

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**

**ALESSANDRA SIMONI**

**A AÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR FRENTE A PESSOA**  
**COM DEFICIÊNCIA**

**CRICIÚMA (SC), OUTUBRO DE 2011.**

**Alessandra Simoni**

**Ação do Docente no Ensino Superior Frente a Pessoa com Deficiência**

**UNESC 2011**

**ALESSANDRA SIMONI**

**A AÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR FRENTE A PESSOA  
COM DEFICIÊNCIA**

Monografia apresentada para obtenção do Título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Orientador: Prof Msc. João Luiz Brunél

**CRICIÚMA (SC), OUTUBRO DE 2011.**

## RESUMO

Com esta monografia teve-se o objetivo de descobrir se os docentes que lecionam na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC se consideram preparados a lecionar para alunos com deficiência. Para isso foi realizada uma pesquisa de campo, com foco qualitativo, tendo como população pesquisada dezenove docentes de nove cursos. Com os dados obtidos, foram então analisados a luz do referencial teórico, com a técnica análise de conteúdo. Verificou-se que os docentes apresentam dificuldades em lecionar para alunos com deficiência, construindo através de suas vivências uma série de sentimentos em relação aos mesmos. Também ficou evidenciado que tais dificuldades abrangem tanto a metodologia a ser adotada, como a própria postura de tais profissionais frente a estes alunos. Mas, ao mesmo tempo em que surgem tais dificuldades, os docentes procuram se informar, atualizar seu conhecimento e conhecer melhor tal deficiência para melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Também se observou que estes profissionais vivenciam diversos sentimentos ao lecionar para seus alunos com deficiência, transformando a sala de aula em um lugar de expressão de vivências e experiências.

**Palavras-chave:** Docência. alunos com deficiência. sala de aula. sentimentos.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>04</b>
<b>1.1 PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>04</b>
<b>1.2 OBJETIVOS .....</b>	<b>04</b>
<b>1.2.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>04</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>04</b>
<b>1.3 JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>05</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>07</b>
<b>2.1 Quem é a Pessoa com Deficiência? .....</b>	<b>07</b>
<b>2.2 Educação da Pessoa com Deficiência .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Educação Superior no Brasil: História e Políticas de Inclusão .....</b>	<b>15</b>
<b>2.4 Inclusão no Ensino Superior .....</b>	<b>18</b>
<b>2.5 Estigma e Preconceito .....</b>	<b>20</b>
<b>2.6 Aspectos Emocionais do Docente .....</b>	<b>22</b>
<b>2.7 Formação e Prática Docente .....</b>	<b>24</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Tipo de Pesquisa .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Abordagem Metodológica .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3 População e Amostra .....</b>	<b>28</b>
<b>3.4 Instrumentos de Coleta de Dados .....</b>	<b>29</b>
<b>3.5 Caracterização do Local de Estudo .....</b>	<b>30</b>
<b>3.6 Análise de Dados .....</b>	<b>30</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>31</b>
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>54</b>

<b>Apêndice A – Termo de Consentimento .....</b>	<b>55</b>
<b>Apêndice B – Questionário .....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>60</b>
<b>Anexo A – Protocolo de Encaminhamento .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo B – Parecer o Comitê de Ética .....</b>	<b>65</b>
<b>Anexo C – Ficha de Avaliação .....</b>	<b>66</b>

# **1 INTRODUÇÃO**

## **1.1 PROBLEMA DE PESQUISA**

Os docentes da Universidade do Extremo Sul Catarinense se consideram preparados a lecionar para pessoas com deficiência?

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Descobrir se os docentes que atuam na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC se consideram preparados para receber em suas salas de aula pessoas com deficiência.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar na Universidade os alunos com deficiência, sua natureza, curso e disciplinas que frequentam, juntamente com seus professores;
- Especificar as principais ações, em relação metodologia, que os docentes utilizam para os alunos com deficiência;

- Descobrir com os docentes se existe alguma dificuldade em lecionar para um aluno com deficiência e quais são;
- Identificar com os docentes quais os principais sentimentos envolvidos no contato com os alunos com deficiência.

