técnicas pedagógicas de comunicação entre paciente e profissional, estratégias de ensino minimamente adaptadas a deficientes, e conhecer as funções e ações do NAI e do Incluir

Diante da abordagem de um assunto foram sendo incorporados outros, sendo percebidos como uma cadeia em que uma discussão está atrelada a outra e assim a gente consegue entender que um problema é gerado por vários outros num mesmo espaço de conhecimento e saberes.

5.2.3 Seminário central com a participação dos docentes e convidados

O seminário foi elaborado estruturalmente numa perspectiva de abordar e discutir o que foi apresentado pelos docentes no 1º encontro. Fazer os recortes das falas de acordo com a temática apresentada e organizá-los em um quadro demonstrativo e/ou tópicos, em seguida delegar atribuições ao quadro institucional da UFCG.

Esse encontro foi realizado no dia 18 de junho de 2024, após contato prévio através dos grupos de WhatsApp e telefone pessoal. Foram convidados a participar a minha orientadora, a coordenadora do NAI, a coordenadora do curso de Enfermagem e de Medicina, a diretora do CFP e o reitor da UFCG. Essa composição veio da necessidade que tínhamos em conhecer e elucidar os vários fatores e entraves que

dificultavam o ser docente para PcD no CFP/UFCG. Infelizmente, por questões relacionadas à instituição, tivemos a ausência justificada do reitor, da diretora do CFP e da coordenadora do curso de Medicina. Estavam presentes a minha orientadora, a coordenadora do NAI, a coordenadora do curso de Enfermagem (faz parte desta pesquisa como docente) e três docentes. Tivemos a ausência de todos os docentes que participaram do 1º encontro. Um deles referiu impossibilidade de participar por estar em reunião do Colegiado Pleno da UFCG, o outro nada informou.

Quanto ao curso de Medicina, foram quatro participantes, a coordenadora do curso (que também participou da pesquisa como docente) não compareceu por estar com pendências de alunos a serem resolvidas com urgência na unidade e o outro docente/médico continuou não dando respostas as nossas solicitações. Alguns docentes não puderam participar do seminário até seu término, tendo que sair um pouco antes (quatro docentes), em virtude de já terem compromissos previamente agendados.

Iniciamos nosso seminário às 8h40min, com seu término às 10h37min. Primeiramente, foram dadas as boas-vindas a todos(a), agradei aos presentes pelo compromisso com a docência, com a instituição e com todos os discentes. Depois, foram dadas informações sobre como seria esse momento, a metodologia utilizada, para que todos pudessem participar. Em seguida, foi apresentada a minha orientadora, que deu boas-vindas a todos e falou sobre a importância da pesquisa como eixo diferencial para implementar estratégias e buscar soluções para os entraves que permeiam o CFP/UFCG.

A minha orientadora iniciou abordando sobre a conquista dos direitos políticos conquistados pela PcD nos espaços da universidade e que diante dessa realidade não podemos criar obstáculos no acesso e permanência dessas pessoas na instituição. Enfatizou a criação de estratégias que possam ser viáveis quanto à avaliação (já que temos distintos tipos de deficiências e transtornos), e a discussão de nossas práticas e de novas práticas metodológicas. Reforçou sobre a importância e responsabilidade que a universidade tem quanto à aplicabilidade das políticas públicas e na formação docente, mas também reafirmou nossas responsabilidades e compromissos com a PcD enquanto docente e ser humano. Ressaltou sobre a importância em redirecionar o nosso olhar e pensar quais os nossos serviços disponíveis e as nossas principais necessidades. Durante todo o seminário, ela

intermediou falas e participou ativamente das propostas e encaminhamentos que foram sugeridos ao final do encontro.

Dando seguimento, a coordenadora do NAI apresentou o Núcleo, exemplificou situações e respondeu as dúvidas feitas pelos docentes. Foi um momento importante para que pudéssemos entender a dinâmica (em relação ao NAI, coordenação de curso, docente e discente com deficiência), atribuições (discorreu sobre o que fazem, como fazem e para que fazem), os objetivos e quem são os parceiros que facilitam esse processo. Enfatizou que, dentre todos os NAI implementados nos *campi* da UFCG, apenas o Núcleo Sede, em Campina Grande, tem a equipe totalmente estruturada.

Discorreu sobre as dificuldades em cumprir com as atribuições e objetivos (os funcionários atuam em dois programas: Apoio ao estudante e o NAI); que os recursos financeiros são escassos, dificultando a promoção de acessibilidade na instituição; dificuldades do discente em procurar apoio no NAI (preconceito), embora os que mais buscam apoio sejam os alunos com TEA e TDAH. Relatou que todas as dificuldades já foram repassadas para a coordenação geral do NAI, em Campina Grande, inclusive com solicitações de profissionais qualificados para compor o Núcleo (psiquiatra, neuropedagogo, psicopedagogo, dentre outras especialidades), assim como a necessidade de mais funcionários para composição do NAI. Mostrou que com a ausência de profissionais capacitados fica inviável a promoção de capacitações, seminários para os docentes (já que esta é uma das reivindicações mais urgentes).

A temática foi bastante discutida entre os presentes. Os docentes, em suas falas, apontaram problemas que são inerentes à instituição em todo o seu contexto: estrutural (questões que norteiam a ausência de um corpo qualificado destinado com exclusividade ao NAI); infraestrutura (em relação a acessibilidade); e processos formativos (docência).

No último momento do encontro, foi feita uma apresentação dos recortes das falas de acordo com a temática apresentada, para em seguida delegar atribuições ao quadro institucional da UFCG. Quanto ao quadro, a proposta seria apresentar cada item e em seguida os participantes iriam sinalizar a quem direcionar a sugestão. Infelizmente, a duração do encontro já ultrapassava uma hora, e alguns professores tiveram que sair, enquanto os que ficaram já demonstrassem sinais de cansaço, por isso tivemos que modificar, em determinado momento da apresentação, a

metodologia, em que eu e minha orientadora fizemos o fechamento das sugestões e encaminhamentos necessários.

