

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

ANA RAILENE DE PAULA SIQUEIRA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
LIMITES E POSSIBILIDADES NAS CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE UM CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO**

CURITIBA

2021

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

ANA RAILENE DE PAULA SIQUEIRA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
LIMITES E POSSIBILIDADES NAS CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE UM CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO**

CURITIBA

2021

ANA RAILENE DE PAULA SIQUEIRA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LIMITES E
POSSIBILIDADES NAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM CURSO DE
BACHARELADO EM DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Pereira Donato

CURITIBA

2021

S618a Siqueira, Ana Railene de Paula
Acessibilidade e inclusão na educação superior: limites e possibilidades nas concepções de professores de um curso de bacharelado em Direito / Ana Railene de Paula Siqueira. - Curitiba, 2021.

114 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Pereira Donato
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Ensino superior. 2. Educação inclusiva. 3. Acessibilidade. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Educação (Educação permanente). 6. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/ 547



uninter.com | 0800 702 0500

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 007/2021

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 30 de março de 2021, às 14h reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Sueli Pereira Donato (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), João Manuel Nunes Piedade (Integrante Externo/ UNIVERSIDADE DE LISBOA), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Marcia Maria Fernandes de Oliveira (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: **“ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES NAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO”**, da mestranda **Ana Railene de Paula Siqueira**. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Atender as recomendações da banca em relação aos itens apontados na análise dos dados e produto. Realizar publicações em eventos e periódicos da área.



Dra. Sueli Pereira Donato
Presidente da Banca

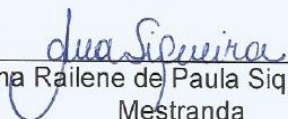
Assinado por: **João Manuel Nunes Piedade**
Num. de Identificação: B111601207
Data: 2021.04.01 17:24:29 +0100

Dr. João Manuel Nunes Piedade
Integrante Externo



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular

Dra. Marcia Maria Fernandes de Oliveira
Integrante Interno Suplente



Ana Raílene de Paula Siqueira
Mestranda

Dedico este trabalho, e agora, o título de Mestre especialmente à memória do meu sempre amado sobrinho Vítor Marcelo Siqueira Cordeiro, que certamente está ao lado de Deus, Nosso Senhor... Saudade eterna...

AGRADECIMENTO

Sou grata a Deus por conduzir-me até aqui, pelo amparo, e consolação em cada momento difícil.

Sou imensamente grata a minha querida orientadora Prof.^a Dra. Sueli Pereira Donato, pelos ensinamentos, paciência e generosa acolhida, ao aceitar orientar este trabalho, que já estava em andamento.

Gratidão (*in memoriam*) ao Professor Dr. Mário Sérgio C. Alencastro, que mais do que um mestre foi um grande e querido amigo...

Sou grata ao Prof. Dr. João Manuel Nunes Piedade pelo aceite ao convite para a banca de qualificação e defesa, bem como por seu olhar zeloso a este trabalho, e contribuição. Suas palavras gentis e incentivadoras, foram marcantes...

Sou grata a Prof.^a Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida por conduzir com excelência o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Novas Tecnologias, por ter aceitado o convite para a banca de qualificação, e pelo acolhimento.

Sou grata a Prof.^a Dr.^a Marcia Maria Fernandes de Oliveira, por todo apoio, incentivo e solidariedade.

Sou grata aos Professores Jailson P. dos Santos, Débora C. Veneral e Leomar M. Zuraviski, pela amizade, e apoio na realização deste trabalho.

Agradeço ao Professor Wilson Picler, pela confiança, incentivo e amizade.

Sou eternamente grata aos meus pais por todo amor, compreensão e incentivo, que recebi ao longo da vida...

Sou grata aos familiares e amigos, especialmente aos amigos Guisela Kraetz e Maycon Amaral pelo apoio, estímulo e carinho.

Agradeço aos meus amados filhos, Hermano Augusto e Estêvão, presentes de Deus, e verdadeiras alegrias da minha vida...

Oração da pessoa deficiente

Pedi a Deus forças para poder realizar muitas coisas
E fui feito fraco para poder aprender humildemente a obedecer;
Pedi-lhe ajuda para que eu pudesse fazer coisas grandiosas
E foi-me dada a enfermidade para que eu pudesse fazer coisas melhores;
Pedi riquezas e bens para que eu pudesse ser feliz,
Foi-me dada a pobreza para eu poder ser sábio;
Pedi poderes a fim de receber a admiração dos homens,
Foi-me dada a fraqueza para eu poder sentir a necessidade de Deus;
Pedi-lhe tudo que fosse necessário para eu gozar a vida
E foi-me dada a vida, para eu poder gozar de todas as coisas.
Eu não obtive nada do que havia pedido,
Mas recebi tudo o que eu havia almejado.
A despeito de mim mesmo quase,
Minhas silenciosas preces foram atendidas.
E dentre todos os homens
Sou o mais ricamente abençoado!
(Autor desconhecido)

“O inacessível, é inaceitável”

(Prof.^a Leomar M. Zuravski)

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional UNINTER, tem como tema a acessibilidade e a inclusão na Educação Superior. A educação inclusiva tem como premissa a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como um direito humano, sendo a acessibilidade um direito constitucional. Elege como pergunta norteadora: Quais os limites e possibilidades presentes na promoção da acessibilidade aos discentes com deficiência, na concepção de professores de um curso de Bacharelado em Direito para assegurar práticas inclusivas na educação superior? O objetivo geral consiste em averiguar os limites e as possibilidades na promoção de acessibilidade em suas diferentes dimensões, a fim de assegurar práticas pedagógicas inclusivas na concepção desses professores que atuam em uma Instituição de Ensino Superior particular da Região Sul do Brasil. O estudo está fundamentado em documentos internacionais que emanam princípios, normativas e diretrizes a vários países sobre inclusão e acessibilidade, nas políticas públicas nacionais, com destaque para a mais recente Lei n.º 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e nos teóricos que versam sobre inclusão e acessibilidade pertinentes à prática docente na Educação Superior, como Moreira (2005, 2011), Sassaki (1999, 2005, 2009), Santos (2013), dentre outros, incluindo Massetto (2009), Cunha (2013) e Nascimento (2015, 2017). O *corpus* de análise dessa pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e aplicada compreendeu as respostas de 10 professores ao questionário subdividido em três partes e que foi aplicado *on-line*, com o recurso do *Google Forms*. Os dados gerados na primeira parte do questionário permitiram a caracterização dos participantes por meio de tabelas e gráficos, enquanto na segunda parte os dados obtidos foram sistematizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Tal resultado revela que os limites situados no âmbito da acessibilidade instrumental, atitudinal, metodológica e comunicacional demonstram que embora a IES pesquisada ofereça Serviço de Inclusão e Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no espaço institucional, torna-se necessário que esse *lócus* potencialize suas ações frente às diferentes dimensões de acessibilidade em prol de uma educação inclusiva. Com efeito, desponta a dimensão programática de acessibilidade como possibilidade de implementar ações que eliminem as barreiras presentes. A terceira parte do questionário, relacionada ao processo de formação continuada dos participantes para viabilizar e qualificar seu trabalho docente no âmbito da inclusão, corroborou com a proposição do produto dessa dissertação à medida que apontou o curso de extensão, com 90% de aceitação dos participantes, para suprir suas necessidades formativas em prol de práticas inclusivas. Conclui-se, portanto, que tais resultados evidenciam a necessidade de uma formação docente continuada *in lócus* na perspectiva do reconhecimento de estudantes com deficiências em suas individualidades e direitos, e efetiva participação atrelada às condições de acessibilidade em sua amplitude, visando eliminar barreiras e assegurar práticas docentes inclusivas. Com efeito, o produto dessa pesquisa resultou em um Curso de Extensão voltado a essas especificidades, com duração de 1h30min, dividida em seis aulas, com direito a certificado de conclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Educação Superior. Prática Docente.

ABSTRACT

This research, linked to the Graduate Program in Education and New Technologies - PPGENT of UNINTER International University Center, has as its theme accessibility and inclusion in Higher Education. Inclusive education is based on the premise of equal educational opportunities and is conceived as a human right, being such accessibility considered as a constitutional right. The guiding question is: What are the limits and possibilities in promoting accessibility for students with disabilities, in the view of professors of a Bachelor's degree course in Law to ensure inclusive practice in higher education? The general objective is to investigate the limits and possibilities in promoting accessibility in its different dimensions to ensure inclusive pedagogical practice in the conception of teachers who work in a private Higher Education Institution in southern Brazil. The study is based on international documents that issue principles, norms and guidelines to various countries on inclusion and accessibility, on national public policies, especially the most recent Law 13.146/2015, which establishes the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities, and on theorists who address inclusion and accessibility, such as Moreira (2005, 2011), Sasaki (1999, 2005, 2009), Santos (2013), among others, including Massetto (2009), Cunha (2013), Nascimento (2015, 2017) pertinent to the teaching practice in Higher Education. The corpus of analysis of this research of qualitative, exploratory and applied approach was comprised from the answers of 10 teachers to the questionnaire, subdivided into three parts, which was applied online, using Google Forms. The data generated in the first part of the questionnaire allowed the characterization of the participants by means of tables and graphs, while in the second part, the data obtained were systematized and analyzed by means of Bardin's content analysis technique (2016). This result reveals limits in the areas of instrumental, attitudinal, methodological, and communicational accessibility, showing that although the researched Superior Institution offers an Inclusion Service and Assistance to Students with Special Educational Needs in the institutional space, it is necessary that this locus strengthens its actions regarding the different dimensions of accessibility in favor of an inclusive education. In this sense, the programmatic dimension of accessibility emerges as a possibility to implement actions that eliminate the present barriers. The third part of the questionnaire related to the process of continuing education of the participants to enable and qualify their teaching work in the context of inclusion, corroborated the proposition of the product of this dissertation, as it pointed at the extension course, with 90% of acceptance by the participants, to meet their training needs in favor of inclusive practice. The conclusion is that these results show the need for continued teacher training in locus from the perspective of recognition of students with disabilities in their individualities and rights, and effective participation linked to the conditions of accessibility in its amplitude, aiming to eliminate barriers and ensure inclusive teaching practices. Indeed, the product of this research resulted in an Extension Course focused on these specificities, lasting 1h30min divided into 6 classes, with the right to a certificate of completion.

Keywords: Inclusion. Accessibility. Higher Education. Teaching practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo	62
Figura 2 – Etapas da pesquisa.....	644

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual populacional por tipo e grau de deficiência	288
Gráfico 2 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior brasileira de 2001 a 2015, conforme os dados do Inep.....	39
Gráfico 3 – Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – 2016....	40
Gráfico 4 – Faixa etária atual (2020) dos participantes da pesquisa	67
Gráfico 5 – Formação acadêmica dos participantes da pesquisa	76
Gráfico 6 – Área de formação acadêmica dos participantes da pesquisa	68
Gráfico 7 – Tempo que os participantes lecionam na Educação Superior	68
Gráfico 8 – Tempo que os participantes lecionam na instituição pesquisada	69
Gráfico 9 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência	83
Gráfico 10 – Frequência de presença das dimensões de acessibilidade em cada questão.....	84
Gráfico 11 – Participação em cursos, palestras e seminários sobre deficiência	87
Gráfico 12 – Participação em assessoramentos, palestras e estudos sobre	87
Gráfico 13 – Ações que podem contribuir para a formação continuada	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A trajetória dos termos referentes às pessoas com deficiência ao longo do tempo	30
Quadro 2 – Organização das etapas da pesquisa	65
Quadro 3 – Forma que ocorreu a capacitação para aprimorar o trabalho pedagógico em relação ao estudante com NEE e respectiva(s) dimensão(ões) de acessibilidade	811

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2018.....	40
Tabela 2 – Dificuldades/desafios encontrados em sala de aula com relação à comunicação com os estudantes com NEE.....	71
Tabela 3 – Distribuição dos tópicos e respectivas dimensões de acessibilidade sobre as dificuldades/desafios encontrados em sala de aula quanto à comunicação com os estudantes.....	73
Tabela 4 – Relação/attitudes percebidas entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes no desenvolvimento das atividades/trabalhos propostos em grupo	75
Tabela 5 – Distribuição dos tópicos e respectivas dimensões de acessibilidade pertinente às attitudes percebidas entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes no desenvolvimento das atividades/trabalhos propostos em grupo.....	76
Tabela 6 – Demandas da sala de aula em relação à aprendizagem dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência	77
Tabela 7 – Distribuição dos tópicos e respectivas dimensões de acessibilidade sobre as demandas da sala de aula em relação à aprendizagem dos estudantes com NEE.....	78
Tabela 8 – O que é essencial ao trabalho de um bom professor de modo a contribuir com a aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEEs.....	78
Tabela 9 – Distribuição dos tópicos e respectivas dimensões de acessibilidade pertinente ao trabalho de um bom professor.....	80
Tabela 10 – Tipologias de deficiências mais comuns presentes entre os estudantes do curso.....	82
Tabela 11 – Modelo de ações docentes para uma pedagogia da inclusão	865

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ART	Artigo
AVDs	Atividades da Vida Diária
AVPs	Atividades da Vida Prática
BR	Brasil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração das PcDs
ES	Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICD	ICD Rehabilitation and Research Center
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MS	Ministério da Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGENT	Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias
RU	Reino Unido
SIANEE	Serviço de Inclusão e Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAs	Tecnologias Assistivas
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2 ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E POLÍTICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL	28
2.1 TERMINOLOGIAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: LINHA DO TEMPO	29
2.2 MODELOS SOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	31
2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	36
2.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO, PERMANÊNCIA E INCLUSÃO	39
3 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS À FORMAÇÃO E À PRÁTICA DOCENTE	44
3.1 ACESSIBILIDADE: CONCEITOS E DIMENSÕES	44
3.2 DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE DO BACHAREL EM DIREITO	46
3.3 AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS	53
4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	57
4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS EMPÍRICOS.....	60
4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	62
4.4 ETAPAS DA PESQUISA – SÍNTESE	63
5 ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: RUMO À INCLUSÃO!?	66
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	66
5.1.1 Aplicação do instrumento de coleta de dados	66
5.2 NO CONTEXTO, A ANÁLISE DOCUMENTAL: O SIANEE	70
5.3 NO CONTEXTO, A ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PESQUISA DE CAMPO.....	71
5.4 ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE.....	84
5.5 PARTE III DO QUESTIONÁRIO: DESVELANDO O PRODUTO	87
6 TECENDO O PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO: UM CURSO DE EXTENSÃO	91
6.1 CARACTERÍSTICA DO CURSO.....	92
6.2 PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO	93
6.2.1 Ementas das disciplinas	94

6.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>.....	111
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa traz para o debate a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior a partir das concepções de professores de um curso de Direito. Vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT), do Centro Universitário Internacional UNINTER, sob a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias e integra o Grupo de Pesquisa: “Ciência, Tecnologia e Interculturalidade na Educação”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e aplicada, tendo sido submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Uninter, no qual recebeu aprovação por meio do Parecer Consubstanciado n.º 25599920.8.0000.5573/2020.

De acordo com o Ministério da Saúde, 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, 2009).

Mundialmente, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), apoiada em dados do relatório *World Report on Disability*, de 2011, uma, em cada sete pessoas, possui algum tipo de deficiência, totalizando 1 bilhão de pessoas nessas condições. No Brasil, de acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010¹, há 45 milhões de Pessoas com Deficiência (PcDs)², que apresentam dificuldades diversas, seja para ouvir, enxergar, falar, movimentar-se ou ainda com alguma deficiência mental ou intelectual, portanto, é necessário que essas pessoas sejam incluídas na sociedade e usufruam de seus direitos.

A Unesco conceitua a inclusão como:

A inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma

¹ Principal fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população, cuja periodicidade de coleta do Censo Demográfico é decenal com abrangência nacional. O próximo Censo está previsto para ser realizado entre os meses de agosto a outubro de 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 17 ago. 2020.

² Termo oficial definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006) em substituição aos termos Portadora de Deficiência (PPD) ou Portador de Necessidades Especiais (PNE), os quais devem ser evitados.

participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias [...]. A inclusão está relacionada com a implementação de respostas adequadas ao largo espectro de necessidades educativas dos alunos das escolas oficiais e não oficiais. Mais do que um ponto de debate sobre as condições para que os alunos estejam integrados no ensino regular, a educação inclusiva é uma perspectiva sobre a forma de transformar os sistemas educativos e outros espaços de aprendizagem de forma a responder à diversidade dos alunos. [...] A inclusão dá prioridade à criação de oportunidades para uma igual participação de pessoas com incapacidades (físicas, sociais e/ou emocionais) sempre que possível na educação em geral, mas deixa aberta a possibilidade da decisão pessoal e da opção por acompanhamento e medidas especiais para os que delas precisarem (UNESCO, 2005).

Além da Unesco, a OMS (2017), em seu documento Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, conceitua a inclusão como

O processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (apud Sasaki, 1997, p.3).

Neste mesmo sentido, a Declaração de Salamanca assevera que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. (Unesco, 1994).

Em 1995, a ONU fez referência ao conceito de sociedade inclusiva, por meio do Relatório da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social, mencionando que

[...] a sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito. (ONU, 1995, p. 09).

A inclusão social, portanto, é o processo que possibilita que a Pessoa com Deficiência e a sociedade, adaptem-se umas às outras e que haja a promoção da equiparação de direitos, desta forma, a Pessoa com deficiência poderá desenvolver-se em vários aspectos, consolidando a inclusão no lazer, na saúde, no trabalho, na educação, ou seja, na sociedade como um todo.

Assim, no quesito referente à educação, a inclusão busca tornar possível o acesso aos espaços de aprendizagem, a fim de eliminar as barreiras que dificultem

a acessibilidade das PcDs, entretanto, a inclusão não permanece apenas no âmbito educacional e deve estender-se a todos os ambientes sociais.

As dimensões acerca das deficiências no Brasil não devem ser analisadas somente pelos números como uma estatística, sendo necessário considerar os efeitos da deficiência não somente na vida daqueles diretamente atingidos, mas, também, nos demais membros do grupo familiar, do círculo social e da sociedade em geral. Nesse viés, Silva (1987) esclarece que a interferência da sociedade possui influência no eventual agravamento da situação da Pessoa com Deficiência devido a estigmas, preconceitos, discriminação conscientes ou inconscientes, com relação às deficiências.

Nessa perspectiva, considero³ que a reflexão sobre o olhar da sociedade para a pessoa com deficiência deveria ser realizada por cada indivíduo e talvez a ponderação sobre em qual momento somos afetados pelo problema do outro. No meu caso, minha atenção voltou-se de maneira mais crítica e pessoal para a situação que envolve os PcDs quando meu filho mais velho, após anos de internações, cirurgias e demais tratamentos altamente invasivos, foi diagnosticado com uma doença autoimune, incurável e degenerativa, denominada “Espondiloartrose Indiferenciada”.

Um novo universo, povoado por cadeiras de rodas, muletas, bengalas, hospitais, medicamentos agressivos, a inacessibilidade de calçadas, transportes, e a burocracia, entre outros, passou a fazer parte da minha vida familiar. A adaptação a esse universo foi compulsória, pois a pessoa com deficiência tem pressa e não pode esperar, e, no meu caso, pude entender de forma mais real as limitações impostas no momento em que fui também diagnosticada com a mesma doença. Porém, no meu caso, como portadora de Espondilite Anquilosante, de acordo com a medicina, não há possibilidade de cirurgias ou colocação de próteses, assim, resta-me apenas um tratamento paliativo.

Se o ditado popular diz: “Do limão, faça uma limonada”, penso que das sequelas degenerativas de uma doença insidiosa posso deixar um “testemunho” e a experiência pessoal que, oxalá, possa auxiliar outras pessoas com deficiência, bem como despertar o entendimento, a aceitação, o respeito e a solidariedade daqueles

³ A 1.ª pessoa do singular é utilizada nesta dissertação, mais especificamente na introdução, para referir-se à vivência pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora em sua interlocução com o objeto de estudo. Nas demais partes, o texto é escrito na forma impessoal.

que não tiveram a oportunidade de passar pela experiência da deficiência, na inter-relação com a Agenda 2030 de Educação,

[...] o compromisso da comunidade de educação em relação ao ODS⁴ 4, voltado especificamente para a educação: 'Assegurar a **educação inclusiva e equitativa de qualidade**, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos' (UNESCO, 2017, p. 6, grifos do autor).

Digo oportunidade porque a doença modifica o olhar e as percepções sobre a realidade que nos cerca e a vida em si mesma. Assim, ciente quanto à inexorabilidade da degeneração, que a cada dia aumentará minha limitação, e da compreensão de que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência abarcam diversos contextos, tais como lazer, locomoção, trabalho e estudo, que situo essa pesquisa, elegendo o contexto educacional e, mais especificamente, o Ensino Superior como *lócus* de investigação científica.

Saliento que a escolha por esse recorte para estudos também se relaciona à minha vivência profissional, situada nos últimos cinco anos em uma Instituição do Ensino Superior (IES), e acadêmica⁵. Na condição de acadêmica da pós-graduação, tenho me deparado com colegas PcDs no cotidiano das aulas, somando ao contato com outros estudantes PcDs, colaboradores, docentes e coordenadores dessa instituição por conta da minha atuação profissional. Esse cenário me suscitou inquietações e reflexões acerca dos problemas enfrentados por PcDs no contexto educacional, prioritariamente, os estudantes em seu processo de aprendizagem e, por consequência, provocou-me a pesquisar de forma despretensiosa, pelo viés da prática docente, os limites e as possibilidades de práticas inclusivas, o que requer viabilizar, principalmente, a acessibilidade metodológica e comunicacional em seu trabalho pedagógico.

⁴ Em 2015, as Nações Unidas promoveram uma ação global que reuniu países do mundo todo para decidirem sobre novos caminhos que viabilizariam uma melhor qualidade de vida às pessoas do mundo todo. As ações resultaram nos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e que formam a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, embasados nos oito Objetivos do Desenvolvimento do Milênio. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

⁵ "As questões de Pesquisa não vêm do nada. Em muitos casos originam-se na bibliografia pessoal do Pesquisador e em seu contexto social. A decisão acerca de uma questão específica depende essencialmente dos interesses práticos do Pesquisador e do seu envolvimento em certos contextos históricos e sociais" (FLICK, 2004, p. 64).

Ao recorrer-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o art. 59⁶ estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Nessa direção, a necessidade de viabilizar condições de acessibilidade no sistema educacional é um fator fundamental para promover o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais e, para tanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve abranger não somente o acesso, mas a permanência e a participação destes, mediante a implementação de ações que envolvam a organização, o planejamento e os recursos para a efetivação da acessibilidade em suas várias dimensões: acessibilidade arquitetônica ou física, acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica ou pedagógica, acessibilidade instrumental, acessibilidade programática e acessibilidade atitudinal (BRASIL, 2013).

As terminologias aplicadas com relação à compreensão de “acessibilidade” são bastante amplas e para uma compreensão assertiva sobre esse conceito concernente ao Decreto-Lei n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, denominado Lei da Acessibilidade, apresenta-se, aqui, a definição utilizada e apresentada na Lei n.º 13.146/2015:

Art. 3º, inciso I

⁶ Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

A inclusão das pessoas com deficiência é o caminho que as conduz a exercerem seus direitos de uma existência com qualidade e equidade, possibilidade essa que se tornou mais efetiva a partir da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada como uma Resolução, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 9 de dezembro de 1975, cujo principal objetivo foi a proclamação dos direitos para proteção das pessoas com deficiência⁷. Em dezembro de 2006, foi adotada a “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, que entrou em vigor em maio de 2008. O Brasil passou a ser Estado parte e signatário e incorporou a convenção desde 2009, por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto.