Quadro 7 – Sugestões e propostas feitas pelos docentes no 1º encontro e direcionamentos

SUGESTÕES E PROPOSTAS DOS DOCENTES	UFCG	NAI	COOR. CURSO	DOCENTE	DISCENTE	PARCEIROS
Estabelecer de forma sistemática encontros formativos com a pedagogia, especializar em novas estratégias de condução, de metodologias e tecnologias assistivas	X	X	X			X
Espaços de capacitação com os docentes e PcD; como melhorar em aulas práticas, seminários, provas(pedagogia) e suas deficiências	X	X	X	X	X	
Técnicas pedagógicas de comunicação entre paciente, docente e a PcD nos espaços práticos			X	X	X	
Estratégias de ensino minimamente adaptadas a deficientes	X	X	X	X	X	X
TDAH, TEA entender melhor as adaptações comportamentais do docente e discentes em aulas teórico e práticas	X	X	X	X	X	X
Uso de inteligência artificial na universidade	X					
Como avaliar esses alunos?	X	X		X		X
Curso de Libras	X	X				
Estabelecer um marco legal junto às câmaras superiores, acesso inclusivo e estratégias (alunos com laudos)	X	X				
Estimular esses alunos a buscarem um suporte		X	X	X	X	
Escutar esses alunos, espaço no CFP para acolhimento: o que fazer e como fazer		X	X	X	X	X
Comunicar os tipos de deficiências com antecedência ao docente e orientá-los para evitar conflitos e dificuldades no aprendizado		X	X			
Reestruturar a equipe do NAI para fomentar as suas atividades	X					
Acessibilidade em todos os aspectos	X	X				

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

- Competência da instituição
- Competência do NAI
- Competência das coordenações de curso
- Competência dos docentes
- Competência dos discentes
- Parceiros

5.3 REFLETINDO COM BASE EM OUTROS ESTUDOS

Os resultados do presente estudo são oriundos de uma entrevista semiestruturada com os docentes contendo informações pessoais, caracterização docente e seguida de perguntas relacionadas ao objeto da pesquisa. Seguindo os passos da pesquisa-ação, realizamos um encontro com os docentes do curso de graduação em Enfermagem e outro encontro com os docentes do curso de graduação em Medicina. A análise dos dados foi feita a partir da abordagem qualitativa interpretativa, objetivando compreender a fala dos sujeitos e averiguar as convergências presentes em seu discurso. Concluímos com o seminário final, que apontou caminhos e propostas com a participação dos docentes, coordenações dos cursos e do NAI, como também da orientadora desta pesquisadora.

Diante de todo um processo de entendimento com a proposta de criação, elaboração e discussão desta tese, pudemos conhecer o que a UFCG tem realizado para dirimir as barreiras que influenciam os docentes e em relação às políticas de acessibilidade para docentes e PcD nos espaços da inclusão.

Iniciamos nossas leituras a partir do reconhecimento do perfil de nossos docentes, cujos dados nos subsidiaram para o entendimento dos problemas e lacunas apontadas por eles. Temos um quadro de docentes, em sua maioria, com idade acima de 35 anos, 50% deles responderam ser do sexo feminino e 50% masculino, e 67% afirmaram ser casados. Sobre sua maior titulação, 58,3% são doutores; 25% são mestres; 8,2% especialista e 8,3% com residência médica. Em relação ao tempo de docência na instituição, 80% responderam ter mais de 10 anos de ensino e apenas 20% com menos de 10 anos na instituição. Quanto ao vínculo empregatício, 90% são efetivos e apenas 10% professor substituto.

Um dado importante e ao mesmo tempo preocupante foi saber que a maioria de nossos pesquisados tem mais de 10 anos de formação e docência na UFCG, tempo suficiente para terem conhecimento das políticas/programas de inclusão asseguradas à PcD, como exemplo o NAI, assim como autonomia e conhecimento prévio adquirido sobre o ensinar a PcD. Infelizmente, percebemos, através das falas, que alguns não conhecem as políticas/programas em sua integralidade. Vejamos: “precisamos ter conhecimento prévio sobre o aluno que chegará na disciplina e quais os recursos didático-pedagógicos a serem utilizados para ele”; “que ações posso propor para que o aluno tenha um maior entendimento nas aulas”; “temos necessidade

de um curso sobre métodos assistivos”; “quais adaptações comportamentais devo ter para meu aluno com TEA”.

O NAI foi implantado no ano de 2022 no CFP como programa, antes de sua implementação no CFP a assistência aos alunos e docentes eram realizadas pelo Programa Incluir. Infelizmente, a equipe do NAI não está completa e não é exclusiva para ele. Alguns fatores para o desconhecimento perpassam pelo curto período de sua implantação, ausência da equipe completa, pouca divulgação pela equipe sobre suas atribuições junto às coordenações de cursos e docentes e pouco interesse nas questões inclusivas por alguns docentes.

Diferente realidade foi encontrada nos estudos de Melo e Araújo (2018), os quais referiram que o Núcleo foi criado há mais de 10 anos, com equipe completa e tem investido esforços para apoiar os discentes nas dificuldades referenciadas por eles sobre algumas barreiras pedagógicas que dificultam a permanência deles na universidade, como por exemplo a capacitação dos docentes para lidar com a PcD.

Na primeira pergunta de caracterização docente, já nos deparamos com um dos agravantes que dificultam o processo de ensino-aprendizagem em inclusão de nossos docentes: 90% deles são bacharelados, e apenas 10% com formação em licenciatura. Corroborando com o nosso estudo, Campos e Costa (2019) acrescentam que um dos desafios enfrentados no ensino universitário é a legalidade do exercício docente ser por bacharelados, mestres e doutores com área específica do conhecimento, mas sem formação profissional para a docência. Essa mesma realidade foi encontrada nos estudos de Mafra e Kieling (2022), com docentes de uma instituição pública federal que realizaram um curso de especialização em Docência para a Educação Profissional, onde 83% dos participantes se formaram bacharéis. Infelizmente, os cursos de formação em bacharéis não contemplam em seu currículo conteúdos relacionados ao ensino.

Agregado a essa realidade, 100% informaram nunca terem participado de cursos, capacitações, especialização, seminários ofertados pela UFCG ou em causa própria na docência para PcD ou áreas afins. Quanto a capacitações para o conhecimento, os estudos de Mala e Salles (2023), ao pesquisarem sobre educação inclusiva no ensino superior, afirmam que o professor é responsável em capacitar-se com atividades que os preparem para atuarem com a realidade vivenciada por eles para com PcD, seja por meios de estudos autônomos ou pela instituição (quando são ofertados), objetivando o conhecimento constante. Já para os autores Nozi e Vitaliano

(2017), em sua pesquisa dizem que mesmo sendo necessário o aperfeiçoamento constante devido às mudanças nos campos político, cultural e econômico, é de responsabilidade dos sistemas de ensino fomentar ações formativas aos docentes em serviço.

A importância do conhecimento adquirido através de cursos e especializações foi mostrada nos estudos de Mafra e Kieling (2022), quando questionaram os docentes egressos da especialização sobre o desempenho deles no trabalho com alunos com e sem deficiência, e obtiveram como resposta que 70% concordam que a especialização os preparou nesse sentido. Devemos repensar nossas práticas docentes e entender a necessidade premente que temos em melhorar nossas práticas de ensino.

Todos os nossos entrevistados já vivenciaram ou vivenciam atualmente com PcD em suas disciplinas. Ao compararmos o tempo de sua formação e de ensino na universidade e a implementação de políticas de ingresso de PcD no ensino superior, em 1990, os dados são frutos das políticas de inclusão e do empoderamento do discente sobre seus direitos assegurados por lei. Nos estudos de Maia e Salles (2023), essa realidade também se fez presente, em que a maioria dos docentes (67,7%) já atuou junto a alunos com deficiência e tem mais de 10 anos na instituição. Em suas vivências, exemplificaram dificuldades, principalmente com transtornos neurocognitivos. Utilizam recursos empíricos, apoio dos colegas docentes, recursos pedagógicos, assistivos e tecnológicos com certa dificuldade. Utilizam vários recursos para chegar ao objetivo da disciplina.

Os docentes precisam estar amparados em sua formação profissional e pessoal de conhecimentos que promovam em seus espaços docentes a construção de habilidades e competências pautadas no saber fazer, como também ter disponibilidade de tempo para preparar suas aulas. Nos estudos conduzidos por Freitas e Oliveira (2020), evidenciou-se nas falas dos oito docentes entrevistados que o fato de ter um aluno com deficiência na sua rotina de trabalho, requer uma maior preparação para as aulas, mudanças profundas no planejamento e no desenvolvimento das atividades. Acrescenta que, para metade dos professores entrevistados, a inclusão exigirá uma maior dedicação e trabalho docente.

Mesquita e Baptista (2019) corroboram essa afirmação, registrando a importância dos docentes de uma instituição estarem preparados pedagogicamente

para receber PcD, já que os consideram a base fundamental para garantir a permanência da PcD na universidade.

Na área do ensino em cursos da saúde, referindo-me aos cursos de Enfermagem e de Medicina, é preciso ampliar e aprimorar os conhecimentos docentes, principalmente por serem cursos essencialmente teóricos e práticos, que requerem atenção e habilidade frente às distintas situações que vivenciarão ao longo de sua formação com os discentes. Quais ferramentas pedagógicas devo adaptar para um aluno que tem deficiência cognitiva na disciplina prática de semiologia? Os desafios são constantes e, nesse sentido, a pesquisa de Campos *et al.* (2022) mostra que, por serem cursos essencialmente práticos e requererem habilidades técnicas específicas, discutir sobre acessibilidade, adaptação de ferramentas pedagógicas e reinvenção do processo de ensino-aprendizagem nos cursos da área de saúde é ainda mais desafiador.

Nesse mesmo estudo, Campos *et al.* (2022), através de um relato de experiência de uma aluna com deficiência auditiva no curso de Medicina, descrevem a importância do saber docente e suas ações de ensino pautadas em atitudes inclusivas centradas no discente, na utilização de ferramentas didáticas e ações necessárias no processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Em uma perspectiva inclusiva, simbioticamente falando, docente e discente precisam estar cientes de seus papéis nessa ambiência heterogênea, ou seja, o professor desenvolver metodologias apropriadas para esse contexto e o estudante ter a predisposição em construir o conhecimento de forma interativa e relacional.

São vários os desafios presentes que envolvem a construção de competências fundamentais para o exercício da profissão na área da saúde. As dificuldades existentes devem ser enfrentadas pelos docentes a partir do tipo de deficiência que tem seu aluno. Nessa perspectiva, Rocha *et al.* (2022) mostram que o discente precisa, além de estar no ambiente universitário, de condições técnicas, pedagógicas, tecnológicas e infraestruturais, de maneira a mantê-lo no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa sequência de pensamento, enfrentamos em nossa instituição a presença de barreiras, sendo fatores que excluem e segregam a PcD. Dentre elas, temos a arquitetônica, a urbana, a metodológica, a atitudinal e a pedagógica. Para nossos entrevistados, as barreiras pedagógicas e metodológicas são no momento as que mais interferem no processo de ensino-aprendizagem, representadas pelos

docentes como: dificuldades para o ensino e utilização de recursos assistivos e tecnológicos; dificuldades de adaptação da metodologia e do material de acordo com a necessidade específica; despreparo psicopedagógico para ensinar alunos com transtornos; e ausência de formação continuada na inclusão.

Essa realidade também foi encontrada nos estudos de Poker, Valentim e Garla (2018), em uma universidade pública de Marília (Unesp), em que 84% das respostas dos docentes referiram a formação profissional precária como a principal barreira para a exclusão. Alguns docentes indicaram, inclusive, que a falta de conhecimento deles próprios sobre o tipo de deficiência do aluno e sobre recursos e/ou tecnologias constitui a principal barreira a ser enfrentada.

Em outra realidade institucional, mas com os mesmos agravantes, vimos nos estudos de Diniz e Silva (2023), em que os pesquisados foram as PcD, o despreparo dos professores, a falta de adaptação da metodologia e do material de acordo com a necessidade específica como uma barreira pedagógica. Nesse mesmo entendimento, na pesquisa de Prado e Feitosa (2019) com alunos cegos de uma instituição superior, 82% não consideram o curso adequado “devido à falta de professores capacitados, material didático acessível, mobilidade adequada dentro da instituição e profissionais adequados para ler e interpretar provas e materiais didáticos”.