Nesse mesmo ano da Convenção, no contexto brasileiro, destaca-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva:

[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2008a, p. 41).

Somando-se a isso, vieram a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008b), fundamentada na concepção dos direitos humanos, em que a igualdade e a diferença situam-se como valores indissociáveis, contribuindo para a construção de políticas públicas na direção de uma educação equânime para todos e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 6 de junho de 2015, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que estabelece os direitos inerentes ao trabalho, ao lazer, à educação, à saúde, à igualdade, à habitação, à

⁷ “[...] cujas normativas incidiriam sobre as orientações políticas de diversos países, inclusive as brasileiras, e, particularmente, no âmbito dos direitos de acesso dessa população em **instituições de ensino superior**” (CABRAL; MELO, 2017, p. 59, grifo nosso).

reabilitação, entre outros⁸ (NAÇÕES UNIDAS). A referida Lei foi instituída, em seu art. 1.º, com o objetivo de “[...] assegurar e 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).

O conceito de inclusão pode ter entendimento diferentemente nos sistemas de educação de cada país, em suas políticas de Educação Inclusiva (EI), que devem ser centradas na comunidade (WILSON, 2002). Por sua vez, a efetivação das políticas de inclusão é um desafio a vários países na busca de um caminho eficaz contra a exclusão. Ademais, a inclusão é parte da realidade, tratando-se de um direito, portanto, sendo necessária a discussão dos mecanismos para a sua viabilização, a fim de assim possibilitar sua efetivação nas esferas digitais, sociais, educacionais, culturais e evitar que a exclusão se mantenha presente na sociedade (MATISKEI, 2004).

Cantorani *et al.* (2020, p. 3) reafirmam que:

A inclusão é o ato de criar condições para que as PcDs possam interagir, naturalmente, em todas as situações de convívios sociais. Socialmente, a inclusão representa o avanço em direção à igualdade de direitos entre os indivíduos que formam a sociedade. Trata-se da extensão, a todos, do direito de integrar e participar de todas as dimensões dos ambientes sociais, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito.

No contexto educacional brasileiro, a expansão do movimento de inclusão tem início na Educação Básica, estendendo-se até o Ensino Superior, que é onde reside o ponto norteador dessa pesquisa. Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014, p. 32) explicam que:

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos- administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino.

⁸ Art. 1.º: “[...] destinada a assegurar e 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 relevância da acessibilidade em suas diferentes dimensões é fundamental para promover a inclusão das PcDs, principalmente, no sistema educacional. Ressalta-se, aqui, o compromisso do MEC com a garantia dos valores da igualdade, por meio da legislação na qual buscou garantir o acesso da pessoa com deficiência no Ensino Superior, bem como sua permanência, para assegurar a conclusão da graduação, reconhecendo a necessidade de adaptação não só dos estudantes, mas das próprias instituições de ensino, em seus variados aspectos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁹ produziu, em 2013, o Documento Orientador das Comissões para Avaliação *in loco*, denominado “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”, contendo as tipologias de acessibilidade, com apoio em Sasaki (2002), cujo propósito é subsidiar e orientar o trabalho dos avaliadores¹⁰ nos quesitos referentes à acessibilidade de estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2013) para além de aspectos físicos e arquitetônicos. Esse documento dispõe, entre outras medidas, que as práticas educacionais inclusivas devem ser parte do espaço do ambiente acadêmico, sendo necessária a adaptação das instituições com relação aos procedimentos e práticas pedagógicas (BRASIL, 2013).

A adequação das IES para promover e assegurar a educação inclusiva é de responsabilidade dos seus respectivos gestores, cabendo a esses englobar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e demais implementações, incluindo os núcleos de acessibilidade concernentes aos dispositivos legais e políticos vigentes (BRASIL, 2013).

Com relação aos docentes, o documento referencial diz:

Já aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros. Esse “novo modo de ser professor” confronta as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino até então, em que os professores, formados dentro de uma lógica da razão instrumental, tinham

⁹ “As políticas públicas educacionais da educação superior são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, em 2004 [Lei nº 10.866] foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior”.

¹⁰ Os avaliadores fazem uso dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL, 2017a, 2017b) para detectarem a presença (ou não) de acessibilidade em suas amplas dimensões e analisá-las de modo abrangente.

como referência de docência o princípio da homogeneização do ensino, partindo do pressuposto de que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal. Em ambos os casos, professores e gestores institucionais, faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo nos processos formativos. Esses deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação especial e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como direito de todos (BRASIL, 2013, p. 13-14).

Depreende-se que o movimento da inclusão na Educação Superior (ES) se constitui um desafio às Instituições de Educação Superior (IES), uma vez que a elas cabe assegurar as condições de acesso e permanência do estudante com deficiência nesse nível de ensino, no cumprimento das orientações e normativas legais vigentes, como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e o art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), ao definir que:

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 (BRASIL, 2015, p. 7).

A esse respeito, Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 141) reforçam que:

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.

Mediante essas ponderações e a partir da compreensão de que “[...] a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação [...]” (BRASIL, 2009, p. 21) e considerando a ineficiência do provimento de condições de acessibilidade no âmbito da educação superior, como indicam estudos recentes (ROSSETTO, 2009; GOVÊA; GOMES, 2020) ao apontar um distanciamento entre a legislação e a prática, parte-se do pressuposto de que promover a acessibilidade em suas diferentes dimensões, com destaque para a comunicacional, metodológica e atitudinal na educação superior, é urgente e necessário, porém, não é tarefa fácil e constitui-se em desafios que se colocam continuamente às práticas docentes para viabilizar a superação das limitações impostas às pessoas com deficiência no

processo de aprendizagem, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades. Com efeito, são questões que demandam conhecimento por parte da comunidade docente, a fim de assegurar efetivamente as práticas inclusivas, na direção do compromisso de todos os educadores com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹¹ (ODS4).

Com base nessa problemática, delinea-se a seguinte **pergunta de pesquisa**: Quais os limites e as possibilidades presentes na promoção da acessibilidade metodológica, comunicacional e atitudinal aos discentes com deficiência para assegurar práticas docentes inclusivas na Educação Superior, na concepção de professores que atuam no curso de Bacharel em Direito?

Para responder ao problema proposto, elege-se como **objetivo geral**: Averiguar a concepção de professores que atuam no curso de Bacharel¹² em Direito sobre a promoção da acessibilidade metodológica, comunicacional e atitudinal, de modo a apontar limites e possibilidades para assegurar práticas inclusivas na Educação Superior, em uma instituição privada localizada na Região Sul do Brasil.

Para alcançar o objetivo geral, tem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- contextualizar a trajetória histórica de pessoas com deficiência na sociedade com foco nas políticas de inclusão e legislação no contexto educacional;
- caracterizar acessibilidade e inclusão na Educação Superior à luz da literatura, aspectos legais e normativos e suas implicações à prática docente;
- identificar os limites e as possibilidades na promoção da acessibilidade metodológica e comunicacional segundo a concepção dos participantes;
- criar soluções viáveis com base nos resultados da pesquisa, de modo a contribuir para a efetivação de boas práticas de acessibilidade e assegurar a inclusão no âmbito da educação superior, propondo um Curso de Extensão de Capacitação Docente acerca dessa temática.

¹¹ Documento resultante de ação global promovida pelas Nações Unidas em 2015, que reuniu os países de todos os continentes, com o objetivo de traçar novos caminhos para viabilizar melhor qualidade de vida às pessoas. Tal documento embasou-se nos oito Objetivos do Desenvolvimento do Milênio. Disponível em: <https://brasil.un.org> Acesso em: 09 jan. 2021.

¹² No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação, os cursos de Graduação na Educação Superior são classificados em três tipos. São eles: Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogos.

Para a concretização dessa pesquisa, elegeu-se a abordagem qualitativa, cuja geração dos dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) foi utilizada para análise dos dados obtidos, em articulação com o referencial teórico adotado e a legislação vigente acerca da PcD.

A pesquisa está organizada em sete capítulos, incluindo essa introdução, que buscou apresentar o panorama da dissertação ao expor o tema, justificativa para a realização do estudo e a problemática seguida dos objetivos geral e específicos.

No capítulo 2, intitulado **Delineamento Metodológico da Pesquisa**, o estudo apresenta o percurso metodológico para a concretização da pesquisa, trazendo, inicialmente, sua abordagem e classificação, seguido da apresentação e organização das etapas que constituem essa investigação em suas especificidades, como os procedimentos adotados para a coleta e o processo de análise dos dados.

O capítulo 3, intitulado **Aspectos Históricos, Conceituais e Políticos das Pessoas com Deficiência: da Exclusão à Inclusão Educacional**, traz a linha do tempo que contém a evolução pertinente às terminologias aplicadas à pessoa com deficiência na sociedade e descreve os modelos sociais da pessoa com deficiência, bem como o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão e das legislações no contexto educacional.

O capítulo 4, intitulado **Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior: Desafios à Prática e à Formação Docente**, discorre sobre as possibilidades referentes ao acesso, à permanência e à inclusão dos estudantes com deficiência com foco na educação superior, além de apresentar os conceitos, as dimensões e os aspectos legais relativos à acessibilidade, com foco nas dimensões metodológica e comunicacional, somados à reflexão sobre os desafios acarretados à prática do Bacharel em Direito, bem como à formação docente nessa área.

O capítulo 5, intitulado **Acessibilidade na Educação Superior nas Concepções dos Participantes da Pesquisa**, está diretamente relacionado à pesquisa documental e empírica. Apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, seguida da apresentação dos resultados e da respectiva análise respaldada nos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2016), em articulação com os referenciais teóricos adotados nesse estudo, somando as políticas de inclusão e legislação.

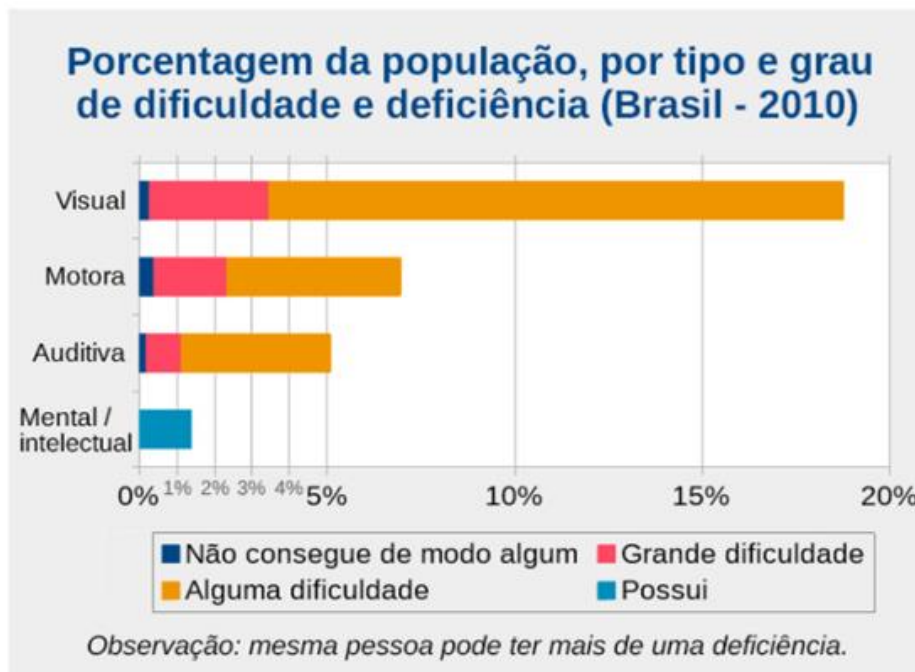
O capítulo 6 apresenta o **Produto dessa Dissertação**, resultante das análises dos resultados obtidos em atendimento a um dos critérios do mestrado profissional, cuja finalidade consiste em contribuir com o *lócus* pesquisado, de modo a qualificar as práticas docentes para promover a acessibilidade e assegurar a inclusão educacional no Ensino Superior.

Por último, o capítulo das **Considerações Finais** resgata o problema que desencadeou a realização dessa investigação, norteada por seus objetivos e metodologia, em diálogo com os principais resultados obtidos na pesquisa empírica e documental, na busca por responder ao problema proposto e também apresentar sugestões para a continuidade do estudo do tema por meio de novas problemáticas.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E POLÍTICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL

Na atualidade, de acordo com o Censo de 2010, 24% da população brasileira, totalizada em 46 milhões, afirmaram que possuíam algum tipo de dificuldade em suas habilidades básicas, tais como visão, audição ou locomoção. Dessa forma, o Brasil possui mais de 12,5 milhões de sua população com deficiência. Para uma visão geral sobre a quantidade de PcDs no Brasil, quais os tipos de deficiência, bem como os graus de dificuldade delas, apresenta-se a seguir a Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual populacional por tipo e grau de deficiência



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010.

Entretanto, esse panorama nem sempre foi assim, principalmente, em relação à terminologia utilizada para conceituar o termo deficiência e o modo como a sociedade enxergava e tratava as pessoas com deficiência. Essas mudanças estão associadas à visão de mundo de cada época societária na relação com os aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos, as crenças, os valores, entre outros. Atualmente, utiliza-se a expressão “Pessoas com Deficiência – PcD” em função da concepção de inclusão que a sustenta no contexto da sociedade contemporânea.

É nesse contexto que esse capítulo se insere com o objetivo de apresentar a trajetória histórica, com foco nas terminologias referentes às pessoas com deficiência ao longo do tempo, nos modelos sociais referentes a elas, bem como sobre as políticas de inclusão e legislação no contexto educacional, abrangendo o acesso, a permanência e a inclusão no Ensino Superior.

Esse capítulo está fundamentado na legislação educacional e nas orientações publicadas pelo Ministério da Educação pós-LDBEN n.º 9.394/1996, bem como em autores que discutem a temática, como Sasaki (1999, 2011) e Silva (1987).

2.1 TERMINOLOGIAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: LINHA DO TEMPO

A correta utilização da terminologia técnica é fundamental em qualquer aspecto ou área, especialmente, quando se trata do assunto referente à inclusão, quando há a intenção de que seja implementada uma ação construtiva e também quando se trata de um assunto historicamente permeado de preconceitos e estereótipos. Sasaki (2011, p. 1) afirma que “[...] O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados”.

A terminologia pode ser considerada correta ou incorreta de acordo com os valores e paradigmas de cada época e de sua representação:

As primeiras representações – que são ou se apresentam em aparência mais *científicas*, mais *acadêmicas* – continuam sendo obsessivas com aquilo que é pensado e produzido como “anormal”, como “anormais”, vigiando cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe do patológico, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência e afirmando que “algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema etc. (SKLIAR, 2006, p. 18).

Portanto, a terminologia correta é um aspecto importante para a devida integração das PcDs na sociedade, ressaltando que a utilização de forma incorreta ou indevida do termo não obedece rigorosamente a um período, dependendo do entendimento ou da opção individual. Desse modo, o Quadro 1, a seguir, ilustra as diferentes terminologias utilizadas para se referir à pessoa com deficiência em uma perspectiva histórica-cronológica.

Quadro 1 – A trajetória dos termos referentes às pessoas com deficiência ao longo do tempo

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Antiguidade	Socialmente inútil
1950-1960	Incapacitados - Incapazes
1960-1980	Excepcionais – Deficientes – Defeituosos
1980-1990	Pessoas deficientes – Pessoas Portadoras de Deficiência
1990-2006	Pessoas com Necessidades Especiais – Portadores de Direitos Especiais – Pessoas Especiais – Pessoas com Deficiência – Pessoas Portadoras de Deficiência – Pessoa Deficiente – Portadores de Deficiência
2006 – Atualmente	Pessoas com Deficiência

Fonte: Adaptado pela autora, de Sasaki (1999, p. 13-14).

- **Socialmente inútil:** Considerava-se na antiguidade que as PcDs eram socialmente inúteis, sendo esse um sentido extremamente negativo, no entanto, para a sociedade da época, era uma postura aceitável.
- **Incapazes ou incapacitados:** Essa terminologia tem um sentido pejorativo e foi utilizada até a década de 1960. Segundo Sasaki, essa terminologia era embasada no modelo médico de deficiência, que considerava as PcDs como pessoas doentes e, portanto, dependentes, incapazes ou inválidas, fato que aumentava a discriminação.
- **Excepcionais – Deficientes – Defeituosos:** Termos utilizados com mais evidência nas décadas 1970 e 1980, os quais designavam pessoas com deficiência intelectual. Entretanto, o termo “excepcionais” também era utilizado para identificar pessoas com inteligências múltiplas, ou acima da média, também denominadas de “pessoas superdotadas, ou com altas habilidades, ou gênios”. Já pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média eram denominadas “pessoas com deficiência intelectual” – daí surgindo, respectivamente, os termos “excepcionais positivos” e “excepcionais negativos”, de raríssimo uso (SASSAKI, 2011, p. 2-3).
- **Pessoas Deficientes – Pessoas Portadoras de Deficiência:** Sasaki esclarece que esses termos, cuja sigla mais usual era “PPD” (Pessoa Portadora de Deficiência), está em desuso, devendo ser substituída pelo

termo Pessoa com Deficiência, sob a sigla “PcD”, o que foi definido pela influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão “pessoa deficiente” (SASSAKI, 2011, p. 2-8).

- **Pessoas com Necessidades Especiais – Portadores de Direitos Especiais – Pessoas Especiais – Pessoas com Deficiência – Pessoas Portadoras de Deficiência – Pessoa Deficiente – Portadores de Deficiência:** Toda essa terminologia foi vastamente utilizada da década de 1990 ao ano 2006.
- **2006 – Atualmente.** Na visão de Sasaki (2011), Pessoas com Deficiência não portam deficiência, elas têm a deficiência, não sendo esta como um objeto que a pessoa pode ou não portar. Assim, adotou-se o termo “Pessoa com Deficiência” após entendimento mundial, estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 13 de dezembro de 1996, na Assembleia Geral da ONU. No Brasil, o Decreto n.º 6.949/2009 regulamenta o uso dessa terminologia.

2.2 MODELOS SOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Os modelos sociais pertinentes à pessoa com deficiência oportunizam compreender as diferentes concepções presentes ao longo da história da humanidade no tocante à pessoa com deficiência na sociedade.

- **Exclusão e segregação**

A exclusão, tal qual a segregação, foi um comportamento habitual durante grande parte do desenvolvimento humano e, apesar da lentidão, houve muitos avanços com relação aos direitos das PcDs, tendo em vista que muitos dos males incapacitantes de hoje são os mesmos de outros séculos e a própria história esclarece como nossos antepassados comportavam-se acerca desse assunto, em diversos períodos.

As pessoas com deficiência poderiam ser exterminadas, acolhidas, tratadas como deuses, ridicularizadas ou abandonadas, dependendo das normas de cada grupo. “Para ilustrar esta disparidade de momentos de desenvolvimento, basta

lembrar que, enquanto os egípcios já viviam na Idade do Ferro, os gregos estavam vivendo a Idade do Bronze, e as tribos bárbaras do norte europeu viviam na Idade da Pedra Polida” (SILVA, 2019).

Há registros de estudos das enfermidades feitos por meio da Paleopatologia que, mediante o estudo de restos humanos provenientes de épocas remotas (SILVA, 1987), demonstra as doenças e os tratamentos aplicados, desde amputações à trepanação craniana. A medicina, inicialmente alicerçada na magia e no empirismo, surge como ciência apenas com Hipócrates, no século V a.c., e Platão (428 a 348 a.C.), que afirmava que:

As crianças, à medida que forem nascendo, serão entregues a pessoas encarregadas de cuidar delas, homens, mulheres ou homens e mulheres juntos, pois as responsabilidades são comuns aos dois sexos.... Estes encarregados levarão os filhos dos indivíduos de elite a um lar comum, onde serão confiados a amas que residem à parte, num bairro da cidade. Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto (PLATÃO, [s/d], p. 214).

A Grécia Antiga era adepta ao culto da beleza e do perfeito, incluindo os assuntos referentes à área da saúde, em que o saudável, o física e mentalmente adequado era o que se esperava para a sociedade. De acordo com Pessoti (1984, p. 7):

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia.

Também Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) defendia que “Quanto à aceitação ou rejeição das crianças, terá de haver leis segundo as quais as crianças com deformidades não devem viver [...]” (ARISTÓTELES, [s/d], p. 263).

Havia na Grécia três tipos de pessoas consideradas como deficientes e, segundo Silva (1987), enquadram-se nesse modelo os civis, que eram deficientes por doenças adquiridas, congênitas ou ainda causadas por acidentes, os mutilados de guerra, assim como os prisioneiros, além dos pelos detentos civis, cuja mutilação fora determinada por pena ou castigo. Praticamente, o mesmo ocorria entre os romanos, que penalizavam os detentos e prisioneiros de guerra com amputações de pés, mão ou nariz, e, apesar disso, deram início a um tipo de sistema de

atendimento à população civil, as “valetudinarias” (SILVA, 1987, n.p.), que cuidavam inclusive dos incapacitados.

O império romano já estava consolidado em várias nações, quando ocorreu o advento do cristianismo, com sua doutrina de caridade e amor ao próximo, ressaltando a importância do indivíduo criado por Deus. As perseguições e a aplicação de mutilações aos cristãos eram frequentes, a partir do século IV, o clero dá início à fundação de estabelecimentos de abrigo e assistência (alimentação, vestuário e cuidado dos enfermos), que mais tarde viriam a ser transformados nos hospitais cristãos ou hospitais de caridade. O Concílio de Niceia, em 325, lançou a instrução de que cada diocese deveria criar um hospital para o acolhimento de doentes e pessoas com deficiência, em nome da caridade cristã.

- **Integração**

A dificuldade que as pessoas com deficiência enfrentavam para encontrar um meio de subsistência levou ao aumento de pessoas que viviam de esmolas em toda a Europa. Na Inglaterra, após a ruptura de Henrique VIII (1491 a 1597) com a igreja católica, a população mais pobre, os doentes e os deficientes perderam a assistência social oferecida pelos padres, bispos e abades, então, o agravamento dessa situação levou à criação das “Leis dos Pobres”, que manteve sua continuação mesmo no período Elisabetano (1558-1603). Foi regulamentado que os doentes, os idosos, além dos portadores de males incapacitantes e as crianças, receberiam ajuda da Coroa Britânica. Essa lei manteve-se vigente até 1644 (SILVA, 1987).

Nas Américas, seguiam-se os padrões estabelecidos na Europa e lentamente foram sendo criados hospitais para tratamento de deficiências e mutilações. A ciência avançava também em outras formas, com o intuito de integrar os deficientes à sociedade, e Louis Braille (1809 a 1852) desenvolveu um sistema próprio de leitura e escrita para cegos, o qual foi adotado em toda França em 1854.

Perkins School for the Blind (Escola Perkins para Cegos), fundada em 1829, em Massachusetts, Estados Unidos, foi a precursora no atendimento a estudantes cegos, ampliando posteriormente esse serviço para estudantes surdo-cegos. Tal sistema auxiliou o estabelecimento de outras escolas por todo o país, por meio da criação de um método de impressão, publicação e distribuição de livros em Braille. Essa escola foi a responsável pela fundação do primeiro jardim de infância para

alunos cegos e surdo-cegos e atualmente continua atuando na educação e no treinamento profissional (PERKINS.ORG, 2020).

- **Social ou inclusivo**

A inclusão social das PcDs deu-se de forma mais efetiva com o advento da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918). Em virtude da participação dos Estados Unidos, foi criada em Nova Iorque, em 1917, uma instituição denominada *Red Cross Institute for the Crippled and Disabled Men*, inicialmente com o intuito de prestar atendimento aos soldados que haviam sofrido mutilações nas batalhas. Posteriormente, essa organização teve seu nome alterado para *Institute for the Crippled and Disabled*, cujo atendimento foi estendido à população civil. Atualmente, esse instituto é conhecido como *ICD Rehabilitation and Research Center*.

Várias foram as iniciativas com relação aos locais para o atendimento às pessoas com deficiência.

Enquanto essas necessidades começavam a ser cobertas e, vários países, era criada nos Estados Unidos uma associação já de caráter nacional que, graças à cooperação de diversas outras organizações, passaria a ser de importância fundamental no desenvolvimento de uma reabilitação muito mais técnica, precisa e objetiva, ou seja, a Associação Nacional para Crianças e Adultos Deficientes – muito mais conhecida como a “Easter Seal Society”. Essa entidade de caráter nacional, que foi criada em 1919, existe até os dias de hoje e tem um relevante papel na manutenção de programas os mais variados (SILVA, 1987, n.p).

Além do avanço com relação às deficiências causadas pela guerra, houve também o desenvolvimento das primeiras leis de compensação aos trabalhadores, uma vez que os homens foram para os campos de batalha e as mulheres precisaram assumir os postos de trabalho deixados por eles, pois a crise econômica que assolou o mundo não podia dispensar a mão de obra feminina. Ao término da guerra em 1919, foi criado um organismo internacional para tratar das relações de trabalho, denominado Organização Internacional do Trabalho (OIT), por meio do Tratado de Versalhes.

Após um breve intervalo de paz, teve início a Segunda Guerra Mundial, porém já havia um entendimento com relação à reabilitação, à integração e à conscientização das sociedades referente aos vários problemas das pessoas com deficiência. Dessa forma, vários organismos se juntaram para atender a homens, mulheres e crianças, tais como: Organização da Nações Unidas (ONU), Fundo de

Emergência das Nações Unidas para Crianças (UNICEF), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial da Saúde (OMS), Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Em 1946, a ONU adotou uma resolução para o estabelecimento de um programa para consultoria de bem-estar, em várias áreas, inclusive na reabilitação de pessoas deficientes e, devido ao crescimento desse projeto ao longo dos anos, foi realizado, em 1966, o Seminário Internacional sobre Administração de Programas e de Centros de Reabilitação nos Países em Desenvolvimento, no qual ficaram definidas as seguintes responsabilidades de cada agência, explicitados por Silva (1987, n.p.):

a) A Unidade de Reabilitação de Pessoas Deficientes das Nações Unidas ficou encarregada de aspectos de Planejamento, Administração, Legislação, Aspectos Sociais, Aspectos Psicológicos e Próteses. Além disso, a Unidade de Reabilitação ficou responsável por manter um controle sobre todas as providências tomadas com relação a projetos práticos, e por garantir, tanto quanto possível, que as Agências Especializadas se mantivessem em dia e estivessem perfeitamente informadas das atividades umas das outras.

b) A responsabilidade da Organização Internacional do Trabalho cobria todos os aspectos profissionais da reabilitação, tais como treinamento de recondicionamento, de avaliação e de atividades pré-profissionais (como eram conhecidas àquela época); emprego protegido e organização de oficinas protegidas; medidas especiais para garantia de emprego para a pessoa deficiente; e centros de reabilitação industrial. Deve-se notar aqui que os princípios gerais da reabilitação profissional sempre estiveram baseados na Recomendação nº 99 da OIT, aprovada pela Conferência Internacional do Trabalho, em junho de 1955.

c) A competência técnica da UNESCO no campo da reabilitação cobre o que é conhecido por todos nós como educação especial. A UNESCO inclui, nesse sentido, alguns programas para cegos, para surdos e em geral para os deficientes físicos e mentais. Uma Resolução sobre educação especial foi adotada pela Conferência da UNESCO de 1964, e espera-se que atividades de assistência técnica dessa Agência Especializada, em educação especial, aumente durante os anos futuros.

d) A responsabilidade da Organização Mundial de Saúde em geral é promover a saúde de todas as pessoas. Quanto a atividades de reabilitação, seu papel é prevenir, sempre que possível, males incapacitantes, e desenvolver programas em cirurgia ortopédica e protética; em medicina física; em fisioterapia; em enfermagem especializada; em próteses e órteses na prática médica.

e) O papel do UNICEF em reabilitação, bem como em outros campos de assistência, é prover equipamento e transporte. O UNICEF normalmente coordena seus próprios planos com os planos da ONU e de suas Agências Especializadas e somente dá assistência a projetos que tenham a aprovação técnica da relevante Agência das Nações Unidas". (Isto era verdade à época em que o documento foi apresentado e discutido - hoje em

dia o UNICEF mantém seus próprios programas e suas próprias consultorias, contratando eventualmente a assessoria de especialistas mundialmente renomados ou de organizações não-governamentais especializadas).

Dessa forma, com o apoio das entidades governamentais e não governamentais, as pessoas com deficiência tiveram possibilidade de receber algum tipo de serviço específico. Embora as guerras sejam responsáveis por causar um elevado número de deficiências, também há pessoas que nascem com alguma doença física ou mental, além das enfermidades e sequelas, que podem ser oriundas de acidentes de trânsito, acidentes domésticos ou acidentes de trabalho, entre outras causas. Assim, estabeleceu-se por meio de resolução da Assembleia Geral da ONU, em 1971, a Declaração dos Direitos das Pessoas com retardo Mental e, em 1975, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.

Finalmente, o ano de 1981 foi declarado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Resolução n.º 31/123) em razão da necessidade de uma ação global para conscientização mundial com relação aos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência.

No Brasil, especificamente, em 1980, o Segundo Congresso Brasileiro de Reintegração Social elegeu como tema o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, para discussão e formação de grupos de trabalho para implementação das ações referentes ao ano posterior. Também foi criada por decreto a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (BRASIL, 1980).

2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação especial na perspectiva inclusiva no contexto educacional brasileiro constitui:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2014, p. 1-4).

Todavia, a Lei n.º 7.853/1989, entre várias providências, decretou as garantias às PcDs, bem como sua integração na sociedade, por meio da

Coordenadoria Nacional para Integração das PcDs (CORDE), além de também tutelar os interesses coletivos e/ou difusos dessas pessoas e disciplinar a atuação do Ministério Público (MP), definindo os crimes. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 3.298/1999, balizando, assim, a política nacional para integração da pessoa com deficiência, criando as principais normas de acessibilidade para essas pessoas.

A considerável produção de várias legislações pátrias e também estrangeiras consolidou a temática da acessibilidade e sua aplicação com relação às garantias dos direitos, como a Conferência Mundial realizada em 1984, pela ONU, em Salamanca, na Espanha, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com o objetivo de garantir às pessoas com deficiência o direito à educação, por meio de “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, que deveriam ser asseguradas pelos Estados e também pelas organizações intergovernamentais.

Tais princípios se fazem presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008, o que representou um novo marco na educação no Brasil ao definir que a educação especial não pode substituir a escolarização. Dessa forma, o atendimento educacional especializado deve complementar ou suplementar a formação dos estudantes. Essa política (2008) traz em seu texto introdutório o movimento da inclusão como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 11).

Com isso, até alcançar a promulgação da Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (2015), paulatinamente, o Brasil teve o aporte de recomendações, avisos, decretos, convenções, dentre outros, que robusteceram a temática da acessibilidade e sua aplicação, como o Aviso Circular n.º 277/1996, de autoria do

Ministério da Educação e Cultura (MEC), que especificou os ajustes necessários para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Superior, a saber:

[...]. Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

[...] na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;

[...] no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;

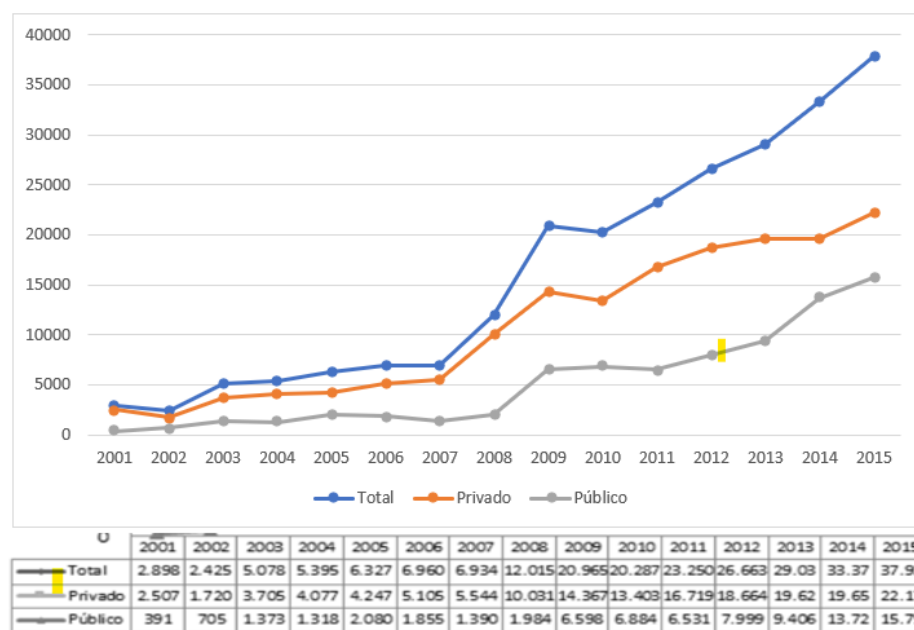
[...] no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos [...]. (BRASIL, 1996b).

A adequação ao processo de inclusão e acessibilidade para as IES passou a ser exigência do Ministério da Educação (MEC), a partir das legislações firmadas para a proteção das PcDs, assim, é de responsabilidade do MEC a condução dos procedimentos para a viabilização do cumprimento das leis. O Decreto n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004) refere-se à acessibilidade arquitetônica e comunicacional, estabelecendo que a adequação às normas é de responsabilidade da IES, contudo, pelo Ofício n.º 152/2013 (BRASIL, 2013), o MEC encaminhou o documento *Orientações para a promoção da acessibilidade e permanência, na educação superior, de estudantes com surdez na educação superior* (BRASIL, 2013a, p. 12), o qual determinou que as adequações fossem implementadas em caráter de emergência e, para tanto, a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), confeccionou o documento para subsidiar as ações dos avaliadores referentes às questões dos estudantes com necessidades educacionais especiais, denominado *Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Esse documento foi utilizado como subsídio aos cursos presencial e a distância, do ano de 2012, porém, atualmente, a avaliação dos cursos é realizada pelo documento *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância reconhecimento – renovação de reconhecimento*, de 2017 (BRASIL, 2017a).

2.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO, PERMANÊNCIA E INCLUSÃO

Pieczkowski e Naujors (2014, p. 118) apontam que “[...] nos concursos vestibulares de 2010/2011 e 2011/2012 o número de inscritos com NEE teve um importante aumento [...]”, quadro perceptível no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior brasileira de 2001 a 2015, conforme os dados do Inep



Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 06 de set. 2020.

Os dados do Inep (2015), conforme ilustra o Gráfico 2, revelam baixa presença de estudantes com deficiência até os anos de 2007 e com forte crescimento de modo contínuo nos anteriores posteriores, tanto nas IES particulares quanto nas públicas.

A Tabela 1 apresenta o crescimento do número de matrículas entre os anos 2009 e 2018 e, nesses quantitativos de matrículas, além dos alunos com deficiência, estão incluídos também os alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação.

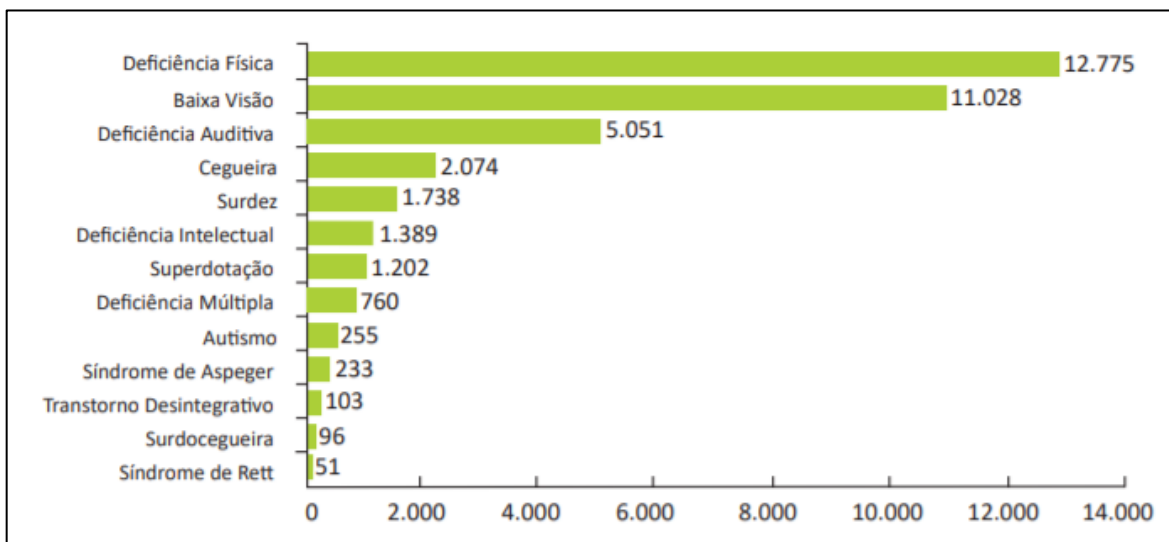
Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2018

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2018).

O Gráfico 3 apresenta os números de matrículas por tipo de deficiência, correspondente ao ano de 2016.

Gráfico 3 – Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – 2016



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2018).

Com relação às instituições de ensino privadas¹³, o acesso é realizado por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), estabelecido pela Lei nº 11.096/2005, cujo objetivo é reservar vagas não somente para estudantes com deficiência, como também aos egressos do Ensino Médio das escolas públicas, ou bolsistas integrais da rede particular, estudantes autodenominados negros, pardos ou indígenas, bem como aos professores que integrem a rede pública, desde que façam parte do quadro permanente (BRASIL, 2005).

Cabe salientar que “[...] na educação superior o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino” (BRASIL, 2013, p. 4).

Em relação à Educação Superior, a educação especial na perspectiva inclusiva foi efetivada por ações que possibilitaram o acesso, a permanência e a organização de recursos e serviços para proporcionar a acessibilidade não somente na arquitetura, mas, também, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos, como alertam Silva, Cymrot e D’Antino (2012, p. 669) ao referir-se às dimensões implicadas diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Essas ações deveriam ser efetivadas tanto nos processos seletivos quanto no desenvolvimento de atividades que se relacionassem ao ensino, à pesquisa e à extensão, como estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 17):

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

¹³ De acordo com o art. 19, da Lei n.º 9.394/1996, as instituições de ensino, dos diferentes níveis, classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. III - comunitárias, na forma da lei.

Autores com Silva, Cymrot e D'Antino (2012, p. 669) aludem sobre a importância das dimensões relacionadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Superior.

As políticas de ingresso e permanência voltadas às PcDs são fator primordial para o crescimento do acesso desse público no ES, conforme comprova o processo iniciado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), quando, a partir do Aviso Circular MEC/GM n.º 277/1996, a instituição criou um Grupo de Trabalho denominado Grupo de Trabalho sobre a Pessoa com Necessidades Especiais (GTPNE), cujo objetivo eram as pautas relativas às necessidades especiais dos estudantes, abrangendo desde as condições de ensino e aprendizagem, até a existência de barreiras físicas (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014, p. 115). Nesse contexto, a IES produziu o projeto “UFPR sem Barreiras – Incluir com Qualidade”, por meio do qual criou, em 2006, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE).

O “Programa INCLUIR” (Programa de Acessibilidade na Educação Superior), implementado inicialmente pelo MEC, de 2005 a 2011, teve como objetivo garantir o total acesso dos alunos com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior, por meio do desenvolvimento dos núcleos de acessibilidade¹⁴ existentes nessas instituições, sendo responsável pela integração desses alunos à rotina acadêmica, banindo todas as barreiras que dificultassem a integração dos estudantes, fossem elas de ordem comportamental, física, arquitetônica ou comunicacional (BRASIL, 2004), assunto explorado nos estudos e pesquisas de Ciantelli e Leite (2016), bem como de Cantorani e Pilatti (2015).

A implementação desse programa foi realizada por meio de chamadas públicas concorrenciais, mediante a seleção de propostas de instituições de ensino público superior, localizadas em todo território nacional, que, estando aptas para proporcionar a integração desses alunos, receberam apoio financeiro para a implementação dos projetos. Contudo, segundo Pieczkowski (2014, p. 114):

¹⁴ Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação acadêmica e social de estudantes com deficiência. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 06 de set. de 2020.

Sem dúvida, a criação de núcleos de apoio, de acessibilidade, ou comissões institucionais, é fundamental, entretanto, por si só não garantem a qualidade no acesso, e, sobretudo, a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]. Neste sentido, a efetivação de programas de ensino, pesquisa e extensão com propostas inclusivas e a implementação de políticas consistentes a essa demanda podem ser consideradas como um dos caminhos para a diminuição da exclusão na universidade.

A partir de 2012, essa ação foi estendida a todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em todo o território nacional, por meio de orçamento encaminhado diretamente às IFES, possibilitando, assim, a ampliação de uma política de acessibilidade ampla e articulada, com vistas a contribuir para o processo de inclusão (BRASIL, 2013).

3 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS À FORMAÇÃO E À PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, pretende-se refletir acerca da acessibilidade por meio de seus conceitos e suas seis dimensões, a saber: Acessibilidade Arquitetônica ou Física, Acessibilidade Comunicacional, Acessibilidade Metodológica ou Pedagógica, Acessibilidade Instrumental, Acessibilidade Programática e Acessibilidade Atitudinal, a partir de Sasaki (2013), bem como discorrer sobre os aspectos legais aplicados no Brasil. Somam-se a essas reflexões os desafios à formação e à prática docente do Bacharel em Direito para assegurar a inclusão na Educação Superior.

3.1 ACESSIBILIDADE: CONCEITOS E DIMENSÕES

O conceito de acessibilidade, segundo o Sinaes (2013, p. 49):

[...] condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por uma pessoa que necessite de atendimento diferenciado.

A acessibilidade, num olhar mais superficial, pode parecer vinculada apenas à construção de rampas e eliminação de barreiras arquitetônicas e físicas, no entanto, ela abrange também as relações sociais e as relações pedagógicas. Para Mazzini (2008), a acessibilidade está relacionada às ações que proporcionem oportunidades iguais entre as PcDs e as demais pessoas.

Nesse contexto, assevera Sasaki (2009, p. 2):

Portanto, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e da Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e IES, implementou o Sinaes (Lei n.º 1086/04, de 14 de abril de 2004), entidade responsável pela produção dos indicadores de qualidade no tange à avaliação das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes. A documentação

produzida por esse órgão possibilita a sistematização das informações sobre os processos de regulação no país, além de produzir indicadores de qualidade e um sistema de dados que orienta os processos de regulação e supervisão da Educação Superior. Esse processo, balizado pelo MEC, garante a transparência dos dados sobre qualidade da Educação Superior a toda a sociedade. Dessa forma, o documento identifica seis tipos de acessibilidade por meio do “Quadro do Espectro da Acessibilidade”, descritas por Sasaki (2013, p. 2-6), que também se refere a elas como “Dimensões”, conforme explicitadas a seguir:

1. Dimensão ou Acessibilidade Arquitetônica: tem como característica a eliminação de todas as barreiras que impeçam ou dificultem o acesso à instituição de ensino, sejam elas externas, (como calçadas sem guias rebaixadas), ou internas (tais como portas amplas para circulação de cadeiras de rodas, rampas de acesso, mobiliário ergonômico, etc.).
2. Acessibilidade Comunicacional: concerne à exclusão de barreiras na comunicação interpessoal, como a implementação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou o Sistema Braile.
3. Acessibilidade Metodológica: professores e alunos podem fazer uso das inteligências múltiplas, ou ainda de materiais didáticos apropriados, entre outras ferramentas.
4. Acessibilidade Instrumental: é relativa à condição que cada aluno possui para utilizar seus instrumentos ou ferramentas, desde uma simples caneta, a um computador, e até o mobiliário.
5. Dimensão ou Acessibilidade Programática: concerne à verificação das normas da instituição de ensino com o intuito de coibir a exclusão.
6. Acessibilidade Atitudinal: destina-se a despertar a consciência e a sensibilidade da sociedade, visando eliminar estigmas e preconceitos, ou seja, estimular atitudes positivas dentro e fora das instituições. No entanto, esse trabalho será restrito apenas à Acessibilidade Metodológica e Comunicacional, no Ensino Superior.

Considerada um componente fundamental para a inclusão das pessoas com deficiência, a acessibilidade, para ser alcançada, necessita eliminar várias barreiras, tais como o preconceito, a falta de informação, além das barreiras físicas e arquitetônicas propriamente ditas. Nesse aspecto, consoante com Gugel (2006, p. 29-30):

Ressalte-se que, dado o status de direito constitucional à acessibilidade, não é permitido a qualquer pessoa (física ou jurídica) recusar-se a fazer as modificações e os ajustes necessários que não acarretem ônus desproporcional ou indevido. Isso porque, i) os dois elementos que consolidam o conceito (modificações e ajustes; ônus desproporcional ou indevido) são simetricamente razoáveis e estão relacionados à necessidade extraordinária de cada pessoa; ii) o conceito de “adaptação razoável” não limita ou exclui o direito da pessoa com deficiência aos elementos comuns de acessibilidade ao meio físico, de comunicação, de sistemas, de serviços e outros; iii) relaciona-se diretamente à proibição da “discriminação por motivo da deficiência” que não permite a diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência.

A existência de barreiras físicas nos espaços urbanos, prédios públicos e privados, bem como nos transportes públicos em geral, tem sido um fator de dificuldade para a locomoção das PcDs e, conseqüentemente, isso reflete na impossibilidade de acesso ao Ensino Fundamental, Médio e Superior, dessas pessoas.

Nesse contexto, sendo a acessibilidade um recurso para assegurar a inclusão na Educação Superior, depreende-se que a sua viabilização comunicacional e metodológica nessa modalidade de ensino não se trata de uma tarefa fácil, cuja efetivação, conseqüentemente, traz desafios à prática docente e à própria formação.

3.2 DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE DO BACHAREL EM DIREITO

O ensino jurídico no Brasil teve início no século XIX, quando foi promulgada a lei que criou os cursos de ciências jurídicas e sociais nas cidades de Olinda e de São Paulo, em 11 de agosto de 1827. Os professores eram denominados *Lentes*, que eram as pessoas letradas que transmitiam o conhecimento acumulado aos alunos. Segundo Martinez (2003), desde a sua criação, o ensino jurídico brasileiro apoiava-se no liberalismo e assim permaneceu apesar das adaptações necessárias para acompanhar as mudanças da sociedade e das leis. Entretanto, apesar das evoluções, Mello (2007, p. 21) esclarece que:

Desde os juristas romanos até o século passado, pode-se dizer que a Dogmática Jurídica ocupou sozinha quase toda a esfera do saber jurídico. Com isto venho reafirmar que o Direito atual não pode ser conhecido, fora da história, porque o Direito é um produto histórico.