Segundo Araújo, Blasi e Dutra (2021), a universidade deve fazer adequações necessárias visando garantir o direito de equidade para todos, sem distinção, exclusão e preconceitos através de promoção do exercício da cidadania. Ela deve tornar-se inclusiva, com vistas a melhorar e promover uma educação social, política e cultural, conhecendo as demandas das PcD e acessibilizando condições necessárias de educação. O estudo de Freitas e Oliveira (2020) corrobora dizendo que ela precisa estar apta e acessível para receber todos os tipos de alunos, proporcionando uma educação incluyente a todos.

Acrescentando, Mala e Sales (2023), em sua pesquisa afirmam que as universidades precisam avançar na recondução da matriz curricular de seus cursos, objetivando preparar seus futuros docentes para atuarem na educação inclusiva. Para Freitas e Oliveira (2020), elas devem repensar seus modelos educacionais e propor ações que atendam na prática a diversidade de cada aluno, como também a criação de uma política de formação continuada, para que seus docentes possam sempre estar atualizados. Para isso é necessário e urgente que ela possa implementar e

manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, segundo o que está estabelecido no art. 63 da LDBEN (Brasil, 1996).

As sugestões apontadas pelos docentes em relação ao ensino para alunos com deficiência na UFCG foram de encontro às dificuldades vivenciadas por eles, apresentadas pelas barreiras encontradas ao longo de suas trajetórias de ensino teórico-prático nos cursos da área da saúde do CFP/UFCG.

6 CONCLUSÃO

Ao delinear as últimas considerações acerca do ensino para PcD na graduação em Enfermagem e em Medicina do CFP/UFCG, procuramos destacar aspectos evidenciados a partir da interação da pesquisadora com o campo empírico, assim como em relação aos conhecimentos e saberes construídos ao longo desta pesquisa.

Devido à proposta desse estudo ser voltada para analisar como os docentes veem e promovem o processo de inclusão dos alunos com deficiência nos cursos de graduação em Enfermagem e em Medicina através de recursos metodológicos, tivemos algumas dificuldades em encontrar estudos que fossem direcionados a essa temática. Perante as limitações encontradas, concretizamos uma aproximação com o presente objeto de estudo.

No que pese a pesquisadora estar inserida como docente no cenário do estudo, algumas dificuldades se apresentaram durante a sua etapa exploratória, entre elas coincidiu com as férias da instituição, com o período de greve dos docentes, e dificuldades para a realização dos encontros com os docentes de Medicina, em virtude da maioria ser médico e não ter agenda disponível.

Reconhecer que os problemas apontados pelos docentes que interferem diretamente na inclusão e permanência das PcD nos espaços da universidade estão ligados à instituição em todo o seu contexto, com destaques à formação docente, estrutural e acessibilidade.

Temos um corpo docente que se considera pouco qualificado para trabalhar com PcD, apesar de serem doutores, mestres e especialistas. Essa realidade apontada está intrinsicamente relacionada com a formação acadêmica dos entrevistados, a ausência de investimentos pessoais e da instituição quanto a cursos e capacitações na área de inclusão e docência.

Vimos através do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP/SRH/UFCG), compreendido pelos anos de 2016 a 2023, que foram ofertados poucos cursos relacionados à temática da acessibilidade, da inclusão e da docência. A partir do Plano de Gestão de 2022 da UFCG, observa-se o início de uma nova era, no qual, apesar da pouca oferta de vagas, consta a presença de cursos com conteúdos inclusivos.

Essa realidade baseia-se da demanda de docentes e técnicos administrativos através do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), realizado anualmente. Nele

estão contidas sugestões relacionadas, entre outras, a cursos, capacitações e melhoramentos em diversas áreas e setores da UFCG.

Apesar dessas limitações e dificuldades, os docentes têm alcançado resultados positivos nos espaços do acolher, ensinar e promover. Eles defendem que a instituição tenha uma política de capacitação docente a PcD de maneira pontual, ofertando como condição de formação em serviço, que os cursos de capacitações sejam com vagas para cada *campus*, que o NAI possa articular um maior engajamento com outros profissionais ligados à Pedagogia ou áreas afins para subsidiar as lacunas existentes, dentre elas a sensibilização docente para a inclusão. Infelizmente, nem todos os professores estão sensibilizados com o processo de inclusão, favorecendo a uma limitação entre as políticas e as práticas educacionais.

Os resultados sinalizaram que alguns docentes pouco conhecem as atribuições do NAI, enquanto setor responsável por dirimir as barreiras existentes de acessibilidade e inclusão entre docentes e PcD. Os entrevistados defendem a necessidade de uma composição completa e exclusiva, que haja uma maior divulgação sobre as atribuições do NAI, que ele seja capaz de promover espaços de trocas de experiências e acolhimento entre os discentes, docentes, coordenações dos cursos, melhorar o entendimento e realizar capacitações, cursos, encontros para os docentes dos cursos da área da saúde do CFP.

A presença de barreiras ligadas à arquitetura e ao urbanismo, como a presença de escadas, ausência de elevadores, ausência de rampas, ônibus sem adaptações para deficientes, dentre outras, estão presentes em nosso *campus*. Essa realidade inviabiliza os espaços de aulas e fazem com que nossos alunos tenham dificuldade de chegar ao seu objeto de conhecimento. Eles sugeriram que sejam viabilizadas melhorias para essas deficiências nos espaços do *campus*.

Compreendemos ao longo de nossos encontros que algumas sugestões aqui apresentadas estão ligadas a questões de gerenciamento local, de tomada de atitudes pelas coordenações, de um maior envolvimento com as políticas da inclusão da PcD, partindo de docentes, coordenação local do NAI e coordenações dos cursos, não esquecendo a responsabilidade da instituição. Apresentamos no Apêndice I um documento que será entregue às instâncias responsáveis.

Cabe destacar que a discussão dos resultados desta pesquisa não almejou esgotar todas as questões que envolvem o tema, mas promover uma reflexão a partir da práxis docente e a PcD. Espera-se que esse estudo tenha oportunizado reflexões

significativas e possa contribuir para promover o desenvolvimento de ações voltadas à acessibilidade e à inclusão nos espaços da docência, e à PcD no *campus* do CFP, assim como a estudos e pesquisas relacionadas ao tema.

REFERÊNCIAS

ABNT. **Acessibilidade**: De acordo com a Norma ABNT NBR 9050:2020. Rio de Janeiro: ABNT/CONFEA/CREA, 2022.

ALCAÍN MARTÍNEZ, E.; MEDINA-GARCÍA, M. Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 11, n. 1, p. 4-19, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5th ed. Washington: American Psychiatric Association, 2022.

ARAÚJO, S. L. D. Q. P. D.; DI BLASI, F.; DUTRA, F. B. D. S. Responsabilidade social da universidade observada a partir da trajetória educacional de pessoas com deficiência. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 58, p. 117-137, 2021.

ARRUDA, G. A.; DIKSON, D. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, mai./ago. 2018.

ASSIS, D. A. R. *et al.* A democratização do ensino da Libras para estudantes da área da saúde: relato de experiência. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-15, 2022.

BALBINO, E. S.; SANTOS, J. A. I.; BARBOSA, C. O. Uma escuta para pensar a formação de professores em contextos inclusivos. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 6, n. 1, p. 1648-1664, jan./mar. 2021.

BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YBBwBh7N8W6ZGvsChPJvGfh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BECKER, C. A pesquisa-ação como instrumento para uma educação inclusiva no ensino superior. *In*: CONGRESSO Ibero-americano de Docência Universitária, 10., 2019, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2019.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Capítulo III: Da educação, da cultura e do desporto. *In*: BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: Secadi/Sesu, 2013a.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Diário Oficial da União, Brasília, p. 3, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Pessoas com Deficiência**. Diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2023a. Disponível em: https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2023/11/relatorio-cgie-pcd-23102023-final_061120233522.pdf. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. Portaria Conjunta n. 21, de 25 de novembro de 2020. Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 231, seção 1, p. 152, 3 dez. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etilogico.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. Portaria n. 1.399, de 15 de dezembro de 1999. Regulamenta a NOB SUS 01/96 no que se refere às competências da União, estados, municípios e Distrito Federal, na área de epidemiologia e controle de doenças, define a sistemática de financiamento e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 240, seção 1, p. 21, 16 dez. 1999.

BRASIL. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 114, seção 1, p. 62, 17 jun. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 fev. 2022

BRASIL. **Relatório de acompanhamento da lei de cotas no âmbito das universidades federais**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-superior/arquivos-1/RELATORIO_LEI_COTAS.pdf. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. Resolução n. 466/12. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 12, seção 1, p. 59, 13 jun. 2013b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Transtorno do Espectro Autista – TEA (autismo). **Portal Biblioteca Visual em Saúde**, jul. 2023b. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/transtorno-do-espectro-autista-tea-autismo/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRIZOLLA, F.; MARTIN, C. S. L. Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das universidades federais do sul do Brasil. **Rev. Triang.**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 136-150, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2573/pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível em: scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?format=pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

CAMPOS, R. M. H. *et al.* Aprender e ensinar semiologia médica em situações de deficiência auditiva: nossa experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 2, p. e072, 2022.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A.; HELMANN, C. L.; SILVA, S. C. R. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250016, 2020. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/ScZhcZWdL5ZtqNQxkJ6KLrj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 mar. 2023.

CERUTTI, E.; NOGARO, A. Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1592-1609, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9119>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. Disponível em: https://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

DAMÁZIO, M. F. M.; MATOS, E. R.; ALENCAR, E. de S. Educação Inclusiva no Ensino Superior: sala de aula que espaço é este? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1359-1373, set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11648>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 525-538, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26760/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DE OLIVEIRA FILHO, F. L. C. et al. Práticas docentes inclusivas no ensino universitário com uma abordagem freiriana. **Caderno Pedagógico**, v. 20, n. 4, p. 475-490, 2023.

DINIZ, E. P. S.; SILVA, A. M. S. Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, p. 461-476, 2021.

FERNANDES, C. M. **Humanização em saúde na graduação em enfermagem**: agir pedagógico e desafios na formação do (a) enfermeiro (a). Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FERREIRA, J. D. L.; BEHRENS, M. A.; TEIXEIRA, A. M. Formação de professores para atuar no ensino superior, tecnológico e técnico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 123-137, 2019.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, J. P. X.; OLIVEIRA, A. C. S. Discurso do sujeito coletivo: a visão dos docentes do curso de ciências biológicas licenciatura de uma Universidade Federal frente à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 64-78, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16869/8424>. Acesso em: 11 mar. 2023.

FRUSTRANTE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/frustrante/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GIORDANI, E. M.; SCHERER, N.; RAMIRES, T.C. Competências pedagógicas em Masetto: um estudo bibliométrico. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 2, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20786/11900>. Acesso em: 21 abr. 2024.

GUIMARÃES, N. N.; LIMA, B. S.; TEIXEIRA, A. C.; SANCHEZ, B. Z.; MENDONÇA, C. R. Dificuldades encontradas por alunos surdos, professores e intérpretes de Libras no ensino e aprendizagem de anatomia humana em cursos superiores. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e149963478, 2020.

IBGE. **Censo 2022 – Panorama**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

JÚNIOR, R. A. O. F. *et al.* Inclusão do cuidado com a saúde das pessoas com deficiência nos currículos de medicina do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, e156, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/6rRtxhWtdvW7hpbps3pk4cG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MAFRA, S. M.; KIELING, S. F. Preparação do professor para o ensino de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição federal de ensino. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, p. 209-226, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/10315>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MAIA, K. A.; SALLES, A. C. Educação inclusiva no ensino superior: formação e atuação docente. **Cuadernos de educación y desarrollo**, v.15, n.4, p. 2986-3004, 2023. Visão de Educação inclusiva no ensino superior: formação e atuação docente | Cuadernos de Educación y Desarrollo (europublications.com). Acesso em 11 julho 2023

MARTINS, M. A. N. S.; ABREU, T. C. D.; MOURA, L. N. S. Práxis freireana: diálogo, pesquisa-ação e escola democrática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, 2020.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. [S. l.]: Summus Editorial, 2018.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MELO, A. S. E.; FILHO, O. N. M.; CHAVES, H. V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan./abr. 2016. Disponível em: [scielo.br/j/fractal/a/MM3jfxNVLZG9JP3bcmXpf8H/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/fractal/a/MM3jfxNVLZG9JP3bcmXpf8H/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 7 mar. 2023.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 57-66, 2018. Disponível em: [scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 5 mar. 2023.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 57-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MESQUITA, B. A. M. R.; BAPTISTA, T. J. R. A concepção de docentes do curso de

licenciatura em educação física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35737/35737>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MINAYO, M. C. O. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, J. L.; DIAS, V. F.; LINHARES, A. C. L. O ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19: um estudo sobre os estudantes com deficiências sensoriais no Ensino superior. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. e022076, 2022.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universaldeclaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

PIO, D. A. M.; BOCCHI, S. C. M.; VIEIRA, C. M.; CHIRELLI, M. Q. Reciprocidade na relação professor-estudante em um curso médico que utiliza métodos ativos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 619-631, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n2/1982-7199-ree-13-02-619.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais da região sudeste. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>. Acesso em: 12 abr. 2024.