O processo histórico-cultural pelo qual passou a educação no Brasil e no mundo estabeleceu (e ainda estabelece) desafios com relação às habilidades e às competências dos docentes, não apenas do curso de Direito, mas também em

outras áreas. A reflexão sobre a formação acadêmica não é uma novidade, já que, segundo o relatório da Universidade de Yale de 1828, a instituição já demonstrava uma inquietação sobre o assunto (YALE, 2016, p. 57). O autor esclarece que:

[...] O grande objetivo de uma educação acadêmica, preparatória ao estudo de uma profissão, é promover aquela expansão e aquele equilíbrio das capacidades mentais, aquelas concepções liberais e abrangentes, e aquelas primorosas proporções de caráter que não se podem encontrar naquele cujas ideias estão sempre confinadas a um canal específico [...]. (YALE, 2016, p. 57).

No Brasil, o aumento da criação dos cursos de Direito, firmados no liberalismo, resultou na cristalização dos cursos e numa estruturação metodológica baixa, destacando o aspecto privatista das grades curriculares, que perdurou por décadas, como afirma Nascimento (2017, p. 16) ao relatar que:

A crise do ensino jurídico que tanto se fala hoje advém de longa data. Observando os dados históricos de mais de cinco séculos, o Brasil vem confirmando um ensino jurídico aliado do modelo liberal atento às leis de mercado e à ordem estatal. E estes fatores repercutem significativamente na crise que assolou o ensino jurídico no âmbito organizacional, didático, metodológico, curricular e mercadológico, dando ensejo a novas ou velhas discussões acerca da modificação da matriz curricular.

No ano de 1972, o Conselho Regional de Educação elaborou a Resolução n.º 3, que expôs a situação do currículo mínimo, porém não fez referência sobre as metodologias e manteve o programa curricular clássico, que perdurou até a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual trouxe, em seu bojo, a introdução de novos direitos, dando ensejo à ampla discussão possibilitada pela nova ordem constitucional com relação ao ensino jurídico e ao Poder Judiciário.

A própria Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) instalou, em 1992, uma Comissão de Ensino Jurídico, com o objetivo de analisar o papel do advogado na sociedade e a avaliação dos cursos de Direito. Concomitantemente, o MEC passou a regular as diretrizes mínimas dos cursos de Direito do Brasil, apoiado nas Leis de Diretrizes e Base – LDB (Lei n.º 9394/96), por meio da criação de um mecanismo estatal de avaliação institucional e de discentes, Lei n.º 9131/95.

Os formandos do curso de Direito devem estar aptos, ao final do curso, a apresentar as características definidas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito 2000, elencadas em seu inciso I:

I) DO PERFIL DESEJADO DO FORMANDO [...]

- (a) permanente formação humanística, técnico jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- (b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional;
- (c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir da constante pesquisa e investigação;
- (d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as demandas individuais e sociais;
- (e) capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;
- (f) capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional;
- (g) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente;
- (h) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

Os cursos jurídicos formam bacharéis em Direito com habilitação suficiente para uma vez atendidas as exigências de ingresso, o exercício de uma das muitas profissões jurídicas, tais como a advocacia, a magistratura, o ministério público e o magistério. A habilitação em Direito é, portanto, genérica, não permitindo o exercício imediato de qualquer das profissões jurídicas.

A formação dos Bacharéis em Direito caracteriza-se por ser generalista, concedendo aos graduandos o grau de bacharelado e preparando-os para o mercado de trabalho de forma ampla, porém, não os capacita para a docência¹⁵ do ensino. Ademais, num tempo de informações globalizadas, os desafios dos docentes dos cursos de Direito são um reflexo da realidade que se modifica rapidamente, exigindo o fortalecimento das habilidades docentes que, muitas vezes, são construídas nos Fóruns e Tribunais, bem como na prática cotidiana dos embates jurídicos. Sobre isso, Nascimento (2017, p. 23) explica que:

O fato de sermos bacharela e professora, inicialmente sem qualquer contato formal, com os conhecimentos didáticos, nos fez criar condições para que pudéssemos auto-organizarmos e transpor o conhecimento científico em algo ensinável. A consciência da necessidade formativa ao longo do tempo nos permitiu o entendimento de que a experiência acumulada ao longo dos semestres, possibilitou pessoal e coletivamente, a pensar modos de ser e fazer a docência no ensino superior, mesmo sem a formação didático pedagógica, considerando-se essa criação também uma metodologia de ensino.

Embora o tecnicismo seja uma necessidade do aprendizado dos Bacharéis de Direito, visto que devem apresentar profundo arcabouço teórico sobre as leis, é

¹⁵ Conceituada pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN/2015), normatizada pela Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, em seu art. 2.º, parágrafo 1.º, como: “[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares, construção e apropriação dos valores éticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural da sociedade e construção dos conhecimentos e sua inovação, em diálogos constantes entre diferentes visões de mundo”.

mister que seu conhecimento esteja inserido nas demais áreas, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Antropologia, a História, a Cidadania, a Responsabilidade Social, entre outras, possibilitando não a substituição da formação pedagógica, mas uma integração com o saber jurídico.

Somente após a implementação da LDB n.º 9394/96 houve a determinação de que os professores de ES tivessem mestrado e/ou doutorado, conforme explicitado no art. 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Cursos como Direito, Medicina, Engenharia, entre outros, aceitam professores sem a formação para a docência, com base no Parágrafo único do art. 66 da LDB, desde que esses profissionais possuam notório saber. Portanto, diz Zabala (1998), é necessário que esse profissional tenha amplo domínio da área que pretende lecionar.

Segundo Nascimento (2015, p. 40706), muitos docentes não têm nessa profissão sua primeira escolha:

O reconhecimento identitário da profissão docente do bacharel é uma das questões que merece um olhar cuidadoso, diante do fato de que, em muitos casos, são profissionais que exercem funções variadas áreas de atuação de competência exclusiva, que por um ou outro motivo ingressam na sala de aula, e reconhecem-se, primeiramente, como juízes, médicos, enfermeiros, assessores, advogados. A profissão docente torna-se acessória, seja para complemento salarial, seja para satisfação pessoal ou mesmo status social. Diante desse fato, a busca por conhecimentos pedagógicos também se torna secundária.

O crescimento da abrangência do Direito, devido à sua característica dinâmica, tem gerado novas demandas aos docentes, exigindo atualização constante desses profissionais, cuja rotina de planejamento e exposição das aulas, preparação, aplicação e correção de avaliações, além das obrigações burocráticas, impõem um elevado grau de cobrança sobre os profissionais, pressionados pelos bons resultados no desempenho dos estudantes.

Assim, observa-se que a mercantilização do ensino também é um fator relevante no exercício da docência não só do Direito, bem como das demais áreas, pois o ensino está atrelado ao capital humano, à economia, ao livre mercado e aos demais aspectos tratados, inclusive, pela Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), “que deu início a uma pesquisa acerca das aptidões adultas (*o inquérito sobre competências de adultos – PIAAC*) (SPRING, 2018, p. 10).

Além da OCDE, a Organização Mundial do Comércio entende que a educação faz parte de um comércio, por meio da Classificação Central de Produtos Básicos (CPC), cuja lista engloba os 12 setores, respectivamente, 155 subsetores, nos quais a Educação Superior está elencada. Portanto, de acordo com Pereira (2016), sob o modelo do capital humano, há um interesse de alcance global concernente à subordinação de ordem econômica da educação. Portanto, a globalização, diante das necessidades, exigências ou imposições dos estudantes, exige nova postura sobre a docência, por parte dos professores, conforme alude Morosini (2000, p. 11):

Cidadãos competentes e competitivos, inseridos na sociedade e no mercado de trabalho, com maior nível de escolarização e de melhor qualidade, utilizando tecnologias de informação **na sua docência, produzindo seu trabalho** não mais de forma isolada mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais, dominado o conhecimento contemporâneo e manejando-o para resolução de problemas. (Grifo nosso).

Na visão de Gomes (2002), o ensino jurídico em nosso país encontra-se submetido a, pelo menos, três crises: (a) político-institucional; (b) científico-ideológica; e (c) metodológica. Portanto, a soma desses fatores demanda um elevado comprometimento por parte dos docentes, seja na sua formação e/ou qualificação, bem como na prática em sala de aula.

Vale lembrar que o professor é o elo fundamental da humanização na educação, sendo o elemento principal do ensino jurídico (porém não deve limitar seu saber ao ensino técnico-jurídico), porquanto deve despertar do senso crítico dos estudantes, tendo em vista que o profissional do Direito é aquele cuja ação se dará quando, na visão de Nascimento (2017), as demais instituições não desempenharem seus papéis.

Mello (2007, p. 62) corrobora com esses apontamentos ao explicar que:

Tais subsídios – teórico-práticos – são fundamentais à pedagogia prática pedagógica, principalmente para que o docente tenha condições de perceber que está em um espaço diferente das lides jurídicas, que é a docência. Espaço que exige conhecimentos para além dos jurídicos e exige também um domínio de outros saberes que não somente os da área profissional [...]

Tardif (2006, p. 39) explica que o saber docente é definido como um saber plural e compósito, esclarecendo ainda que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nessa perspectiva, implica considerar que o exercício da docência na educação superior requer a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem em sua amplitude, como os planejamentos das aulas, relação professor-aluno, metodologias e estratégias didáticas adequadas, principalmente, no que se refere aos estudantes com necessidades especiais, a fim de assegurar a inclusão, independentemente do tipo de deficiência, com vistas ao atendimento aos padrões de acessibilidade e às suas diferentes dimensões (BRASIL, 2015). Ademais, “a falta de acessibilidade na sala de aula prejudica o desenvolvimento das atividades acadêmicas do aluno com deficiência e, muitas vezes, tem como consequência a evasão na universidade” (SANTOS, 2013, p. 249).

Cabe ressaltar, apoiada em Silva, Cymrot e D’Antino (2012, p. 669), que os docentes universitários e demais profissionais envolvidos no processo educacional “[...] não podem mais se omitir no envolvimento como o novo paradigma da educação, dado que o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência, são princípios da educação nacional”.

Com tantas exigências, ainda recai sobre esses docentes a qualificação ou a formação para assegurar a inclusão dos estudantes PcDs, independentemente do tipo de deficiência, o que demanda maior carga de preparação técnica e até mesmo emocional, além das exigências relativas ao âmbito legal e acadêmico. Nas palavras de Masseto (2009, p. 11), “[...] a docência exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor”.

É notório que muitos docentes que atuam no Ensino Superior são profissionais especialistas em sua área de conhecimento, porém, carentes da formação didático-pedagógica para o trabalho docente, como alertam os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) e Santos (2013). Esse panorama é evidenciado por Zabalza (2004, p. 107), quando afirma que:

Certamente muitos professores universitários ficariam surpresos caso um colega lhe confessasse que nunca leu um livro científico sobre sua especialidade. Eles não entenderiam a razão que levaria o colega a não estar atualizado sobre o conhecimento científico que seu trabalho requer. Em contrapartida, talvez, o escândalo fosse menor se o colega confessasse que nunca lera nada sobre “didática da especialidade”, ou sobre como ensinar o conteúdo.

Desse entendimento e considerando a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, em que a igualdade e a diferença se situam como valores indissociáveis, é preciso considerar o que alerta Denari (2006, p. 37).

Um novo plano de estudos deve conter delineamentos específicos que favoreçam a formação dos futuros docentes, contemplando, em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e o planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação - a formação do cidadão. Sem entrar na polêmica que envolve as definições terminológicas e semânticas, esclarecemos que tais ações dependem da organização e das possibilidades de gestão interna de cada instituição escolar para propiciar um ambiente escolar e de sala de aula adequados, contando, ainda, com recursos técnicos e humanos necessários.

Ao recorrermos ao Referencial de Acessibilidade na Educação Superior, (BRASIL, 2013, p. 13), tem-se que:

[...] os professores e gestores institucionais, faz-se necessários um investimento sistemático e contínuo dos processos formativos. Esses de deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação superior e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como direito de todos.

Nesse ponto, destaca-se aqui a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, no art. 26, parágrafo 2.º, ao explicitar que:

A Educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, 2009, p. 14).

Dessa compreensão, é perceptível a complexidade da formação de professores e a prática docente na atualidade para assegurar a diversidade humana em suas especificidades (diferenças) individuais, com vistas a valorizar e reconhecer o real sentido da inclusão numa perspectiva ampla, para além da mera aplicação dos documentos legais, na contramão de práticas excludentes. Sobre isso,

concorda-se com Moreira (2005, p. 43) ao explicar que: “[...]. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória”.

Isso posto, recorreremos à Cunha (2013, p. 621-622) para enfatizar que “A temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior [...]”. Acrescenta, a autora, que “[...] Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social”.

No universo do seu campo didático, o docente depara-se com uma heterogeneidade nas classes em que leciona, com relação à individualidade de cada aluno. Somado a esse fato, está a presença de estudantes com deficiência ou necessidades especiais, que exige que o profissional esteja apto a atender a esses alunos, sendo necessário, para tanto, que ele tenha apoio da Instituição de Ensino e que, com esta, proporcione aos estudantes as adequações necessárias para a promoção da acessibilidade em vários aspectos, tais como: literatura de apoio às disciplinas; utilização de laboratórios de ensino; acompanhamento das aulas, principalmente daquelas que exigem a interpretação de gráficos, esquemas, figuras, filmes não dublados, recursos audiovisuais, etc.; realização de provas em conjunto com a classe (com exceção daqueles que necessitam de sala especial); locomoção e socialização e sensibilização dos demais estudantes e da comunidade acadêmica para o convívio com o diferente. Há várias formas de solucionar satisfatoriamente alguns dos problemas anteriormente elencados, que devem ser conhecidas pelos docentes não especializados em educação especial, antes que eles digam “não” a um aluno com algum tipo de deficiência, por desconhecerem o que pode ser oferecido a esse aluno, e que a inclusão das PcDs não se trata de benevolência, mas, sim, de direito assegurado por lei.

3.3 AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Viver com independência, é essencial para todas as pessoas, principalmente para as Pessoas com Deficiência, que a partir de sua autonomia, podem participar

amplamente da sociedade, uma contribuição para o desenvolvimento social, político, cultural, econômico, através do desenvolvimento da cidadania.

O aumento da oferta e conseqüentemente do uso das tecnologias, TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), está presente no cotidiano das pessoas, independentemente da idade ou classe social, sendo utilizada para o trabalho, lazer, saúde, ou ensino, através do avanço dos recursos.

O desenvolvimento das tecnologias assistivas, tais como teclados virtuais, têm auxiliado as Pessoas com Deficiência em vários cenários, como destacam Giroto, Poker e Omote (2012), foram realizadas pesquisas com pessoas com limitação visual (alunos e professores), pessoas com paralisia cerebral, surdos, pessoas com síndrome de down, autismo, pessoas hospitalizadas, idosos entre outros.

Ferramentas como simuladores de teclados, ferramentas de conversação com recursos de áudio, vídeo e texto que proporcionam a inclusão sócio-digital de pessoas cegas, softwares para escrita na Língua de Sinais que proporcionam interface que facilita a compreensão da língua portuguesa, estão entre os exemplos de TICs (Tecnologias da Informação e da comunicação), que possibilitam a o desenvolvimento das potencialidades do ensino, notadamente aquele voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Secretaria dos Direitos Humanos – SDH, da Presidência da República, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, que apresenta o seguinte conceito de tecnologia assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE/SEDH/PR, 2007).

Assim, a educação inclusiva tem na mediação digital, a possibilidade de ampliar e implementar o acesso das Pessoas com Deficiência, e ao longo do tempo as políticas educacionais têm envidado esforços neste sentido, por meio das Tecnologias Assistivas - TAs, em diferentes espaços.

Entretanto, deve-se considerar a diferença entre as Tecnologias Assistivas e as tecnologias educacionais, como nos ensina Galvão:

É possível encontrar em alguns trabalhos, por exemplo, a identificação e classificação como TA de softwares educacionais comuns, pelo simples fato de que esses softwares estejam sendo utilizados por estudantes com alguma deficiência. Ou seja, quando um estudante com deficiência está utilizando o computador e um software educacional comum, de português ou matemática talvez, pelo simples fato de tratar-se de um estudante com deficiência, se passa automaticamente a considerar o computador ou o software como um “recurso de Tecnologia Assistiva para o favorecimento do aprendizado desse aluno”. Note-se a estranheza desse fato, na medida em que, muitas vezes, numa escola inclusiva, ao lado desse estudante com deficiência pode estar outro estudante, este sem deficiência, utilizando o mesmo recurso computacional e, o mais importante, com a mesma finalidade de favorecer o seu aprendizado, exatamente como no caso do estudante com deficiência. E para esse estudante sem deficiência, obviamente, esse recurso computacional não é considerado como Tecnologia Assistiva, mas, sim, como uma simples tecnologia educacional. (GALVÃO, 2013, p. 31).

Do mesmo modo, além das diferenças entre as tecnologias educacionais e Tecnologias Assistivas, há a necessidade de que vários profissionais trabalhem de forma integrada, tanto para apontarem as peculiaridades entre os alunos, quanto para o correto emprego de ambas.

A possibilidade de progressos nesta área deverá cada vez mais, unir esforços de profissionais entre os quais professores, psicólogos, fisioterapeutas, fisiatras, engenheiros, informatas, etc., para incorporar alternativas para superação de barreiras, ainda existentes, na relação usuários e tecnologias. O sucesso nas interações das pessoas com deficiência e computadores, abrangendo as diferentes dimensões abordadas, consiste basicamente em serem estas mais simples e amigáveis possível, oferecendo uma ponte através da qual as peculiaridades individuais são contempladas. (SANTO, MACHADO E CARDOZO, 2020, p.569).

A participação de profissionais de áreas diversificadas, se faz necessário desde o projeto, planejamento e execução dos equipamentos e ações, até o emprego do produto final bem como no acompanhamento de sua utilização e sua avaliação.

Vale lembrar, que as TAs estão incluídas nas dimensões de acessibilidade e segundo Sasaki (2009), a Acessibilidade Tecnológica, não constitui um tipo novo ou diferente de acessibilidade, e sim uma vertente tecnológica que permeia as acessibilidades instrumental, atitudinal, comunicacional, arquitetônica, metodológica e programática.

Entretanto, nem todos os produtos de TAs estão associados às TICs, Galvão [...] afirma, que além dos produtos concernentes ao ensino e educação, há aqueles produtos cujo objetivo é facilitar a rotina das atividades que visam facilitar as

atividades de vida diária e de vida prática (AVDs e AVPs), conseqüentemente, as atividades na área do lazer das PCDs, podem interferir diretamente nas atividades educacionais destas pessoas.

Por exemplo, para alunos com limitações de coordenação motora fina, ou no controle dos movimentos, existem diversos recursos e adaptações que facilitam a apreensão de objetos, o que favorece a realização de diversas atividades de forma independente. Para a apreensão mais estável de objetos, num universo muito amplo de possibilidades, temos produtos que ajudam em algumas atividades básicas como os que exemplifico a seguir.

a) Atividades de vida diária e prática, como a higiene pessoal e comunicação: para essas atividades existem recursos como adaptações para segurar escova de dentes, escova de cabelo, telefone, aparelho de barbear, tesouras especiais, etc (GALVÃO, 2009, p.158).

Por outro lado, as TICs são utilizadas como Tecnologias Assistivas, e classificadas da seguinte forma, segundo Santarosa (1997):

- a) As TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação;
- b) As TIC utilizadas para controle do ambiente;
- c) As TIC como ferramentas ou ambientes de aprendizagem;
- d) As TIC como meio de inserção no mundo do trabalho profissional.

Desta forma, infere-se que as TICs, têm papel fundamental na inclusão das Pessoas com Deficiência, seja na área educacional, como nos demais aspectos da vida cotidiana, possibilitando sua participação de forma mais efetiva na sociedade.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo propõe-se a apresentar o percurso metodológico para a concretização dessa pesquisa, trazendo, inicialmente, a abordagem da pesquisa, seguida da apresentação e organização das etapas que constituem a investigação.

Os principais autores que alicerçam esse percurso são: Bogdan e Biklen (1994), Creswell (2014), Gil (2008), Lankshear e Knobel (2008), Moreira e Caleffe (2008), Minayo (2009) e Bardin (2016).

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Partindo do objetivo proposto nesse estudo, qual seja, Acessibilidade e inclusão na Educação Superior: limites e possibilidades nas concepções de professores de um curso de Direito, faz-se a opção pela pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e aplicada. Tal abordagem favorece o estudo das concepções dos participantes da pesquisa, como aludem Lankshear e Knobel (2008, p. 66), uma vez que esse tipo de pesquisa qualitativa está “principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural”.

Além disso, pesquisas no campo da educação requerem, além da definição do objeto a ser estudado, a consideração do contexto no qual se inserem os participantes/sujeitos da pesquisa e os significados atribuídos oriundos de suas experiências, aspectos que justificam a escolha dessa abordagem, entendida por Minayo (2009, p. 21) como aquela que:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Em relação às características dessa abordagem qualitativa, autores como Creswell (2014, p. 47-51) destacam-se ao estabelecer a necessidade de considerar o contexto no qual a pesquisa está sendo realizada e explicam que:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Com relação à classificação de pesquisa exploratória, Gil (2008, p. 27) explica que esse tipo de pesquisa,

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

No tocante à **pesquisa aplicada**, autores como Moreira e Caleffe (2008, p. 71) explicam que “Tanto a pesquisa básica como a pesquisa aplicada são utilizadas na pesquisa educacional, mas a pesquisa aplicada com a intenção de resolver um problema ou desenvolver um novo processo ou produto é mais comum”.

O capítulo 6 dessa dissertação vai ao encontro dessa natureza de pesquisa aplicada essencial e obrigatória, para a concretização dessa pesquisa no âmbito de um curso de mestrado profissional, que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CÓDOVA, 2009, p. 35), em atendimento às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): “cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia

pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico” (CAPES, 2019).

De igual modo, a ética, como valor moral, deve nortear a pesquisa, por meio do emprego de princípios gerais, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 77):

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a investigação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve enviar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.

2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de forma a obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns autores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se consenso relativo a que na maioria das circunstâncias, os sujeitos devem ser informados sobre os objectivos da informação e o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registrar conversas ou imagens com gravadores escondidos.

3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo. Se aceitar fazer algo como moeda de troca pela autorização, deve manter a sua palavra. Se concordar em não publicar os seus resultados, deve igualmente manter a palavra dada. Dado que os investigadores, levam a sério as promessas que fazem, deve-se ser realista nas negociações.

4. Seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados, que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.

Dessa forma, a pesquisa de abordagem exploratória, qualitativa e aplicada, pautada nas respectivas características, bem como na ética, pretende analisar as concepções de professores de um curso de Direito sobre o processo de efetivação da acessibilidade metodológica e comunicacional, de modo a apontar limites e possibilidades para assegurar práticas inclusivas na Educação Superior, em uma instituição da Região Sul do país, cujos resultados e análise dos dados forneceram subsídios para a elaboração do produto dessa dissertação, com o objetivo de contribuir na promoção de boas práticas de acessibilidade para assegurar a inclusão na Educação Superior na IES pesquisada.

4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS EMPÍRICOS

A escolha do *lócus* pesquisado desta investigação ocorreu devido ao vínculo institucional da pesquisadora desde 2014, bem como por meio da opção pelo curso de Bacharel em Direito se relacionar diretamente à formação da pesquisadora, graduada em Direito pelo Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA.

Com relação aos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos participantes dessa pesquisa, destacam-se:

Critérios de inclusão: como primeiro critério de inclusão para a participação na pesquisa, foram considerados os professores que atuassem no curso de graduação de Bacharel em Direito na IES selecionada, na modalidade presencial, e que tivessem a titulação de mestres ou doutores nessa área. Como segundo critério, considerou-se o tempo de experiência na docência em Educação Superior, delimitado a partir de três anos para participação na pesquisa.

Critérios de exclusão: foram adotados os seguintes critérios de exclusão: professores que não tivessem o título de mestres e/ou doutores; professores que atuassem há menos de um ano como docentes na Educação Superior; professores que demonstrassem desinteresse pela temática; profissionais que demonstrassem indisponibilidade pessoal e/ou que não se considerassem aptos a responder ao questionário *on-line*; professores que não tivessem tido alunos com deficiência nos últimos três anos.

O trabalho de campo iniciado logo após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer Consubstanciado n.º 4.180.106, datado de 29 de julho de 2020, compreendeu desde o contato inicial com a coordenação do curso de Bacharel em Direito, que forneceu uma lista dos docentes do curso e seus respectivos *e-mails*. De posse dessa lista, a pesquisadora enviou um *e-mail* com o convite para participação na pesquisa. Com o aceite e a devolutiva deles, deu-se início à pesquisa de campo, que ocorreu totalmente *on-line*. Essa opção foi devido à necessidade do isolamento social por conta da quarentena estabelecida mundialmente em virtude da pandemia. Ressaltamos que quando iniciada a pesquisa de campo, no mês de junho de 2020, já havia sido estabelecido o

isolamento social, com a implantação de várias medidas restritivas, por meio do Decreto n.º 421, de 16 de março de 2020, em que foi declarada Situação de Emergência em Saúde Pública no Município de Curitiba, decorrente do Coronavírus (Covid-19).

Dessa forma, a realização da pesquisa deu-se via *e-mail*, com início no mês junho de 2020, quando foi oficializada solicitação ao Coordenador do Curso de Graduação em Direito, sendo esclarecido o tema da pesquisa, seus objetivos e os instrumentos de geração dos dados a serem utilizados. Após aceite, a Coordenação enviou uma lista identificando 12 professores que ministraram aulas para alunos com deficiência e, na sequência, foi encaminhado ao Coordenador o documento **“Concordância do Serviço Envolvido”**, que após aceite foi enviado ao CEPE com os demais documentos para obtenção da aprovação da pesquisa, que ocorreu em julho de 2020. Após a aprovação da pesquisa, foi encaminhado aos 12 professores indicados o questionário *on-line* por meio da plataforma *Google Forms*, intitulado: **“Acessibilidade e inclusão na Educação Superior: limites e possibilidades nas percepções de um curso de Direito”** (Apêndice A). Os professores foram informados que poderiam deixar de participar da pesquisa caso houvesse qualquer incômodo, embaraço, impedimento ou outro fator. Dos 12 professores identificados, 10 aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário via *e-mail*.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário estruturado *on-line*, com recurso do *Google Forms* e com a participação voluntária foi aplicado a 10 professores atuantes no curso de graduação em Direito, mais especificamente, no Bacharelado e na modalidade presencial, em uma Instituição de Ensino Superior localizada na Região Sul do país. Os professores foram convidados pela pesquisadora por meio de carta convite (explicitando a pesquisa com seus objetivos geral e específicos e suas etapas), enviada por *e-mail*, a 12 professores, cujos endereços eletrônicos foram fornecidos pela coordenação do respectivo curso. Após aceitação do convite efetuada por 10 professores, foi enviado o *link* para acesso ao TCLE e sua leitura, mais o questionário com perguntas abertas e fechadas (Anexo 1), disponível por meio do formulário *Google Forms*.

O questionário foi o meio utilizado na coleta de dados e, para Moreira e Caleffe (2008, p. 95), essa é uma das formas mais comuns para esse fim, podendo ser aplicado para levantamentos de grande ou pequena escala. Nesse sentido, assevera Vieira (2009, p. 15):

Questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatísticas.

Sendo assim, o questionário utilizados nessa pesquisa, composto por questões abertas e fechadas, foi respondido nos meses de agosto e setembro de 2020, ressaltando que sua composição permitiu identificar o perfil sociodemográfico dos participantes e também as questões pertinentes ao objeto de estudo.

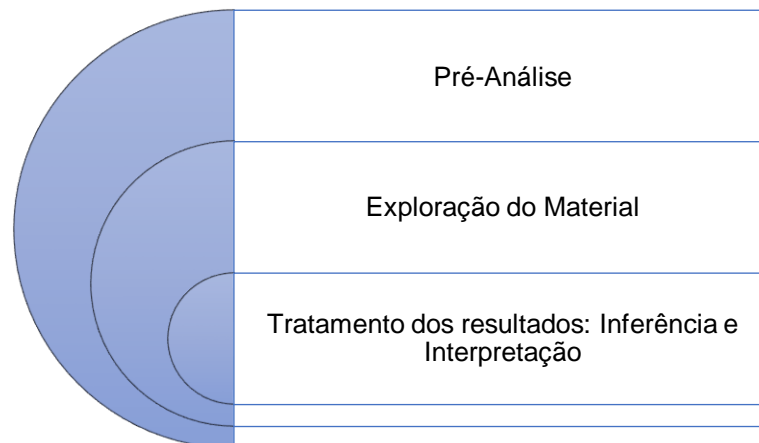
4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A fase de análise dos dados possibilitou compreender as concepções dos participantes da pesquisa, por meio da análise de conteúdo do tipo categorial, em virtude da existência de dados do tipo opiniões e percepções sobre o objeto de estudo, cujo objetivo foi a identificação junto aos professores de um curso de graduação em Direito numa IES, localizada no Sul do Brasil, da necessidade de elaboração de uma ferramenta que os auxiliasse no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os dados foram coletados por meio do formulário *on-line Google Forms*, que continha perguntas abertas e fechadas.

Os dados obtidos foram organizados e tabulados por meio do *software Excel*, para confecção dos respectivos gráficos e tabelas, fulcrados na análise de conteúdo de Bardin, composta por três etapas, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

Sobre essas etapas, Bardin (2011, p. 95) explica que a pré-análise (2011, p. 95):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

Além da pré-análise, também há a fase de exploração do material e do tratamento dos resultados obtidos, bem como a interpretação, de acordo com Bardin (2011, p. 101).

Portanto, a presente pesquisa passou pela fase da pré-análise, cuja categorização é qualificada como *a priori*, uma vez que os dados foram organizados e, após, o material foi explorado, quando então foram analisados pelo sistema Excel e posteriormente interpretados, demonstrando os resultados referentes às necessidades de capacitação dos docentes, fundamentando, assim, a elaboração de um curso voltado a essa capacitação, em consonância aos direitos adquiridos pelos estudantes com deficiência.

4.4 ETAPAS DA PESQUISA – SÍNTESE

O delineamento dessa pesquisa compreende cinco etapas, ilustradas na Figura 2, visando atingir o objetivo geral e responder ao problema de pesquisa proposto.

Figura 2 – Etapas da pesquisa



Fonte: Siqueira e Donato (2020).

Tais etapas (Figura 2), estabelecidas em conformidade com a problemática apresentada e os objetivos específicos elencados para essa investigação, seguiram os parâmetros conforme o Quadro 2.

Objetivos específicos	Tipo de pesquisa	Fonte(s)	Análise dos dados	Etapa(s)
1º	Contextualizar a trajetória histórica de pessoas com deficiência na sociedade com foco nas políticas de inclusão e legislação no contexto educacional brasileiro.	Pesquisa bibliográfica e documental	As políticas de inclusão por meio da legislação brasileira.	Análise documental n.º 1
2º	Caracterizar acessibilidade e inclusão na Educação Superior à luz da literatura, aspectos legais e normativos e suas implicações à prática e à formação docente.	Pesquisa bibliográfica	Principais autores, como: Sasaki (2009); Silva (1987); Rodrigues (2006); Pieczkowski e Naujorks (2014), Tardif (2006) Cunha (2013) Constituição Federal Brasileira (1988) Decretos; Entre outras políticas de inclusão.	Análise teórica Análise documental n.º 2
3º	Identificar os limites e possibilidades na promoção da acessibilidade metodológica e comunicacional segundo a concepção dos participantes.	Pesquisa de campo	Questionário <i>on-line</i> aplicado com recurso do <i>Google Forms</i> – disponibilizados aos 12 participantes que fizeram o aceite de participação via TCLE, dos quais obtivemos respostas de 10 participações.	Análise de conteúdo de Bardin (2016) n.ºs 3 e 4
4º	Criar soluções viáveis com base nos resultados da pesquisa de modo a contribuir na efetivação de boas práticas de acessibilidade para assegurar a inclusão no âmbito da Educação Superior, propondo um Programa de Formação Docente.	Pesquisa aplicada	Resultado da pesquisa empírica Teóricos acerca da proposta de produto	n.ºs 4 e 5

Quadro 2 – Organização das etapas da pesquisa

Fonte: Siqueira e Donato (2020).

5 ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: RUMO À INCLUSÃO!?

Esse capítulo da dissertação compreende a apresentação, análise e discussão dos resultados provenientes da pesquisa empírica, com o objetivo de desvelar as concepções dos participantes acerca dos limites e das possibilidades de acessibilidade metodológica e comunicacional no *lócus* pesquisado. Para tanto, inicia-se com a caracterização dos sujeitos da pesquisa, seguida da apresentação, análise e discussão dos dados resultantes da aplicação do questionário *on-line* em articulação com o referencial teórico adotado, somadas às políticas públicas acerca da inclusão, com destaque para a Educação Superior.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados obtidos da aplicação do questionário *on-line* em sua primeira parte, na qual continha cinco perguntas fechadas e uma aberta, possibilitaram conhecermos as dimensões relacionadas ao aspecto pessoal, acadêmico e profissional dos 10 professores que responderam ao questionário, viabilizando a compreensão acerca dos sujeitos, bem como da realidade da qual fazem parte. Dessa forma, antes de apresentarmos os resultados e a análise dos dados empíricos relacionados ao objeto do estudo (Partes II e III do questionário), entabulamos considerações relativas aos perfis dos participantes, por meio das informações constantes no questionário aplicado parte I (Apêndice B).

5.1.1 Aplicação do instrumento de coleta de dados

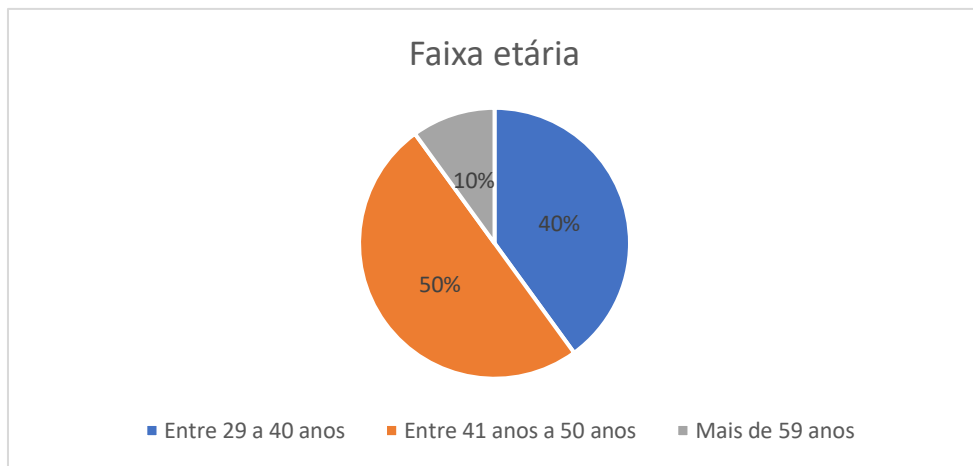
O total de respostas ao questionário *on-line* que foi aplicado aos 10 professores atuantes no curso de graduação bacharelado em Direito, composto de questões abertas e fechadas, respondido nos meses de agosto e setembro de 2020, permitiu identificar o perfil sociodemográfico dos participantes e também as questões pertinentes ao objeto de estudo.

Em relação ao gênero dos participantes, os dados revelam a predominância do sexo masculino entre os 10 participantes da pesquisa, indicando que 80% dos

participantes responderam ser do sexo masculino e 20% correspondem ao sexo feminino.

O Gráfico 4 ilustra o perfil etário dos participantes da pesquisa, demonstrando a predominância da faixa etária de 41 a 50 anos, correspondendo a 50% dos 10 participantes da IES. Na sequência, há a faixa etária de 29 a 40 anos, correspondente a 40% e, finalmente, a faixa etária de mais de 59 anos, que corresponde a 10% dos participantes. Tais resultados demonstram que a idade predominante dos participantes da pesquisa está situada entre 41 a 50 anos.

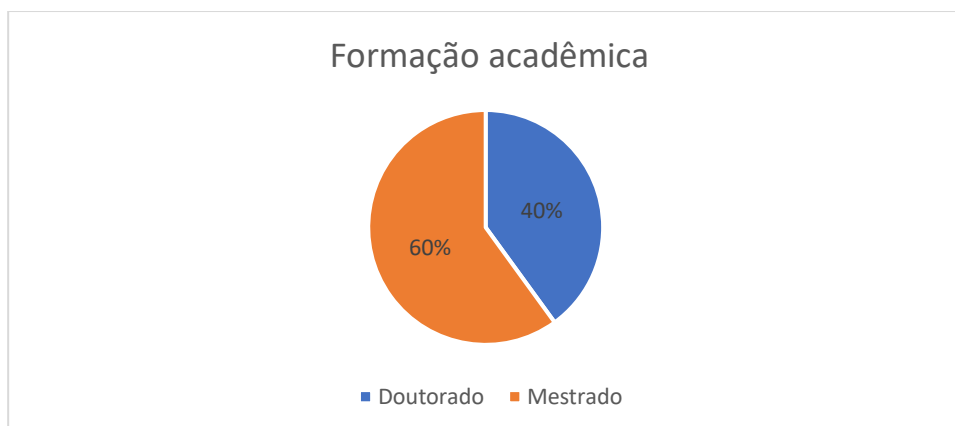
Gráfico 4 – Faixa etária atual (2020) dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

Com relação à formação acadêmica, o Gráfico 5 evidencia que 60% dos 10 participantes da pesquisa possuem titulação de mestrado e 40% têm doutorado, sobressaindo a elevada titulação desses profissionais.

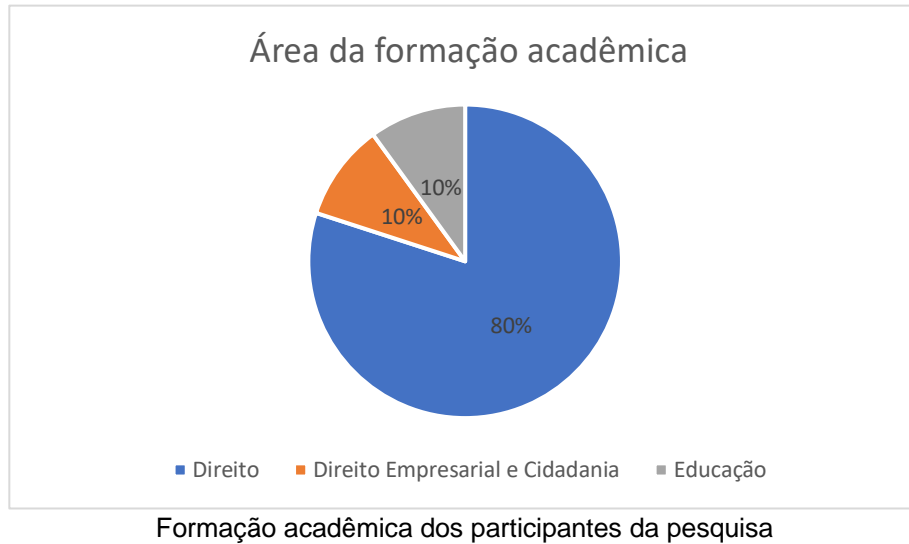
Gráfico 5 – Formação acadêmica dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

A formação dos participantes é predominantemente na área do Direito, conforme ilustra o Gráfico 6, o que denota que 80% deles têm formação nessa área, sendo que 10% têm formação em Direito Empresarial e Cidadania e 10% em Educação, salientando que Direito Empresarial e Educação são cursos de pós-graduação.

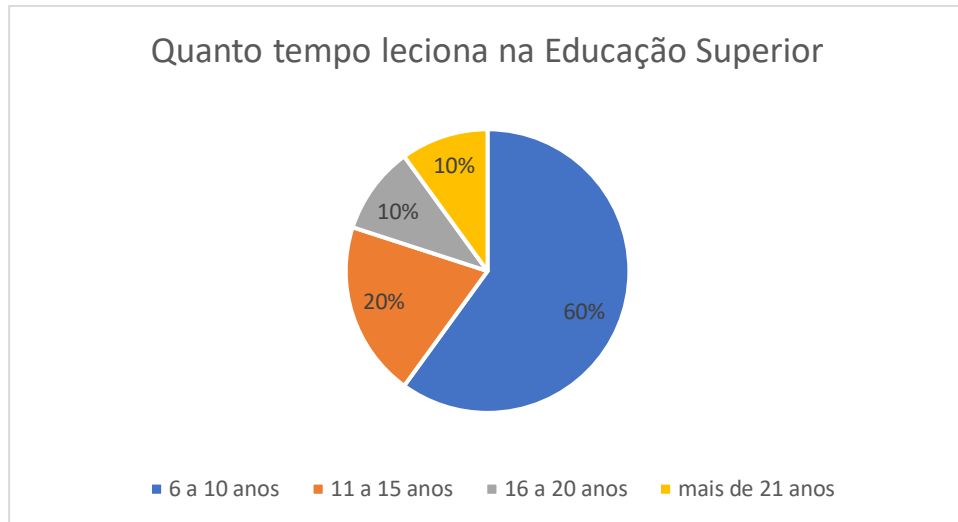
Gráfico 6



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

Concernente ao tempo em que os participantes lecionam na Educação Superior, o Gráfico 7 demonstra que 60% deles lecionam entre 6 a 10 anos, sendo a maioria; 20% lecionam entre 11 e 15 anos; 10% dos participantes lecionam entre 16 e 20 anos, e apenas 10% lecionam há mais de 21 anos.

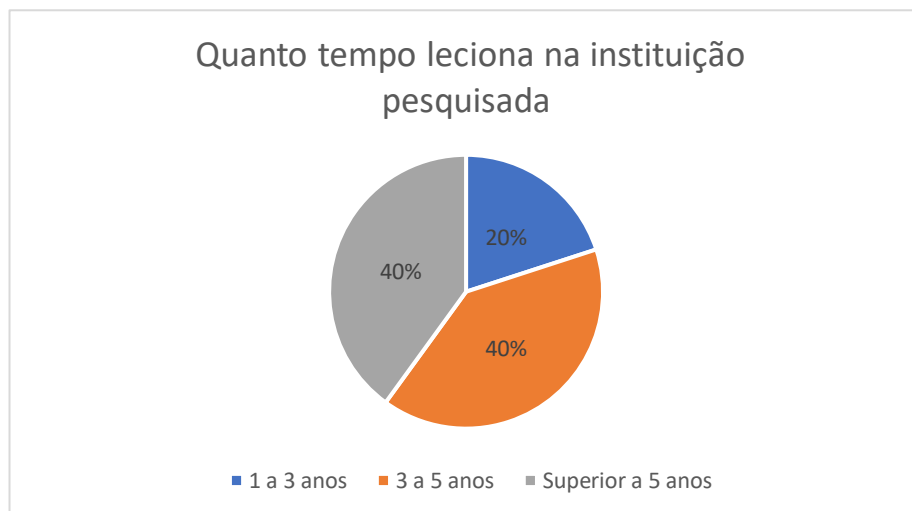
Gráfico 7 – Tempo que os participantes lecionam na Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

Os dados referentes ao tempo em que os participantes lecionam na Instituição de Ensino pesquisada, representados pelo Gráfico 8, denotam que 40% deles lecionam há um período superior a 5 anos; outros 40% lecionam entre 3 e 5 anos; e da totalidade dos 10 participantes, 20% deles lecionam na IE pelo período entre 1 a 3 anos.

Gráfico 8 – Tempo que os participantes lecionam na instituição pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

No tocante aos dados pertinentes à segunda e terceira parte do questionário, voltadas diretamente ao contexto da pesquisa, foram devidamente explicitados e tratados, tendo sua apresentação logo após o tópico do SIANEE.

5.2 NO CONTEXTO, A ANÁLISE DOCUMENTAL: O SIANEE

O Serviço de Inclusão e Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SIANEE) corresponde ao núcleo de inclusão da instituição pesquisada, organizado em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da referida instituição, sendo responsável pelo Plano de Acessibilidade da IES. Fundado em 2006, com abrangência aos discentes de cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

O Sianee tem seus objetivos elencados em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.º 13.146, de 2015, com as diretrizes do Ministério da Educação do Brasil (MEC), bem como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, qual seja:

[...] de informar e orientar todos os integrantes da Instituição e, particularmente, os coordenadores de cursos, docentes, tutores, coordenadores acadêmicos e orientadores acadêmicos de Polos de Apoio Presencial, sobre a Política de Inclusão e o Programa de Atendimento Educacional Especial da Uninter, devendo ser um Norte para o desempenho competente, com segurança em sua prática (IES PESQUISADA, 2018).

Para organizar o Programa de inclusão da IES, o Sianee confeccionou um documento denominado **Manual do Sianee**, onde foram reunidos os procedimentos definidos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como público-alvo:

- alunos com deficiência física, motora e mobilidade reduzida;
- alunos com deficiência visual (total e baixa visão);
- alunos com surdez e deficiência auditiva;
- alunos com deficiência intelectual;
- alunos com deficiência múltipla;
- alunos com transtornos globais de desenvolvimento (deficiência psicossocial ou deficiência mental);
- alunos com altas habilidades/superdotação;
- alunos com disfuncionalidades.

Os serviços do Sianee são oferecidos para o atendimento educacional especial à totalidade dos outros que apresentem deficiências que causem

interferência nos processos de aprendizagem, com coordenadores fornecendo orientações para o atendimento aos estudantes com deficiência, incluindo a disponibilização de tradutores intérpretes de Libras utilização de recursos da Tecnologia Assistiva.

Esse departamento também promove a capacitação de professores, tutores e coordenadores, fornecendo orientações para o atendimento aos estudantes com deficiência, incluindo a disponibilização de tradutores intérpretes de Libras.

A IES pesquisada possui um Comitê de Acessibilidade, composto por diversas áreas e coordenado pelo Sianee, cuja atuação, além dos treinamentos e da produção de materiais adequados voltados aos alunos e professores, abrange também a acessibilidade arquitetônica, zelando, assim, pela parte física e do mobiliário ergonômico.

5.3 NO CONTEXTO, A ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PESQUISA DE CAMPO

Na continuidade da pesquisa, relativa à segunda parte do questionário, os participantes responderam às questões abertas (dissertativas). Tais dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 47), definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

As respostas dos professores participantes com relação à primeira questão: **quais as maiores dificuldades/desafios encontrados em sala de aula com relação à comunicação com os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE)**, submetidas à análise de conteúdo de Bardin (2016), permitiu a identificação de 10 tópicos, sendo dois indicadores por mais de um respondente, conforme ilustra a Tabela 2, organizada em ordem decrescente de indicação dos assuntos/tópicos mais abordados.