POKER, R. B.; FERNANDA, O. D. V.; 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**, São Paulo, n. esp., p. 127-134, 2018. Disponível em: scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2023.

PORTE, M. S.; TRINDADE, J. D. R. Barreiras tecnológicas: um fator limitador na acessibilidade das pessoas com deficiência. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, e32563, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/qwqst4spRWjcjCMD66SvyFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

PRADO, C. C.; FEITOSA, T. F. A interferência da modulação da voz do docente na aprendizagem de universitários cegos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39149/pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

QUIRAMA, A. H.; CÁCERES, M. D. P. O. La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. **Revista Logos, Ciencia & Tecnología**, v. 11, n. 2, p. 113-125, mayo/ago. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/logos/v11n2/2422-4200-logos-11-02-113.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROCHA, J. A. P.; PRUDENCIO, D. S.; MARTINS, A. A. L.; TOLENTINO, V. S. Materiais didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual: formação continuada para docentes. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 27, maio/ago. 2022.

ROSA, W. M.; VALVERDE, G. M.; SOARES, A. R. O. Direito à educação das pessoas com deficiência como prática de libertação: a adequação de projetos político pedagógicos às espécies de profissionais de apoio. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas Santo Ângelo**, v. 22, n. 42, p. 5-26, jan./abr. 2022.

RUEDA, R. Z.; OROZCO, S. P. D.; GUZMÁN, L. O. Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. **Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)**, v. 21, n. 3, p. 1-24, set./dic. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n3/1409-4258-ree-21-03-00289.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 14 maio 2014.

SANTOS, V. L. P.; COSTA, C. J. S. A. Docência, formação e inovação: percursos interconectados na configuração do conhecimento pedagógico na educação superior. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 210-233, 2018.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 4, p. 431-440, oct./dec. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915/20593>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SILVA, B. S.; ANDRADE, A. F. Análise descritiva do tema deficiência nos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 435-452, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9gk7Q69WHnw7dzrKRhDCnLN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 28, p. 121-138, 2022.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/s67gJtctqKBykNL64mZhwqC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 5 mar. 2023.

TAVARES, D. G.; ANTONIO, H. P.; LIBARDI, H.; CARDOSO, P. G. Modelos didáticos como instrumento de inclusão em aulas práticas de microbiologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, e039531, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39531>.

TEIXEIRA, D. S.; BARRETO, D. A. B.; NUNES, C. P. Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. **Holos**, ano 37, v. 2, e12080, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12080>. Acesso em: 7 mar. 2023.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UFCG. Portaria n. 86, de 30 de setembro de 2022. Regulamenta o Programa de Monitoria Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências. **Boletim de serviço**, n. 57, p. 2-7, 2022. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/Boletim_de_servico/boletim%20de%20servio%20-%2057%202022.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

UFCG. **Proposta Pedagógica do Curso bacharelado em Enfermagem**. Cajazeiras: UFCG, 2014.

UFCG. **Proposta Pedagógica do Curso bacharelado em Medicina**. Cajazeiras: UFCG, 2007.

UFCG. **Relatório de gestão 2016**. Campina Grande: UFCG, 2017. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/UFCG_relatoriodegestao2016.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

UFCG. **Relatório de gestão 2017**. Campina Grande: UFCG, 2018. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/UFCG_relatoriodegestao2017.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

UFCG. **Relatório de gestão 2018**. Campina Grande: UFCG, 2019. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/UFCG%20-%20Relatrio%20de%20Gesto%20de%202018.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

UFCG. **Relatório de gestão 2019**. Campina Grande: UFCG, 2020. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/RelatorioGestao_2019.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

UFCG. **Relatório de gestão 2020**. Campina Grande: UFCG, 2021. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/relatorio_gestao_2020.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

UFCG. **Relatório de gestão 2021**. Campina Grande: UFCG, 2022. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/relatorio_gestao_ufcg_2021.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

UFCG. **Relatório de gestão 2022**. Campina Grande: UFCG, 2023. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/Relatorio%20de%20Gesto%202022_UFCG%20FINAL_v1.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

UFCG. **Relatório de gestão 2023**. Campina Grande: UFCG, 2024. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/RELATORIO_DE%20GESTAO_UFCG_2023_.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

UFCG. **Resolução n. 26/2007**. Homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: UFCG, 2007. Disponível em: <https://www.cfp.ufcg.edu.br/etsc/conteudo/UACV/05RegulamentoEnsinoGraduacao.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

WELICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 146-166, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786/6596>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2023.

ZILLOTTO, G. S.; GISI, M. L. Políticas de educação especial no Brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. **Sisyphus. Journal of Education**, v. 6, issue 3, p. 99-115, 2018.