Tabela 2 – Dificuldades/desafios encontrados em sala de aula com relação à comunicação com os estudantes com NEE

Questão 1: Tópicos pertinentes às maiores dificuldades/desafios	Quantidade de
---	---------------

encontrados em sala de aula com relação à comunicação com os estudantes que apresentam NEE	respondentes
Adequação/seleção de materiais específicos	3
Compreensão na comunicação	2
Metodologia comum à turma	1
Deficiência na interpretação de textos/leituras	1
Motivar a turma e atender aos alunos com NEE, simultaneamente	1
Déficit de cognição	1
Déficit de treinamento docente	1
Profissionais intérpretes de libras qualificados	1
Leitura labial	1
Planejamento de materiais junto ao Sianee	1

Fonte: Organizada pela autora (2020).

Da categorização das respostas dos nove participantes que responderam à essa primeira pergunta (Tabela 2), três mencionaram a necessidade de instrumentos e materiais adequados ao tipo de deficiência apresentada pelo aluno. O segundo tópico, referente à compreensão no processo de comunicação com esses alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), foi o mais indicado por dois respondentes, enquanto os demais tópicos receberam uma indicação cada um deles: metodologia comum à turma, deficiência na interpretação de textos/leituras, motivar a turma e atender aos alunos com NEE, simultaneamente, déficit de cognição, déficit de treinamento docente, profissionais intérpretes de libras qualificados, leitura labial e planejamento de materiais junto ao Sianee.

No tocante à adequação/seleção de materiais específicos, um dos professores comentou que:

A preparação de materiais para alunos com deficiência visual, por exemplo, é um desafio. Felizmente, há um setor na instituição que adapta os materiais muito eficientemente. É preciso apenas algum planejamento para enviar os documentos com antecedência; e algum cuidado na escolha dos arquivos (utilizar vídeos em português ou dublados, por exemplo; ou livros cujo formato permita a audição). De um modo geral, os obstáculos são contornados com um pouco de inventividade e apoio institucional: por exemplo, lendo em voz alta o que foi escrito na lousa; enviando as atividades avaliativas por e-mail em formato word com antecedência; ou mesmo utilizando o e-mail em tempo real em vez do chat, agora que as aulas estão sendo realizadas na modalidade telepresencial (Professor 07).

Ainda dentro desse contexto, o Professor 06 argumentou sobre a necessidade de *“Materiais adequados para o estudante e treinamento para os professores”*.

A compreensão na comunicação foi trazida por dois professores. Um deles disse que *“A dificuldade encontrada foi com um aluno surdo que desejava que a tradutora de libras realizasse todas as interpretações jurídicas e tivesse profundo conhecimento jurídico. Dificuldade para entender um aluno, que possuía múltiplas deficiências”* (Professor 08). Enquanto o Professor 09 alegou: *“Receio em deixar que algum comunicado geral para a turma deixe de chegar ao aluno PCD”*. Os demais pesquisados citaram, entre outros fatores, a necessidade de uma metodologia comum a toda turma, bem como a motivação dela. Apontaram também fatores como o déficit de cognição dos alunos com deficiência e falta de treinamento dos professores, além da importância do apoio dos intérpretes de Libras e do conhecimento da leitura labial para diminuição das dificuldades relacionadas à comunicação.

No que tange à interface desses tópicos com as diferentes dimensões de acessibilidade elencadas por Sasaki (2006), após cômputo dessas temáticas, sobressaíram-se as seguintes dimensões: Acessibilidade Instrumental, Acessibilidade Atitudinal, Acessibilidade Comunicacional e Acessibilidade Metodológica, conforme ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição dos tópicos e respectivas dimensões de acessibilidade sobre as dificuldades/desafios encontrados em sala de aula quanto à comunicação com os estudantes

Dimensões de Acessibilidade	Tópicos	Frequência
Acessibilidade Instrumental	Deficiência na interpretação de textos/leituras	5
	Leitura labial	
	Déficit de treinamento docente	
	Profissional intérpretes de libras qualificados	
	Adequação/seleção de materiais específicos	
Acessibilidade Atitudinal	Motivar a turma e atender aos alunos com NEE, simultaneamente	2
	Déficit de cognição	
Acessibilidade Comunicacional	Planejamento de materiais junto ao Sianee	2
	Compreensão na comunicação	
Acessibilidade Metodológica	Metodologia comum à turma	1

Fonte: Organizada pela autora (2021).

Das respostas coletadas, infere-se que cinco delas são concernentes à Acessibilidade Instrumental, duas aludem à Acessibilidade Atitudinal, duas referem-se à Acessibilidade Comunicacional e uma integra a Acessibilidade Metodológica.

Considerando que a Acessibilidade Instrumental tem vasta abrangência acerca das ferramentas utilizadas no intuito de auxiliar a inclusão dos alunos com deficiência (SASSAKI, 2006), o que inclui desde a utilização de materiais comuns, como lápis e canetas, até instrumentos mais específicos, como equipamentos tecnológicos e treinamentos, os tópicos apontados aqui pelos professores referem-se ao déficit de treinamento e qualificação dos docentes e demais profissionais envolvidos, conforme expressa o relato do Professor 04: *“Materiais adequados/ Treinamento de docentes”*, além da deficiência na interpretação de textos e nas leituras por parte dos alunos com deficiência e ainda à carência de materiais adequados para o atendimento a esses alunos, segundo a afirmação: *“Falta de instrumentos adequados para atender às especificidades de cada aluno com deficiência”* (Professor 06), o que denota a importância da utilização dos instrumentos adequados por parte dos docentes e dos alunos, como as TICs e as TAs.

A *Acessibilidade Atitudinal* foi apontada por um dos professores pesquisados: *“Dificuldade de manter o restante da turma atenta e motivada, enquanto busco atender ao estudante com deficiência”* (Professor 03), assim, a vivência pedagógica desse docente fez com que ele compreendesse a importância de assegurar a motivação da turma como um todo, durante o atendimento às PcDs.

O planejamento dos materiais faz parte dos relatos dos professores: *“Receio em deixar que algum comunicado geral para a turma deixe de chegar ao aluno PCD”* (Professor 09), dessa forma, o professor demonstra sua preocupação de que a falha na comunicação prive o aluno com deficiência de algum comunicado. O segundo pesquisado afirmou que *“A dificuldade encontrada foi com um aluno surdo que desejava que a tradutora de libras realizasse todas as interpretações jurídicas e tivesse profundo conhecimento jurídico. Dificuldade para entender um aluno, que possuía múltiplas deficiências”*. Essas observações retratam dois aspectos trazidos pelo professor. Primeiramente, no tocante ao limite do trabalho do intérprete de libras e devido à dificuldade de comunicação com alunos com múltiplas deficiências.

A assertiva referente à metodologia comum à turma, trazida pelo Professor 01 – “*Estabelecer metodologia aplicável aos estudantes com deficiência, sem prejuízo dos demais*” –, reflete sua visão de que a metodologia utilizada deve contemplar toda a turma, sem prejuízo de uns em detrimento dos demais, enquanto o argumento “*Falta de conhecimento básico na interpretação de textos*” (Professor 02) traz à luz a dificuldade que os alguns alunos com deficiência podem apresentar quando precisam interpretar textos.

As respostas dos participantes em relação à segunda questão referente **ao tipo de relação/attitudes percebidas entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes no desenvolvimento das atividades/trabalhos propostos em grupo**, após aplicação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), apresentou como composição sete tópicos, ilustrados na Tabela 4.

Os dados da Tabela 4 revelam que os participantes atribuíram três indicações ao termo solidariedade. Os demais tópicos receberam, cada um, uma indicação. Comentaram sobre o acolhimento dos estudantes com deficiência pelos demais alunos, além das diferenças entre as deficiências nem sempre perceptíveis.

Tabela 4 - Relação/attitudes percebidas entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes no desenvolvimento das atividades/trabalhos propostos em grupo.

Questão 2: Tópicos mais citados quanto ao tipo de relação/attitudes percebidas entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes no desenvolvimento das atividades/trabalhos propostos em grupo	Quantidade de respondentes
Solidariedade	3
Acolhimento	1
Attitudes extremadas	1
Cooperação	1
Bom entrosamento	1
Inabilidade comunicacional	1
Rejeição pontual pertinente à deficiência	1

Fonte: Organizada pela autora (2021).

No tema pertinente à solidariedade, alguns respondentes mencionaram que existe “*Vontade de incluir e auxiliar o estudante com deficiência nas atividades acadêmicas*” (Professor 03) e que “*Os alunos que têm dificuldades tentam sempre se apoiar nos colegas*”, no entanto, embora a solidariedade seja interpretada positivamente, ela também pode ser um fator inibidor do desenvolvimento do aluno com deficiência quando o grupo realiza as atividades desse aluno, inviabilizando seu aprendizado. Sobre isso, o Professor 04 diz:

[...] Alguns alunos com deficiência têm bastante dificuldade para serem aceitos em grupos de pesquisa. Nas atividades em sala de aula, naturalmente, sempre são aceitos em algum grupo. Mas, frequentemente, são deixados de lado, sem uma tarefa específica. Neste caso, os demais alunos acham que estão fazendo algo de bom para o deficiente. Realmente acreditam que estão sendo receptivos e colaborativos, mas, na verdade, estão prejudicando o aluno deficiente. Estão negando a ele a oportunidade de desenvolver o processo pedagógico ligado àquela atividade. Mas, obviamente, existem muitos alunos com deficiência que conseguem se impor. E, devo dizer, alguns dos melhores alunos que tive, ao longo dos meus 17 anos como professor, eram deficientes.

Portanto, depreende-se que até mesmo uma ação positiva, como a solidariedade, quando não aplicada corretamente, pode tornar-se prejudicial ao seu destinatário. Logo, essas temáticas sinalizam a necessidade de atenção à garantia de acessibilidade em suas diferentes dimensões, a fim de assegurar o processo de inclusão no Ensino Superior. Nesse ponto, partindo das temáticas apontadas na Tabela 4, fez-se um cruzamento com as diferentes dimensões de acessibilidade apontadas por Sasaki (2006), ilustrados na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição dos tópicos e respectivas dimensões de acessibilidade pertinente às atitudes percebidas entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes no desenvolvimento das atividades/trabalhos propostos em grupo.

Dimensões de Acessibilidade	Tópicos	Frequência
Acessibilidade Atitudinal	Atitudes extremadas	5
	Solidariedade	
	Acolhimento	
	Cooperação	
	Com entrosamento	
Acessibilidade Comunicacional	Inabilidade de comunicação	1

Fonte: Organizada pela autora (2021).

A Tabela 5 apresenta Acessibilidade Atitudinal com representatividade de cinco tópicos, seguido da Acessibilidade Comunicacional, compondo um tópico. Na primeira dimensão, os docentes trouxeram sua vivência pedagógica acerca de vários tópicos. No que se refere às Atitudes extremadas, o Professor 01 afirmou que *“Evitar extremos: ou todos os alunos auxiliam os PcDs, ou o isolam”*. Nesse sentido, o professor percebeu comportamentos opostos nas atitudes por parte da turma. Como Solidariedade, o Professor 07 observou que *“Os estudantes oferecem ajuda para os colegas com deficiência”*. No tocante ao tópico Acolhimento, o Professor 06 declarou que *“Os estudantes PcDs, normalmente, são acolhidos pelos demais”*. Já o quesito Cooperação trouxe o registro do Professor 08, dizendo que

“A maioria dos estudantes é muito cooperativa”. Finalmente, no quesito Entrosamento, o Professor 09 observou sobre o “Entrosamento entre estudante com deficiência e a turma”, tópicos que salientaram a importância da Dimensão Atitudinal.

A Acessibilidade Comunicacional compreendeu a inabilidade de comunicação, em que o Professor 04 reportou que “Os PcDs são aceitos nas atividades, mas sem efetuar qualquer tarefa”, portanto, a inclusão dos estudantes com deficiência nas atividades não significa que eles consigam desenvolvê-las.

A terceira questão está relacionada à **preparação dos docentes para as demandas da sala de aula em relação à aprendizagem dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência**. Dos dez participantes, dois responderam que sim, estão preparados, quatro responderam que não e três responderam que talvez.

Da análise de conteúdo efetuada no total de respostas (as justificativas) à essa pergunta, emergiram 12 tópicos, conforme ilustra a Tabela 6.

Tabela 6 – Demandas da sala de aula em relação à aprendizagem dos estudantes que

Questão 3: Tópicos citados quanto às demandas da sala de aula em relação à aprendizagem dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência	Quantidade de respondentes
Necessidade de capacitação/treinamento adequado	5
Ferramentas adequadas	1
Comunicação professor/aluno	3
Profissional especializado diferentes áreas	2
Necessidade de capacitação/diferenciar as deficiências	1
Comunicação entre os setores	1
Diversidade metodológica	2
Orientação/Apoio de setor específico – Sianee	1
Agir naturalmente	1
Iniciativa própria	2
Modificação das rotinas	1
Comunicação professor/aluno	1

Fonte: Organizada pela autora (2021).

Embora a instituição pesquisada ofereça apoio específico aos docentes por meio do **Sianee**, os respondentes sinalizam que necessitam de capacitação para

um melhor atendimento a esses alunos, conforme diz o Professor 01: “[...] *Preciso de capacitação adequada nessa área e, sobretudo, de ferramentas docentes que possam ser utilizadas no processo de aprendizagem*”. O Professor 03 reportou que “[...] *Há vários tipos e graus de deficiência. Preciso adquirir mais experiência lecionando para estudantes com deficiência para me sentir totalmente preparado*”. A necessidade de treinamento e capacitação mostrou-se um fator importante também para outros respondentes, já que o Professor 05 afirmou que “*Ninguém possui um leque tão extenso de formação técnica para estar apto a lidar com todas as formas de deficiências e para oferecer todas as formas de acessibilidade*”. Ainda nesse aspecto, afirmou o Professor 06: “[...] *Acho que preciso de treinamento mais específico*”. Essas menções denotam a necessidade que os docentes têm de capacitar-se, de maneira que consigam caracterizar as diferentes deficiências, bem como as respectivas possibilidades de trabalho com cada uma delas.

Ao cruzar as respostas dos professores em relação a essa pergunta e as múltiplas dimensões de acessibilidade, foi possível identificar a dimensão mais frequente e que parece ter pertinência para assegurar a inclusão na prática docente desses participantes. Esse cruzamento é apresentado na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Distribuição dos tópicos e respectivas dimensões de acessibilidade sobre as demandas da sala de aula em relação à aprendizagem dos estudantes com NEE

Dimensões de Acessibilidade	Tópicos	Frequência
Acessibilidade Instrumental	Necessidade de capacitação/treinamento adequado	4
	Ferramentas adequadas	
	Profissional especializado de diferentes áreas	
Acessibilidade Atitudinal	Agir naturalmente	1
Acessibilidade Comunicacional	Comunicação professor/aluno	3
Acessibilidade Metodológica	Diversidade metodológica	5
	Modificação das rotinas	
Acessibilidade Programática	Orientação/Apoio de setor específico – Sianee	1

Fonte: Organizada pela autora (2021).

A Acessibilidade Instrumental teve maior frequência, com oito indicações, em detrimento da Acessibilidade Metodológica, que obteve cinco indicações, enquanto a Acessibilidade Comunicacional apresentou três indicações e a

Acessibilidade Atitudinal e Acessibilidade Programática tiveram uma indicação cada.

Com relação à quinta questão: **o que é considerado essencial ao trabalho de um bom professor de modo a contribuir com a aprendizagem de seus estudantes com deficiências e/ou NEEs em sala de aula**, o resultado da análise de conteúdo é apresentado na Tabela 8.

Tabela 8 – O que é essencial ao trabalho de um bom professor de modo a contribuir com a aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEEs

Questão 4: Tópicos mais citados quanto ao que é essencial ao trabalho de um bom professor, de modo a contribuir com a aprendizagem de seus estudantes com necessidades educacionais especiais, em sala de aula	Quantidade de respondentes
Empatia docente	1
Solidariedade da turma	2
Apoio da IES	1
Atenção às singularidades dos estudantes	1
Dedicação do estudante	1
Afetividade	1
Comunicação adequada	1
Inovação pedagógica	2
Responsabilidade social	1
Didática	2
Criatividade	1
Flexibilidade	1
Estratégias metodológicas diferenciadas	2

Fonte: Organizada pela autora (2021).

Dessa análise, é possível inferir que os participantes elencaram 13 tópicos como fatores importantes para o desenvolvimento do bom trabalho do docente, consoante aos comentários a seguir.

Sobre a solidariedade da turma, os respondentes declararam (Professor 04): *“Inclusão do PcD e solidariedade da turma para auxiliá-lo”*; *“Ter Boa vontade”* (Professor 03). Outros fatores, como inovação pedagógica, também foram trazidos por alguns respondentes: *“Inovar/explorar novas estratégias pedagógicas”* (Professor 03); *“Metodologias ativas e Flexibilidade”* (Professor 06), o que demonstra a importância da tecnologia para auxiliar na inclusão dos alunos com necessidade especial. Sobre estratégias metodológicas, o Professor 04 relata:

[...] Percebeu-se que o aluno, embora tivesse dificuldade com temas das ementas das disciplinas, era uma pessoa bem-informada, acostumada a assistir noticiários e que, na verdade, buscava conectar temas das aulas com estes conhecimentos prévios. Na falta de conexão com os temas do seu interesse, ele perdia o foco. Passei a usar, assim, questões

relacionadas à Petrobras (e outros temas da atualidade) como exemplos para as minhas aulas de Direito Empresarial. Foi positivo para todos.

Já o Professor 09 disse “*Estar atento às particularidades das necessidades dos estudantes PcDs*”, uma vez que entender os diferentes aspectos entre os estudantes e suas deficiências proporciona a escolha de estratégias metodológicas diferenciadas, propiciando sua inclusão.

Logo, essas temáticas sinalizam a necessidade de atenção à garantia de acessibilidade em suas diferentes dimensões para assegurar o processo de inclusão no Ensino Superior. Nesse ponto, partindo das temáticas apontadas na Tabela 9 fez-se um cruzamento com as diferentes dimensões de acessibilidade apontadas por Sasaki (2006) e, por conseguinte, sobressaíram-se as seguintes acessibilidades, de acordo com sua relevância demonstrada na pesquisa: Acessibilidade Atitudinal, Acessibilidade Metodológica e, no mesmo patamar, as Acessibilidades Programática, Comunicacional e Instrumental, conforme apresentado na Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição dos tópicos e respectivas dimensões de acessibilidade pertinente ao trabalho de um bom professor

Dimensões de Acessibilidade	Tópicos	Frequência
Acessibilidade Atitudinal	Empatia docente	6
	Solidariedade da turma	
	Atenção às singularidades dos estudantes	
	Dedicação do estudante	
	Afetividade	
	Responsabilidade social	
Acessibilidade Metodológica	Didática	4
	Flexibilidade	
	Inovação pedagógica	
	Estratégias metodológicas diferenciadas e utilização de tecnologia assistiva	
Acessibilidade Instrumental	Criatividade e utilização de recursos de tecnologia assistiva	1
Acessibilidade Comunicacional	Utilização de recursos da tecnologia assistiva e prática pedagógica adequada em sala de aula	1
Acessibilidade Programática	Apoio da IES, mediante trabalho do SIANEE em parceria com diretores da Escolas Superiores, coordenadores de cursos e	1

	professores.	
--	--------------	--

Fonte: Organizada pela autora (2021).

Como parte da Acessibilidade Atitudinal, fatores como empatia, solidariedade, atenção às singularidades dos estudantes, afetividade, entre outros, foram trazidos pelos respondentes: *“Empatia para entendimento e adaptação do processo de ensino-aprendizagem”* (Professor 05) e ainda sobre esse tema, o (Professor 04) relatou: *“Empatia do restante da turma”*. Esses comentários asseveram que a empatia da turma auxilia na adaptação do aluno com deficiência.

Esse resultado, ao ilustrar os tópicos apontados pelos respondentes, mostra como principais fatores, e com a mesma indicação, a responsabilidade social, a afetividade, a dedicação do estudante, a atenção às singularidades dos estudantes, a solidariedade da turma e a empatia docente. As estratégias metodológicas, inovação pedagógica, flexibilidade e didática foram trazidas por quatro respondentes, porém o Professor 6 traz em sua resposta vários tópicos; *“Planejamento de aula. Didática. Criatividade. Metodologias ativas. Flexibilidade”*, enquanto fatores como o apoio da IES, comunicação adequada e criatividade foram mencionadas pelo Professor 2: *“A comunicação constante. Esclareço que o aluno que apresenta alguma deficiência normalmente é introvertido e procura disfarçar a sua deficiência, deste modo deve-se estimulá-lo e o mecanismo é a comunicação”*.

Na questão seguinte, quando perguntado aos participantes **se durante seu período de docência no Ensino Superior eles sentiram necessidade de capacitar-se para aprimorar o seu trabalho pedagógico em relação ao estudante com deficiência**, 90% responderam *sim* e, (10%) responderam *não*.

O Quadro 3, a seguir, apresenta a forma como ocorreu tal capacitação e a dimensão de acessibilidade correspondente.

Quadro 3 – Forma como ocorreu a capacitação para aprimorar o trabalho pedagógico em relação ao estudante com NEE e respectiva(s) dimensão(ões) de acessibilidade

Respostas pertinentes ao modo	Acessibilidade
-------------------------------	----------------

como ocorreu a capacitação	Programática	Instrumental	Metodológica	Comunicacional	Atitudinal
<i>Feedback</i> do Sianee com entrega de tutoriais, manuais e videoaulas do Sianee (PF03)	X	x	x		
Sianee da instituição que apresentou o processo de conversão dos materiais para alunos surdos (PF07)	X	x	x		
Capacitação semestral promovida pela IES (PF04)	X	x	x		
<i>Feedback</i> recebido de setor específico (Sianee) (PF03)	X	x		X	
Reunião com o setor da IES que acompanha alunos com deficiência (PF07)	X			X	
Motivação institucional que apoia a inclusão social (PF02)	X			X	
Iniciativa própria para capacitar-se em metodologias inclusivas (PF8)		x			X
Iniciativa própria para capacitar-se em libras (PF02)		x			X

Fonte: Organizado pela autora (2021).

Na continuidade, é apresentada a correlação entre os tipos de acessibilidade e de capacitação voltados aos alunos com deficiência, realizados pelos respondentes, o que demonstra que um mesmo tópico pode estar presente em mais de um tipo de acessibilidade, como **a confecção de materiais, reuniões, e *feedback* por parte do Sianee**, bem como **a capacitação promovida semestralmente pela IES**, que são integrantes das Acessibilidades Programática, Instrumental e Metodológica.

O ***feedback* e reuniões por parte do Sianee** também integram a Acessibilidade Comunicacional, assim como a **motivação institucional no apoio à inclusão social**. Enquanto, a **iniciativa própria para capacitação em metodologias inclusivas** integra as Acessibilidades Instrumental e Atitudinal.

As acessibilidades, apesar de terem suas características próprias, acabam entrelaçando-se, posto que uma atitude trará reflexos na metodologia por meio da iniciativa de capacitação individual por parte dos docentes, na utilização dos instrumentos adequados e na comunicação entre alunos, professores e setores/IES.

Dentre as respostas dos participantes, infere-se que as ações realizadas pelo setor específico da Instituição de Ensino no atendimento aos estudantes com

deficiência incluem ações como a confecção de tutoriais, manuais, videoaulas, conversão de materiais, somando-se à entrega de *feedbacks* aos docentes pela instituição, além da capacitação oferecida a eles, do que se depreende a presença das Acessibilidades Programática, Instrumental, Metodológica e Comunicacional. Isso também demonstra a importância de um setor específico para o atendimento aos estudantes com deficiência, em diversos aspectos, cujo resultado é percebido na sala de aula, podendo ser aproveitado não só pelos alunos que utilizam os materiais específicos produzidos pelo setor, bem como pelos professores que recebem apoio no início de cada semestre, além dos *feedbacks* e das reuniões para tomada de decisões e compartilhamento de experiências.

Com relação **ao conhecimento dos participantes sobre os tipos de deficiências mais comuns entre os estudantes com deficiência no curso em que atuam**, após aplicação da análise de conteúdo, organizou-se a Tabela 10.

Tabela 10 – Tipologias de deficiências mais comuns presentes entre os estudantes do curso

Tipologias encontradas	Frequência
Auditiva/Surdez	6
Visual/Cegueira	6
Deficiência física/neuro-motora/AVC/Paralisia cerebral	8
Não responderam	2
Intelectual/Cognitiva	1
Múltipla Deficiência	1
Deficiência mental	1
Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD): autismo	1

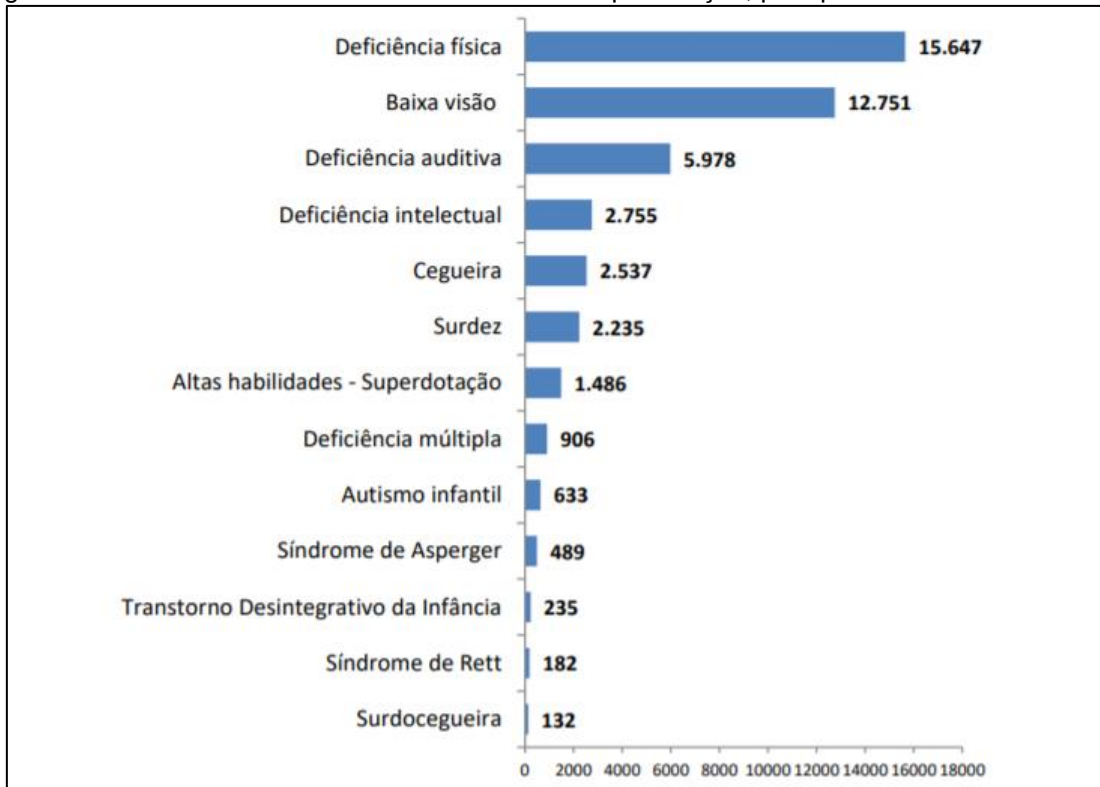
Fonte: Organizada pela autora (2021).

Da análise dessa Tabela 10, observa-se que as deficiências mais apontadas pelos respondentes abrangem em primeiro lugar as áreas físicas e neuromotoras, seguidas pelas deficiências visuais e auditivas. Em um mesmo patamar, situam-se a paralisia cerebral, o transtorno global de desenvolvimento (autismo), a deficiência mental, intelectual/cognitiva, bem como as múltiplas deficiências, do que se conclui que as deficiências mais perceptíveis são as mais indicadas.

Esse resultado vai ao encontro dos dados do Inep (2018) em relação aos números de matrículas por tipo de deficiência no ano de 2018, salientando, ainda,

que um mesmo aluno matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, conforme demonstrado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2018



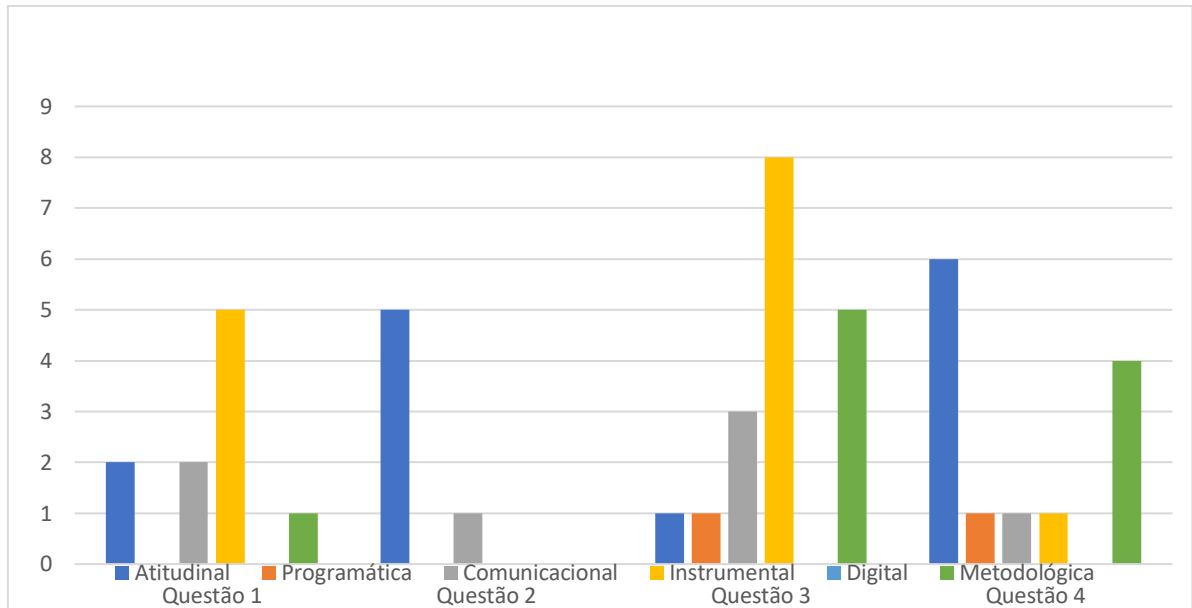
Fonte: Inep (2018), com base nos dados do Censo da Educação Superior.

5.4 ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE

Apesar dos limites na promoção da acessibilidade devido à incrementação da legislação e da mudança de paradigmas, houve um grande progresso na sua promoção, em quaisquer de suas dimensões ou áreas, notadamente na educação.

Na sequência, o Gráfico 10 apresenta a frequência da presença das dimensões da acessibilidade em quatro questões, nas quais foram apontadas as Acessibilidades Atitudinal, Programática, Comunicacional, Instrumental, Digital e Metodológica.

Gráfico 10 – Frequência de presença das dimensões de acessibilidade em cada questão



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

Da análise desses resultados, é possível inferir que os limites e as possibilidades na promoção de acessibilidade para assegurar práticas inclusivas na concepção dos participantes desse estudo concentram-se, em ordem decrescente, nas dimensões instrumental, atitudinal, metodológica, comunicacional e programática.

Tais resultados permitem-nos apontar a complexidade que envolve a prática docente para assegurar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, em que a igualdade e a diferença situam-se como valores indissociáveis, reconhecendo a diversidade humana em suas especificidades (diferenças) individuais, com vistas a valorizar e reconhecer o real sentido da inclusão numa perspectiva ampla, para além da mera aplicação dos documentos legais na contramão de práticas historicamente excludentes. Sobre isso, concorda-se com Moreira (2005, p. 43) ao explicar que “[...] Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória”.

Na esteira desse resultado, recorreremos, ainda, a Abdalla e Almeida (2020, p. 578) para chamarmos a atenção sobre o Relatório Unesco (2018), que pontua a necessidade de “[...] um conjunto de ações docentes constitutivas de uma ‘pedagogia da inclusão’” (p. 18). Sobre essas ações, as autoras esclarecem que “[...] a UNESCO (2018, p. 23) enfatiza um conjunto de competências para o século

XXI, a fim de que se alcance “[...] um contexto de inclusão, em que a criatividade, o pensamento crítico e a inovação se reforçam [...]” e, acrescentam, “[...] propondo, assim, um modelo de ações docentes para uma pedagogia de inclusão” (ABDALLA; ALMEIDA, 2020, p. 578). A Tabela 11 ilustra esse modelo:

Tabela 11 – Modelo de ações docentes para uma pedagogia da inclusão

Dimensões	Categorias da Ação Docente
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de planos de ação individuais ▪ Planificação e adaptação curricular ▪ Conhecimento pedagógico para um ensino efetivo em contexto de desvantagens ▪ Estratégias metodológicas variadas
Responsabilidade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho colaborativo ▪ Participação da comunidade escolar ▪ Espaços de reflexão entre profissionais da educação

Fonte: Abdalla e Almeida (2020, p. 578), a partir da Secretária da Estratégia Regional sobre Docentes (UNESCO, 2018)¹⁶.

Nessa direção, o Referencial de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 13) esclarece:

[...] os professores e gestores institucionais, faz-se necessários um investimento sistemático e contínuo dos processos formativos. Esses deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação superior e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como direito de todos.

De igual modo, Jácome e Álvarez (2020, p. 2719) reforçam a necessidade de:

Las instituciones de educación superior deben implementar, dentro de sus políticas educativas, prácticas inclusivas mediante la capacitación de sus docentes, que les permitan desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación con enfoque inclusivo, de tal manera que se promueva la incorporación de las personas con discapacidad.

Dessa compreensão, é perceptível a complexidade da formação de professores e a prática docente para assegurar a diversidade humana em suas especificidades (diferenças) individuais, com vistas a valorizar e reconhecer o real

¹⁶ Unesco. Estrategia Regional sobre Docentes OREAL-UNESCO Santiago. Formación Inicial Docente em Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión em América Latina: análisis compartido de siete casos nacionales. Santiago do Chile. OREALC/UNESCO, abril, 2018.

sentido da inclusão numa perspectiva ampla, para além da mera aplicação dos documentos legais na contramão de práticas historicamente excludentes. Sobre isso, concorda-se com Moreira (2005, p. 43) ao explicar que: “[...] Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória”.

Das ponderações tecidas e a partir da presença de dimensões como essas, é possível apontar a complexidade que envolve a formação e o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, em que a igualdade e a diferença se situam como valores indissociáveis. Porquanto, com o diz Masseto (2009, p. 11), “[...] a docência exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor”.

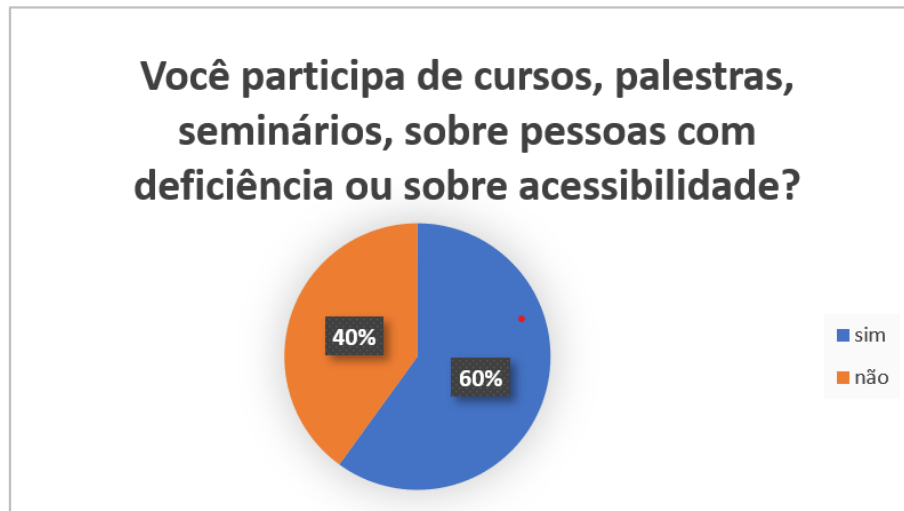
Isso posto, recorremos à Cunha (2013, p. 621-622) para enfatizar que “A temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior [...]”. Acrescenta a autora que “[...] Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social”.

5.5 PARTE III DO QUESTIONÁRIO: DESVELANDO O PRODUTO

A seguir, **são apresentados os dados pertinentes à parte III do questionário**, os quais contribuíram para desvelar e delimitar o produto dessa dissertação, descrito no capítulo seguinte. São questões relacionadas ao processo de formação continuada para viabilizar e qualificar o trabalho com os estudantes com deficiências no *lócus* pesquisado.

Para tanto, foi perguntado sobre a participação em cursos, palestras e seminários sobre Pessoas com Deficiência na IES pesquisada. Os dados foram organizados em tabela do Excel, que revelou que 60% dos docentes participam dessas atividades, enquanto 40% deles responderam negativamente, conforme Gráfico 11.

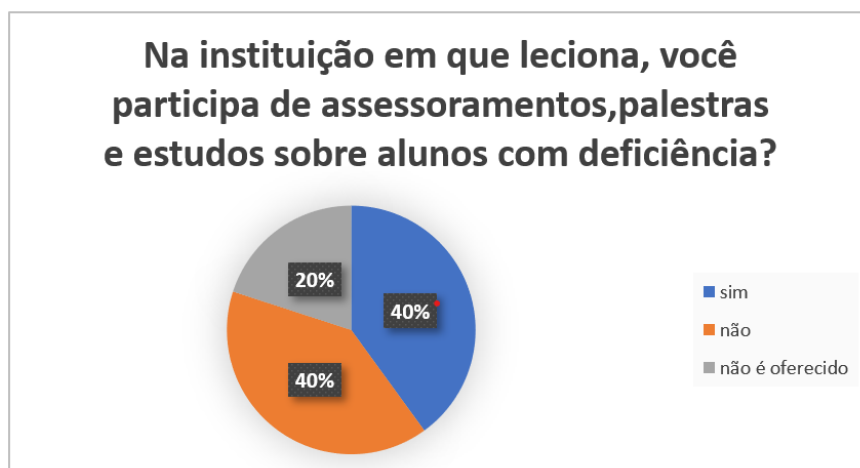
Gráfico 11 – Participação em cursos, palestras e seminários sobre deficiência ou acessibilidade



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

No que diz respeito à questão seguinte, relacionada à participação dos integrantes da pesquisa em atividades proporcionadas pela IES, tais como assessoramentos, palestras e estudos sobre pessoas com deficiência com o objetivo de contribuir para a prática docente e respectivo processo de inclusão, 40% dos participantes afirmaram participar desses eventos, 40% não participam e 20% informaram que essas atividades não foram oferecidas pela Instituição de Ensino, consoante apresentação seguinte, Gráfico 12.

Gráfico 12 – Participação em assessoramentos, palestras e estudos sobre Deficiência na IES pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

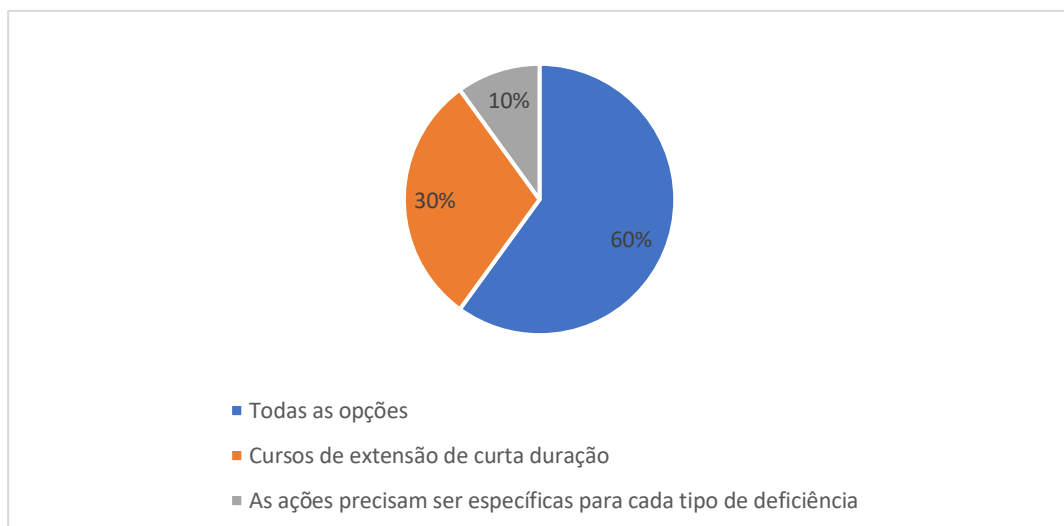
Quando perguntados sobre o interesse em participar de cursos gratuitos de aprimoramento, todos os participantes, aceitariam participar de cursos gratuitos,

que contribuíssem para aprimorar sua prática em sala de aula, voltada aos estudantes com deficiência.

Sobre o tema, acerca da prática docente, segundo os respondentes, o fator que os levou a buscar capacitação para aprimorar seu trabalho pedagógico em relação aos estudantes com deficiência, houve quatro respostas indicando que não houve capacitação ou aperfeiçoamento. Nesse sentido, dois docentes capacitaram-se individualmente e por iniciativa própria. O tema referente ao departamento especializado no atendimento aos alunos com deficiência (Sianee) recebeu três indicações, sendo abordadas as reuniões, os *feedbacks* e as capacitações semestrais realizadas pelo setor. Houve uma indicação (Professor 5) “[...] *Senti a necessidade de necessidade uma formação técnica*”.

Sobre os tipos de ações relativas aos alunos com deficiência, que na visão dos participantes poderiam contribuir com sua formação continuada, 60% responderam que os cursos de extensão, *e-book* e portal contribuiriam para sua formação; 30% optaram pelos cursos de extensão de curta duração e 10% acreditam que as ações precisam ser especificadas para cada tipo de deficiência, conforme ilustra Gráfico 13.

Gráfico 13 – Ações que podem contribuir para formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa empírica (2020)

A totalidade dos respondentes concordou em participar de alguma ação que os capacitasse na formação continuada, independentemente de seu formato, (curso, *e-book* ou portal) para contribuição no aprimoramento no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, o fato de que alguns professores iniciaram sua capacitação por conta própria, demonstra o interesse destes profissionais, em incluir os alunos com deficiência.

6 TECENDO O PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO: UM CURSO DE EXTENSÃO

Conforme já indicado neste item, é apresentado uma proposta de curso de extensão intitulado “Acessibilidade e inclusão” para professores da Graduação de um curso de Direito, focalizando a capacitação desses profissionais nos aspectos referentes ao atendimento aos alunos com necessidades especiais. Uma das características específicas do mestrado e doutorado profissional está no trabalho final, que, de acordo com a Capes, Portaria n.º 389, “[...] deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos” (BRASIL, 2017). Dessa forma, o produto apresentado nesse trabalho atende às características do programa *stricto sensu*, do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba-PR-Brasil, área de concentração: Educação, do Centro Universitário Internacional Uninter, linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, e um projeto coordenado pela Professora Doutora Sueli Pereira Donato.

Portanto, essa proposta constitui o produto oriundo da pesquisa realizada, ou seja, um curso de extensão com duração de 20 (vinte horas), segmentadas em seis aulas, com direito a certificado de conclusão, abrangendo os aspectos que sobressaíram nos relatos dos professores participantes da pesquisa, tais como: metodologias a serem aplicadas em diferentes tipos de deficiências, materiais didáticos específicos, capacitação dos docentes para conhecimento sobre os tipos de deficiência, capacitação para atendimento aos estudantes com deficiência de forma a integrá-los aos demais, conhecimento da legislação sobre PcDs e integração aos demais setores da instituição que possam auxiliar no atendimento específico às Pessoas com Deficiência.

Os professores do curso de graduação em Direito demonstraram, por meio da pesquisa efetuada, as dificuldades enfrentadas nas salas de aula, em suas atividades pedagógicas com relação aos estudantes com deficiência, em aspectos que envolvem a dificuldade na comunicação com esses alunos, a utilização de metodologias e materiais específicos, a necessidade de saber diferenciar os tipos

de deficiência, manter a motivação e a empatia da turma como um todo, auxiliar na inclusão dos estudantes PcDs junto aos demais alunos, entre outros.

Ademais, alguns professores realizaram individualmente capacitação, por iniciativa própria e individual, ao sentirem necessidade de melhor preparação para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista as especificidades deles.

A disponibilidade de um curso de extensão aos docentes poderá prepará-los para auxiliar na inclusão dos alunos com deficiência, promovendo as dimensões da acessibilidade de forma ampla, para o desenvolvimento e aproveitamento dos conteúdos programáticos, visto que o professor é fundamental na humanização da educação.

A realização desse curso e posterior obtenção de certificado também proporcionarão o enriquecimento do currículo dos professores.

6.1 CARACTERÍSTICA DO CURSO

O curso de extensão terá seis aulas totalizando 20 (vinte) horas, que serão gravadas e disponibilizadas via Ambiente Virtual de Aprendizagem, aos professores dos cursos de graduação interessados, gratuitamente e de forma não obrigatória, que após a assistirem às aulas, caso queiram obter certificação concedida pela instituição, deverão submeter-se à avaliação, que abordará os assuntos tratados nas aulas. Após correção da avaliação e obtenção de nota mínima, serão considerados aptos para recebimento do certificado.

O curso abordará assuntos elencados pelos professores no percurso dessa pesquisa de campo, com o intuito de prepará-los e atualizá-los para a ampliação da compreensão das necessidades das PcDs, que diferem dependendo do tipo de deficiência, de seu estágio e de suas particularidades.

O desenvolvimento de um curso de extensão para os professores da IES pesquisada poderá acrescentar-lhes conhecimentos que atualmente lhes falta, porém, voltando o olhar para as características das acessibilidades. Entendemos que a Acessibilidade Atitudinal não estará restrita ao conhecimento profissional, tendo em vista sua abrangência nas atitudes pessoais dos indivíduos, pois os professores são antes de tudo pessoas, que certamente farão com que o

conhecimento adquirido ultrapasse as salas de aulas, ampliando a participação social.

Cada aula do curso abrangerá um tema específico, de forma que, ao final dele, o docente consiga ter uma macrovisão acerca dos aspectos específicos das deficiências, suas consequências e seus impactos na aprendizagem, para tanto, as aulas serão divididas em: AULAS GRAVADAS + ROTA + BANCO DE QUESTÕES.

AULAS GRAVADAS: o tempo de duração de cada aula será definido de acordo com as demandas de cada matéria.