APÊNDICE A – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

A pesquisa intitulada “Educação inclusiva e o ensino universitário: **percepção de professores acerca de estudantes com deficiência**”, tem como objetivo geral Analisar como os docentes trabalham o processo de inclusão de alunos com deficiência no Campus do CFP/UFCG nos cursos de enfermagem e medicina. Tem como pesquisadora Cláudia Maria Fernandes, aluna do Curso de Doutorado , pela Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Profª. Drª. Rosana Givigi . O estudo se justifica para que sejam levantados questionamentos na formação e na docência dos professores, na perspectiva de se identificar suas fragilidades na metodologia quanto a aplicabilidade de aulas teórico-práticas a alunos com deficiência. **.CONVIDAMOS** você para participar da pesquisa. Sua participação é voluntária. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do estudo ora proposto, não havendo qualquer penalização, ônus financeiros ou sofrer qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos. As informações recebidas serão privadas garantindo o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim sua privacidade. Caso aceite participar, será realizada reuniões, entrevistas, encontros, todos de maneira virtuais tendo em vista a realidade pandêmica na qual estamos vivendo. As mesmas serão gravadas e arquivadas em locais seguros e em sigilo . O estudo apresenta riscos mínimos relacionados ao possível constrangimento diante questões da entrevista e observação do pesquisador no campo de práticas durante a fase de observação. A pesquisadora estará obrigada a suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano à sua saúde. Apresenta como benefícios de criar um processo reflexivo sobre a prática da ação pedagógica com docentes dos cursos de enfermagem e medicina frente a alunos com necessidades. Se necessário propor estratégias para que as práticas docentes possam se articular com a realidade desses alunos procurando estratégias viáveis. Reiteramos que as informações obtidas na pesquisa serão tratadas de forma confidencial, sendo utilizadas para escrever o trabalho que atribuirá o título de Doutora a pesquisadora e para publicação em livros e periódicos científicos nas áreas afins. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 991858577 com Cláudia Maria Fernandes, assim como com sua orientadora na secretaria do curso de Doutorado da Universidade Federal de Sergipe , telefone. O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe – Aracaju localiza-se ?? , e-mail Caso concorde em participar do estudo, você assinará duas cópias deste documento

que também será assinado pelo pesquisador, ficando uma cópia com você. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Cajazeiras, _____ / _____ / _____

Assinatura do Entrevistado

Cláudia Maria Fernandes
(Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de informações para os docentes

PERFIL DOS DOCENTES

Idade: _____ Sexo: _____ Estado Civil _____

Graduação _____

Ano de Conclusão _____

Pós-graduação (Maior Titulação/área)

Tempo de Docência na Instituição: _____

Tipo de vínculo: () Professor efetivo () Professor temporário

Disciplinas que ministra:

QUESTÕES NORTEADORAS:

01. Você já participou ou participa de algum curso relacionado a trabalhar numa metodologia voltada a alunos com deficiência?
02. Você conhece alguma política de inserção na formação ao aluno do ensino superior, com deficiência poderia descrevê-la?
03. Você já vivenciou a experiência de ter alunos com deficiência, poderia citá-las?

As perguntas seguintes só deverão ser respondidas se você respondeu SIM a questão 03:

04. Quantos alunos e comente a sua experiência.
05. De que modo você vivenciou a relação teórico-prática nos campos práticos da disciplina na qual você administrou (administra)?
06. Quais estratégias didático-pedagógicas você adotou para potencializar o aprendizado do aluno?
07. Que sugestões você apresenta em relação ao ensino para alunos com deficiência?

APÊNDICE C – Termo de anuência e de corresponsabilidade



FACULDADE SANTA MARIA CNPJ 03.945.249/0001-68 CAJAZEIRAS – PB

TERMO DE ANUÊNCIA E DE CORRESPONSABILIDADE

Declaro concordar com a realização da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM TRABALHO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**” desde que seja apresentado parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Santa Maria (CEP/FSM), instituição proponente, após a sua revisão ética. Declaro, ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante desse projeto de pesquisa, com a participação do aluno **CLÁUDIA MARIA FERNANDES**, do Curso de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO-UFS, Matrícula: **202021001961**; e sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Rosana Carla do Nascimento Givigi**- CPF: **94574677791** e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, através de observação direta ou de utilização de dados, dispondo de infraestrutura necessária para a realização da pesquisa e para a garantia destes.

Cajazeiras – PB, 18 de Agosto de 2023

ECLIVANEIDE
CALDAS DE ABREU
CAROLINO:16149513
491

Assinado de forma digital por
ECLIVANEIDE CALDAS DE
ABREU CAROLINO:16149513491
Dados: 2023.08.18 18:59:37

Diretora da FSM

Faculdade Santa Maria. BR 230, KM, 504. Caixa Postal 30, Cristo Rei. CEP: 58900-000 - Cajazeiras – PB. Telefone: (83) 3531-1346.

www.fsm.edu.br

APÊNDICE D – Termo de Compromisso de Divulgação dos Resultados

Termo de Compromisso de divulgação dos resultados

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – assinados, respectivamente, orientador e orientando da pesquisa intitulada: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM TRABALHO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS”, assumimos o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, em veículo de divulgação científica em cumprimento dos requisitos de Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares, com os devidos créditos aos autores.
- Garantir o envio do relatório final contendo os resultados da pesquisa à plataforma Brasil para apreciação ética.

Cajazeiras - PB, 31 de julho de 2023.

Documento assinado digitalmente
 ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI
 Data: 01/08/2023 08:58:42-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rosana Carla do Nascimento Givigi- CPF: 94574677791
Orientadora responsável


Profª Cláudia M. Fernandes
SIAPE: 1844907
UFCG - UAENF

Cláudia Maria Fernandes- CPF
51879883449 Orientanda

APÊNDICE E – Comprovante de envio de projeto

	CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA MARIA - UNIFSM/PB	
---	--	---

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM TRABALHO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: CLÁUDIA MARIA FERNANDES

Versão: 2

CAAE: 73235923.0.0000.5180

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 094115/2023

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM TRABALHO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS que tem como pesquisador responsável CLÁUDIA MARIA FERNANDES, foi recebido para análise ética no CEP Centro Universitário Santa Maria - UNIFSM/PB em 18/08/2023 às 22:04.