ROTA: Será disponibilizado material de apoio na composição das aulas.

BANCO DE QUESTÕES: serão disponibilizadas questões, ao final de cada módulo, para fixação do conteúdo.

PROVA: Compreende a realização uma prova objetiva, com 10 questões, valendo 10,00 cuja nota de aprovação será 7,0.

Para que os professores obtenham o certificado, após assistirem às aulas, devem realizar uma avaliação, dessa forma, o certificado fornecido por uma IES será um estímulo para o seu engajamento, bem como reconhecimento por seu empenho na participação do curso.

A meta do curso é alcançar primeiramente todos os professores do curso de graduação em Direito, podendo, após, ser expandido aos demais cursos das graduações da IE.

6.2 PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO

A proposta curricular do curso “Acessibilidade e Inclusão” será composta por seis disciplinas, com duração de 20 (vinte) horas. Será ofertado na modalidade a distância, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem, tendo como público-alvo professores da Graduação de uma IES do Sul do Brasil. As condições de ingresso para o curso é que o interessado seja professor de qualquer curso de graduação de uma IES e as disciplinas serão: Legislação/Direitos referentes às PcDs; Tipos de deficiência e suas especificidades; Tipos de acessibilidade; Conhecendo o Sianee (Serviço de Inclusão e Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais); Responsabilidade social; e “Debatendo as dúvidas”.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Legislação/Direitos referentes às PcDs	04 horas
Tipos de deficiência e suas especificidades	04 horas
Tipos de acessibilidade	04 horas
Núcleo de acessibilidade: Conhecendo o Sianee	03 horas
Responsabilidade Social	03 horas
“Debatendo as dúvidas”: relação teoria e prática	02 horas
TOTAL DE HORAS	20 horas

6.2.1 Ementas das disciplinas

Disciplina: **LEGISLAÇÃO/DIREITOS REFERENTES ÀS PCD**

Carga horária: 04 horas.

Objetivo: Apresentar o histórico e o desenvolvimento da legislação referente às PcDs.

Ementa: A disciplina abrange a apresentação do desenvolvimento das leis: Legislação nacional e internacional. Políticas de inclusão e legislação no contexto Educacional.

Disciplina: **TIPOS DE DEFICIÊNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES**

Carga horária: 04 horas.

Objetivo: Tipificar os tipos de deficiências e sua contextualização histórica.

Ementa: A disciplina abrange a apresentação da linha do tempo das terminologias referentes às PcDs: Modelos sociais das PcDs. Aspectos históricos e políticos das PcDs.

Disciplina: **TIPOS DE ACESSIBILIDADE**

Carga horária: 04 horas.

Objetivo: Caracterizar os tipos de acessibilidade e sua aplicabilidade.

Ementa: A disciplina abrange a conceituação e caracterização dos tipos de acessibilidade: Conceito, características de acessibilidade e suas dimensões. Acessibilidade Arquitetônica. Acessibilidade Metodológica. Acessibilidade Atitudinal. Acessibilidade Programática. Acessibilidade Instrumental. Acessibilidade Comunicacional. Acessibilidade Digital. Desafios e impactos das dimensões da acessibilidade na docência.

Disciplina: **NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: CONHECENDO O SIANEE**

Carga horária: 03 horas.

Objetivo: Apresentar um Núcleo de Inclusão, suas atribuições e funcionamento.

Ementa: A disciplina abrange a apresentação do Núcleo de Inclusão, suas atribuições e atuação junto à IES: Manual do Sianee. Público-alvo. Tipos de atendimentos aos alunos. Capacitações oferecidas aos docentes.

Disciplina: **RESPONSABILIDADE SOCIAL**

Carga horária: 03 horas.

Objetivo: Conhecer os aspectos sociais relacionados às PcDs.

Ementa: Orientar a percepção da importância do aspecto social referente às PcDs: Inclusão social. Acessibilidade, permanência e inclusão no Ensino Superior.

Disciplina: **“DEBATENDO AS DÚVIDAS”:** entre a teoria e a prática

Carga horária: 02 horas.

Objetivo: Esclarecer os aspectos sociais e educacionais das PcDs, os processos de inclusão, preconceitos.

Ementa:

6.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem dos participantes do curso será realizada por meio de uma avaliação dos conhecimentos apresentados nas disciplinas.

- **Avaliação:** será realizada uma avaliação, ao final do curso, com o objetivo de solidificar os conhecimentos apresentados nas disciplinas, por meio de uma prova com 10 questões, valendo um ponto cada.
- **Frequência:** deverá ser de 90% (noventa por cento) do total de horas do curso.
- **Avaliação do curso:** será solicitado aos participantes, ao final de cada aula, a opinião acerca dos tópicos abordados, com o objetivo de um constante aprimoramento do curso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa em “processo de qualificação” buscou investigar as concepções de professores bacharéis em Direito sobre os limites e as possibilidades na promoção da acessibilidade metodológica e comunicacional em sua prática docente, de modo a assegurar a inclusão na Educação Superior. Na introdução dessa dissertação, ressaltai as minhas motivações pessoais, acadêmicas e profissionais que impulsionaram o desenvolvimento dessa pesquisa, dentre elas, a condição de PcD e profissional Bacharel em Direito, atuando em uma Instituição de Educação Superior, que mergulhada nessa problemática, fez emergir o problema de pesquisa que norteou essa dissertação: Quais os limites e as possibilidades presentes na promoção da acessibilidade metodológica e comunicacional aos discentes com deficiência, na concepção de professores de um curso de direito, para assegurar práticas inclusivas na Educação Superior?

Para responder ao problema proposto na investigação, traçou-se como objetivo geral: analisar a concepção de professores de um curso de Direito sobre a promoção da acessibilidade metodológica e comunicacional, de modo a apontar limites e possibilidades, a fim de assegurar práticas inclusivas na Educação Superior, em uma instituição da Região Sul do Brasil. Tal objetivo desencadeou a elaboração dos objetivos específicos, quais sejam: a) Contextualizar a trajetória histórica de pessoas com deficiência na sociedade com foco nas políticas de inclusão e legislação no contexto educacional; b) Caracterizar acessibilidade e inclusão na Educação Superior à luz da literatura, aspectos legais e normativos e suas implicações à prática docente; c) Identificar os limites e as possibilidades na promoção da acessibilidade metodológica e comunicacional segundo a concepção dos participantes; d) Criar soluções viáveis com base nos resultados da pesquisa, de modo a contribuir para a efetivação de boas práticas de acessibilidade e assegurar a inclusão no âmbito da Educação Superior, propondo um curso de extensão.

Ao longo da dissertação, houve a percepção de que os professores enfrentam dificuldades para o bom desempenho do trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, cujas consequências estendem-se a toda a turma. Também ficou evidente que os docentes se preocupam com o processo de aprendizagem desses alunos, bem como com sua inclusão no grupo,

de forma que vários docentes buscaram, por iniciativa própria, a participação em cursos, seminários, entre outros instrumentos que pudessem prepará-los para os desafios relativos a esses alunos.

Os professores apontaram a necessidade de treinamentos específicos para que pudessem auxiliar no desenvolvimento, no aproveitamento e na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades acadêmicas.

Além da capacitação, os professores indicaram materiais adequados, assim como metodologia específica, auxílio de profissionais capacitados (como intérpretes de Libras), além da comunicação com o restante da instituição para que as ações em benefício desses alunos sejam implementadas por todos os setores envolvidos.

Outra preocupação apresentada pelos professores foi com relação à socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais e, para tanto, apontaram fatores como empatia, solidariedade, generosidade, afetividade, honestidade, naturalidade, sensibilidade, entre outros, esclarecendo que tais aspectos interferem desde em relação à aceitação do aluno pelo restante do grupo, como também pelo resultado do aproveitamento desse aluno, que, sentindo-se como parte da classe, participa de forma mais efetiva das atividades.

Entretanto, os docentes afirmaram que a IES possui um departamento específico, o Sianee, responsável pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, pela capacitação dos professores e gestores, além de prepararem material específico e fornecerem intérpretes de línguas. Esse departamento auxilia na adequação arquitetônica e física dos espaços da IES.

O desenvolvimento das legislações, por meio de decretos, portarias, resoluções, ofícios, projetos, entre outros, criou vários instrumentos legais, que contribuíram com a execução dos direitos das PcDs, notadamente na área da educação, a fim de propiciar o aumento do número de matrículas e a permanência desses alunos no Ensino Superior, possibilitando, dessa forma, a inclusão deles nas IES.

Esse trabalho tentou demonstrar que muitos avanços foram alcançados pelas PcDs, com o auxílio das legislações nacionais e estrangeiras, apoio de organizações, instituições religiosas e comissões, cujo resultado, ao longo do tempo, influenciou para a mudança de paradigmas da sociedade, trazendo um novo olhar sobre as PcDs, que não ficou restrito à frieza da lei, mas conseguiu despertar

sentimentos, como a empatia, a solidariedade, a compreensão, o carinho, a honestidade, a generosidade, como ficou demonstrado nas respostas de vários docentes.

O que se percebe, finalmente, é que apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para que os direitos assegurados às PcDs sejam implementados e que haja o entendimento de que não se trata de caridade, mas, sim, da aplicação da lei, que sempre necessitará de pessoas para proporcionar um tratamento inclusivo a esses sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B.; ALEMIDA, P. C. A. de A. Formação de professores no Brasil e na América Latina perspectiva da educação inclusiva. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 575-596, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/621>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2007. p. 263.

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

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN K. Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura (MEC). **Aviso Circular n.º 277**, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura (MEC). **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca** – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas e critérios para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.º 10.048 de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade às pessoas que especifica, e 10.098 de 10 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2013. Disponível em:

<http://www.ampesc.org.br/arquivos/download/1382550379.pdf> . Acesso em: 1.º dez. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). Ata da VII Reunião do Comitê De Ajudas Técnicas – Cat Corde / Sedh / Pr Realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em:

https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2017b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: autorização. Brasília, DF: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2017a.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 84.919 de 16/07/1999**. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Brasília, DF, 1999. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84919-16-julho-1980-434246-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=. Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978**. Brasília, 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_36/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015a. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 11 de nov. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 7.853/89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298/99**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Curso de Direito**. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito - CEED. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício circular n. 152/2013**. Orientações para a promoção da acessibilidade e permanência, na educação superior, de estudantes com surdez na educação superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**: Programa Incluir – acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: SECADI, SESU, 2013 b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de jan. 2011.

BRASIL. Decreto n.º 84.919, de 16/07/1999. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Decreto n.º 3.298/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

CABRAL, L. S.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33 [especial], p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046/34097>. Acesso em: 1.º fev. 2020.

CAMMILLERI, R. **A verdadeira história da Inquisição**. São Paulo: Cedet, 2013.

CANTU, Césare. **História Universal**. São Paulo: Américas, 1959.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatório do Inep e do olhar do gestor.

Educar em Revista, Curitiba, n. 57, p. 171-189, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00171.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CAPES. **Mestrado profissional: o que é?** 2019. Disponível em: <https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CARVALHO, R. C. **Representações sociais: dos modelos de deficiência à leitura de paradigmas educacionais**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2005.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CRESWELL, John W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.37.

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Agosto/2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, T. A.; A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013**. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/7064/6552>. Acesso em 06 de maio de 2021.

GALVÃO, T. A.; Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2021.

GIL, Antônio; **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas S/A., 2008.

GIROTO, C.R.; POKER, R. B.; OMOTE, S. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas). Editora Oficina

Universitária., São Paulo.: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em 06 de maio de 2021.

GOMES, Luiz Flávio. *A crise (tríplice) do ensino jurídico*. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 59, 1 out. 2002. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/3328>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GOVÊA, C. P.; GOMES, C. Produções sobre educação inclusiva: o ensino superior em foco. **Periódicos Horizontes**, USF, Itatiba, SP, v. 38, n. 1, e020025, 2020.

Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/840>.

Acesso em: 02 fev. 2020.

GUERREIRO, E. M. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 1.º set. 2019.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**.

Reservas de cargos e empregos públicos – Administração pública direta e indireta. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível em:

<https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/PESSOAS-COM-DEFICI%3%C3%8ANCIA-E-O-DIREITO-AO-CONCURSO-P%3%9ABLICO-MARIA-APARECIDA-GUGEL-20161.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GUSMÃO, Sebastião. História da Medicina. Evolução e Importância. **Revista Médica de Minas Gerais**, n. 23, v. 2, abr./jun., 2013, p. 249-263. Disponível em:

<http://rmmg.org/artigo/detalhes/1590#>. Acesso em: 18 jul. 2020.

HOMERO. Odisseia. Canto 8 (versos 261-366). Disponível em:

<https://iliadaeodisseia.sescsp.org.br/canto/odisseia-canto8>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo**

Demográfico. Dados do IBGE de 2010, Pessoas com Deficiência. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2018**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MACHADO, G. C.; SANTOS, A. M. DOS; CARDOZO, P. R. O uso das TIC'S no contexto educacional da inclusão escolar. **REVISTA INTERSABERES - ISSN 1809-7286**, v. 15, n. 35, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1913>.

Acesso em: 06 de maio de 2021.

MACMASTER, Christopher and WHITBURN, Benjamin. **Disability and the University a Disabled Students' Manifesto**. New York: Peter Lang, 2019.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

MASSETO, M. A. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. MASSETO, M. A. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 9-26.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, 2004.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. Ensino jurídico: formação e trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007, p 45, 49.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

MOREIRA, L. C. BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p. 125-143. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: 21 set. 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Marília Costa Morosini. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p 11.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

NASCIMENTO, E. F. **Configurações identitárias dos bacharéis-professores em Direito no Ensino Superior**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/08_Tese_ELIANA_FREIRE_DO_NASCIMENTO_FINAL20190705112035.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

NASCIMENTO, E. F. do. O Bacharel e a sua formação docente: algumas reflexões frente à complexidade humana e seus contextos. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Formação de professores, complexidade e trabalho docente, **Anais** [...]. Curitiba, 2015. p. 40700 a 40713. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20268_8313.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Cem anos da Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-celebra-100-anos-da-organizacao-internacional-do-trabalho>. Acesso em: 24 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Relatório World Report on Disability**, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>. Acesso em: 10 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **The Invisibility of Disability**. Why disability statistics matter. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/sdgs/infographic_statistics_2016.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Realization of the Sustainable Development Goals by for and with Persons With Disabilities**. UN Flagship Report on Disability and development, 2018. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UN-Flagship-Report-Disability.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Educação 2030 no Brasil!** Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Política Nacional De Saúde Da Pessoa Com DEFICIÊNCIA**. Disponível em:

<http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/37518.html#:~:text=Nesse%20sentido%2C%20a%20inclus%C3%A3o%20social,eco n%C3%B4mico%20e%20tecnol%C3%B3gico%20da%20sociedade.>

Acesso em 26 de abril de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Relatório da ONU sobre a Cúpula Mundial para Desenvolvimento Social. Copenhague, 1995. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-da-cupula-mundial-sobre-desenvolvimento-social.html>. Acesso em 26 de abril de 2021.

PLATÃO. **A República**. (Livro I, p. 214). Disponível em:

http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

PERKINS School for the Blinds. **O legado duradouro da primeira escola para cegos da América**. Disponível em: <https://www.perkins.org/history>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984. p. 7. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/67937792/deficiencia-mental-da-supersticao-a-ciencia-isaias-pessotti>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PIECZKOWSKI, Tânia M. Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. **Educação, inclusão e acessibilidade diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Leila das G. Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

POOR LAW. Disponível em: <https://schoolshistory.org.uk/topics/british-history/elizabethan-era/elizabethan-poor-law/Poor>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PORTAL DO MEC. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

RODRIGUES, David. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, n. 23, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951> Acesso em: 11 nov. 2019.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>. Acesso em: 02 fev. 2020.

SANTAROSA, L. M. C. Escola virtual para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. *Revista de Informática Educativa*, Bogotá: UNIANDÉS, n. 10, 1997, p. 115-138.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos om deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389 f., p. 249. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999, p.13-14. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/206374865/56632330-Construindo-Uma-Sociedade-Para-Todos-Livro-Sassaki-1>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão. O paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, out. 2005, p. 19-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006, p.69.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 10 nov. 2019.

SASSAKI, Romeu K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2011, p. 1-11. Disponível em: <http://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

SÊNECA. **Cartas a Lucílio**. p. 145. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/411658143/Seneca-Cartas-a-Lucilio-1-79>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, A. M.; CYMROT, R. D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 6667-697, set./dez. 2012.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p.37.

SPRING, J.; Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado. Campinas: CEDET, 2018, p.10).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, J. M. A medicina em história: do feiticeiro à ortopedia primitiva. **Repositório Aberto**, v. III, n. 2. Mar./abr. 2001. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62016/2/86669.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução às ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Nara J. W.; SEVERO, Andréa; ALBERTANI, Jeane. Inclusão no Ensino Superior: acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria no período de 2010 a 2012. *In*: PIECZKOWSKI, Tânia M. Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. **Educação, inclusão e acessibilidade em diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

YALE, Universidade de. **A Educação Superior e o resgate intelectual**: o relatório de Yale de 1828. Campinas: CEDET, 2016. p. 57.

ZABALA, A.; **A prática Educativa** - Como ensinar. Porto Alegre: Editora Penso, 1998.

ZABALZA, M. A.; **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO *ON-LINE*



ANEXO 1

QUESTIONÁRIO ONLINE – PESQUISA COM OS DOCENTES

PARTE 1

1. Sexo: () feminino () masculino () Não desejo declarar

2. Qual sua faixa de idade:
 - () Entre 18 a 23 anos
 - () Entre 24 a 28 anos
 - () Entre 29 a 40 anos
 - () Entre 41 anos a 50 anos
 - () Entre 51 a 58 anos
 - () Mais de 59 anos _____

3. Indique sua formação acadêmica:
 - () Graduação.
 Bacharelado em: _____
 Licenciatura em: _____
 - () Especialização - Pós-Graduação Lato Sensu _____
 - () Mestrado. Área? _____
 - () Doutorado. Área? _____

4. Você é morador do município de Curitiba?
 - () sim
 - () não

5. Há quanto tempo leciona na Educação Superior?
 - () Entre 3 e 5 anos
 - () entre 6 e 10 anos
 - () entre 11 e 15 anos
 - () entre 16 e 20 anos
 - () mais de 21 anos

6. E há quanto tempo leciona nesta instituição?



PARTE 2

- 1) Quais as maiores dificuldades/desafios que você já encontrou (ou encontra) em sala de aula com relação a comunicação com os estudantes com deficiência?
- 2) Qual é o tipo de relação/atitude que você percebe entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes no desenvolvimento das atividades/trabalhos propostos em grupo?
- 3) Você sente-se totalmente preparado(a) para lidar com as demandas da sala de aula em relação a aprendizagem dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência? Justifique sua resposta.
- 4) Como professor(a) o que você considera como essencial ao trabalho pedagógico de um bom professor de modo a contribuir com a aprendizagem de seus estudantes com deficiência em sala de aula?
- 5) Você poderia comentar/citar exemplos exitosos de estratégias e/ou métodos diferenciados que fez uso para o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência no decorrer de seu trabalho pedagógico no contexto dessa IES?
- 6) Nesse tempo de docência no ensino superior, você sente (sentiu) necessidade de capacitar-se para aprimorar seu trabalho pedagógico em relação ao estudante com deficiência? Sim ou Não. Se sim, poderia comentar como aconteceu essa capacitação/aperfeiçoamento e se considerou suficiente?
- 7) Você sabe elencar quais os tipos de deficiências mais comuns entre os estudantes com deficiência no curso que atua e/ou da IES?
- 8) Qual delas (descritas na resposta a questão 7), você apontaria como de maior complexidade ao trabalho pedagógico? Justifique sua resposta

PARTE 3

- 1) Você participa de cursos, palestras, seminários, etc. sobre pessoas com deficiência ou sobre acessibilidade?
() sim
() não

Endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030
Telefone: (41) 3311-5926
Email: etica@uninter.com



- 2) Na instituição em que leciona, você participa de assessoramentos, palestras e estudos sobre alunos com deficiência?
- sim
 não
 não é oferecido
- 3) Você consideraria participar de cursos gratuitos que contribuíssem para aprimorar sua prática em sala de aula, com relação aos alunos com deficiência?
- sim
 não
- 4) Quais ações relativas aos alunos com deficiência, você acredita que poderiam contribuir com sua formação continuada?
- Cursos de extensão de curta duração
 E-book
 Portal
 Exemplifique: _____
- 5) Você gostaria de registrar/acrescentar alguma questão concernente aos possíveis limites e possibilidades do trabalho pedagógico direcionado aos estudantes com deficiência?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



1/2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da etapa de pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a): **“Acessibilidade e inclusão na educação superior: limites e possibilidades nas percepções de professores de um curso de Direito”** desenvolvida pela mestrandia Ana Railene de Paula Siqueira, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Novas Tecnologias – PPGENT/UNINTER. Nesta etapa, responderei ao questionário online com perguntas abertas e fechadas relacionadas ao tema dessa pesquisa incluindo questões pertinentes ao perfil do participante. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada / orientada) pela profa. Dra. Sueli Pereira Donato, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone nº 41 98865-0294 ou e-mail sueli.d@uninter.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **“Analisar as percepções de professores de um curso de direito sobre o processo de efetivação da acessibilidade metodológica, comunicacional e modo a apontar limites e possibilidades para assegurar práticas inclusivas na educação superior, em uma instituição da região sul do país”**.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de um questionário com questões abertas e fechadas que será aplicado através de um formulário eletrônico, a ser criado mediante a aprovação no CEP. O acesso a esse formulário pode ser realizado por meio do acesso à página a ser indicada.

seu (s) orientador (es) / coordenador (es) para utilização exclusivamente para essa pesquisa e em artigos científicos/publicações decorrentes dela. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e as respostas do questionário serão tratadas anonimamente.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Fui informado (a) quanto aos riscos que podem ocorrer ao responder o questionário online, como algum desconforto em relação a exposição de minhas opiniões e vivências com os discentes, a ética profissional impedindo a exposição de alguns aspectos relacionados ao cotidiano do trabalho docente e, ainda, falta de disponibilidade e tempo despendido nas respostas.

Endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030
Telefone: (41) 3311-5926
E-mail: etica@uninter.com



2/2

Em relação aos benefícios para a pesquisa, fui informado(a) que minha participação, além de possibilitar refletir sobre minha prática pedagógica em relação aos discentes público-alvo da educação especial, posso contribuir para fomentar as discussões e reflexões em relação aos limites e possibilidades em promover a acessibilidade de modo a assegurar a inclusão na educação superior.

Também, estou ciente que a impressão deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como comprovante conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), poderá ser realizada por meio do acesso à página a ser indicada.

Li e concordo participar da pesquisa estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. E não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido, firmo o meu consentimento livre e esclarecido em participar desta pesquisa nos termos deste TCLE. E, por estar de acordo, ao clicar no botão abaixo, assino o presente termo eletronicamente confirmando o meu aceite em participar da pesquisa.

Obs.: Caso o senhor (a) não concorde em participar da pesquisa, apenas feche a página de seu navegador.

Cidade, 02 de julho de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

(Sendo um questionário on-line, sua assinatura será por aceite*. Portanto, ao clicar na opção “**Aceitar**”, prosseguirá para o formulário eletrônico imediatamente).

Ana Railene de Paula Siqueira
Assinatura da pesquisadora
Contato: anarsiq@hotmail.com
Fone: 41 99961-5651