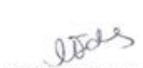
Endereço: Bloco das Coordenações, Área Administrativa, na BR 230, Km 504			
Bairro: Cristo Rei		CEP: 58.900-000	
UF: PB	Município: CAJAZEIRAS		
Telefone: (83)3531-1346	Fax: (83)99371-4904	E-mail: cep@unifsm.edu.br	

APÊNDICE F – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM TRABALHO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 4. Ciências da Saúde			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CLÁUDIA MARIA FERNANDES			
6. CPF: 518.798.834-49		7. Endereço (Rua, n.º): R. SILVESTRE CLAUDINO - 266 NOSSA SENHORA LOURDES casa - 266 UIRAUNA PARAIBA 58815000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (83) 9185-8577	10. Outro Telefone:	11. E-mail: claudiaalegria@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.  Profª Cláudia M. Fernandes CRM: 184480/7 UFPE - UABEP Data: 18 / 08 / 2023 Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Campina Grande		13. CNPJ: 05.055.128/0003-38	
14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE			
15. Telefone: (83) 3532-2000		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Kennia Sibelly Marques de Abrantes Sucupira 043.196.254-55 Responsável: _____ CPF: _____ Diretora de Centro Cargo/Função: _____ 09 08 23 Data: ____ / ____ / ____  Documento assinado digitalmente KENNIA SIBELLY MARQUES DE ABRANTES Data: 09/08/2023 10:00:52-0300 Verifique em https://validar.ri.gov.br Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE G – Termo de anuência de assistência ao risco



TERMO DE ANUÊNCIA DE ASSISTÊNCIA AO RISCO

Eu, Valéria Andrade da Silva - CRP 13/5773, responsável pelo atendimento psicossocial/psicológico no Centro de Formação de Professores – Universidade Federal de Campina Grande, declaro que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante desse projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM TRABALHO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS”**, com a participação dos dados da pesquisador(a) Cláudia Maria Fernandes; e sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Orientador(a) Profa. Dr^a Rosana Carla do Nascimento Givigi e de seu compromisso no acompanhamento junto ao Centro de Formação de Professores /Universidade Federal de Campina Grande. Declaro concordar que o setor de psicologia prestará assistência imediata e integral aos participantes para atendimento, caso vivenciem risco previsível de desconforto emocional durante a realização da pesquisa. Os participantes serão 12 profissionais do Centro de Formação de Professores – Universidade Federal de Campina Grande.

Declaro, ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções do CNS nº 466/12 nº 510/2016.

Cajazeiras – PB, 11 de setembro de 2023.


Valéria Andrade da Silva
Psicóloga do CFP/UFCCG
CRP 13/5773

APÊNDICE H – Requerimento institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- CFP

REQUERIMENTO INSTITUCIONAL

À Direção do Centro de Formação de Professores:
Profª Drª **KENNIA SIBELLY MARQUES DE ABRANTES SUCUPIRA**

REQUERIMENTO nº _____

Cajazeiras - PB, 01 de agosto de 2023.

Eu, CLÁUDIA MARIA FERNANDES, CPF nº 51879883449, residente no endereço: R: Silvestre Claudino, Nº 266, cidade: Uiraúna, CEP 58915000, telefone (83) 991858577, e-mail claudiaalegria@gmail.com, venho requerer à Direção do Centro de Formação de Professores (CFP), a anuência para realização de uma pesquisa no campus do CFP/UFCG. A pesquisa intitula-se: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM TRABALHO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS, orientada pela Profa. Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi, Docente do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A referida pesquisa espera contar com o número de 12 (doze) participantes dos cursos de medicina e enfermagem do CFP e a execução dos trabalhos só terá início após a liberação do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNIFSM).

Nestes termos, pede deferimento. _____

Documento assinado digitalmente
gov.br KENNIA SIBELLY MARQUES DE ABRANTES
Data: 02/08/2023 12:56:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Kennia Sibelly Marques de Abrantes Sucupira

APÊNDICE I – Documento entregue à universidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ao Exmo sr. Antonio Fernandes Filho

Reitor da Universidade Federal de Campina Grande

Cumprimento-o cordialmente. Eu, Cláudia Maria Fernandes, discente do Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe- UFS, e docente do CFP/UFCG do curso de graduação em Enfermagem, realizei minha pesquisa no campus do CFP/UFCG sob orientação da Profª Drª Rosana Givigi, cujo objetivo foi analisar como os docentes veem e promovem o processo de inclusão dos alunos com deficiência nos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina.

A pesquisa utilizou-se do método de pesquisa-ação, por entender da necessidade premente apresentada pelos docentes quanto a vivência com PcD nos cursos da área de saúde. Participaram 06 docentes do curso de graduação em Enfermagem e 06 do curso de graduação em Medicina. Através do seminário central caminhos e propostas foram apresentados, e eu como pesquisadora apresento à essa Instituição para que possa ter ciência, encaminhar para os setores competentes, envidar esforços garantindo acessibilidade e inclusão da PcD, se constitua como direito de todos e todas.

Sugestões e propostas feitas pelos docentes e entendimento dos docentes quanto a instância que deve ser acionada

SUGESTÕES E PROPOSTAS DOS DOCENTES	UFCG	NAI	COOR. CURSO	DOCENTE	DISCENTE	PARCEIROS
Estabelecer de forma sistemática encontros formativos com a pedagogia, especializar a novas estratégias de condução, de metodologias e tecnologias assistivas	X	X	X			X
Espaços de capacitação com os docentes e PcD, como melhorar em aulas práticas, seminários,	X	X	X	X	X	

provas(pedagogia) e suas deficiências						
Técnicas pedagógicas de comunicação entre paciente e profissional			X	X	X	
Estratégias de ensino minimamente adaptadas a deficientes	X	X	X	X	X	X
TDAH, TEA entender melhor adaptações comportamentais do docente e discentes em aulas teórico e práticas	X	X	X	X	X	X
Uso de inteligência artificial na Universidade	X					
Como avaliar esses alunos?	X	X		X		X
Curso de libras	X	X				
Estabelecer um marco legal junto as câmaras superiores as Leis, acesso inclusivo e estratégias (alunos com laudos)	X	X				
Estimular esses alunos a buscarem um diagnostico		X	X	X	X	
Escutar esses alunos, espaço no CFP para acolhimento: o que fazer e como fazer		X	X	X	X	X
Comunicar os tipos de deficiências com antecedência ao docente e orientá-los para evitar conflitos e dificuldades no aprendizado		X	X			
Reestruturar a equipe do NAI para fomentar as suas atividades	X					
Acessibilidade em todos os aspectos	X	X				

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

- Competência da Instituição
- Competência do NAI
- Competência das coord.de curso
- Competência dos docentes
- Competência dos discentes
- Parceiros

Atenciosamente despeço-me, e expresso meu desejo de contribuir com esta Universidade.


Profª Cláudia M. Fernandes
 SIAPE: 1844907
 UFCG - UAENF

Cláudia Maria Fernandes- CPF 51879883449
Discente do DINTER UFCG-UFS

31 de julho de 2024