### **1.3 JUSTIFICATIVA**

A acessibilidade da pessoa com deficiência é um tema que vem sendo debatido com intenso fervor na sociedade atual. Reconhecê-los como sujeitos produtores, pertencentes a um meio social com direitos e deveres foi uma conquista que data de poucos anos. Rege esses direitos uma série de Leis que beneficiam e garantem uma melhor qualidade de vida para a pessoa com deficiência, mas apesar dessas Leis já estarem em vigor, muitas vezes surgem diversas dificuldades, principalmente no que tange a inclusão no ensino comum e superior. A entrada da pessoa com deficiência no sistema de ensino é um direito adquirido, mas que nem sempre é realmente efetivado, pois além das barreiras arquitetônicas que dificultam esse processo, existem as barreiras que o próprio ser humano impõe, sendo essa geralmente o desconhecimento. Desconhecimento referente às capacidades da pessoa com deficiência, de como utilizar de métodos para melhor aprendizado e principalmente de relacionamento interpessoal.

Com isso, surge a necessidade dos profissionais que trabalham com a educação buscarem constantes atualizações para tornar possível a tão esperada inclusão, mas a verdadeira



inclusão, onde o processo de ensino-aprendizado seja efetivo envolvendo realmente todos os discentes.

Isso também se estende ao ensino superior, pois a entrada no mercado de trabalho é uma realidade já conquistada e aprimorada a cada dia, onde cada vez mais a pessoa com deficiência se estabelece na sociedade como sujeito ativo, produtor de sua vida e conquistas, buscando testar sua capacidade, desenvolver suas potencialidades e se especializar, necessitando cada vez mais de conhecimento.

Em pesquisas já realizadas muito se fala na didática do docente de ensino superior, em suas experiências em determinado curso, na sua saúde, na inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, mas são escassas as pesquisas que tratam da relação e a prática existente entre o professor frente a um aluno com deficiência no ensino superior.

É com esse contexto que surgiu a necessidade de descobrir se os docentes que atuam no ensino superior se consideram preparados para receber em suas salas de aula pessoas com deficiência, se o processo de inclusão e de ensino-aprendizagem realmente tem condições de acontecer e quais são as alternativas para que tal processo realmente aconteça com um aluno deficiente.

Com isso, o presente trabalho será apresentado, em um primeiro momento com um referencial teórico, tratando de assuntos como a caracterização da pessoa como deficiência, o processo educacional envolvendo o mesmo, a história do ensino superior no Brasil, a inclusão no ensino superior, estigma e preconceito, aspectos emocionais do docente e prática e formação docente. Em um segundo momento, foram abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa, após a apresentação e análise dos dados, a conclusão do trabalho realizado, as referências bibliográficas, os apêndices e por último os anexos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Quem é a Pessoa com Deficiência?

Quando se fala em deficiência surge ao mesmo tempo um conceito que é considerado antagônico, o de normalidade. Passa a existir uma dicotomia, uma divisão entre os indivíduos existentes em meio social. Com isso, pode-se remeter aos períodos históricos da humanidade onde as pessoas que eram diferentes, que não se enquadravam em padrões que o meio social estabelecia, foram consideradas como deficientes, excepcionais, anormais ou até mesmo incapacitados.

Estas definições se modificaram no decorrer do tempo, devido a alterações na maneira em que era encarada a deficiência frente à sociedade, principalmente com a adoção das políticas de integração desses indivíduos.

O termo utilizado na antiguidade era anormal, devido ao culto que se realizava ao corpo perfeito.

O pai de qualquer recém nascido das famílias conhecidas como “*homoioi*” (ou seja, “os iguais”) e que eram da nata de Esparta, não tinham o direito de criá-lo, pois o Estado subordinava a todos. Pelas leis vigentes, ele era obrigado a levar o bebê, ainda bem novo, a uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reunia para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão. [...] se fosse um bebe normal e forte (“se o achavam belo, bem formado de membros e robusto”) ele era devolvido ao pai e passava a ter a incumbência de criá-lo. [...], no entanto, “se lhes parecia feia, disforme e franzina”, como refere Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado de “*Apothetai*”, que significava depósitos. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar sua morte, “pois tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida.” (SILVA apud MARANHÃO, 2005, p. 23).

Na idade Média, estes indivíduos foram denominados como deficientes, deixando de serem eliminados e sendo percebidos como pecadores, pois o corpo neste momento histórico é tido como morada de Deus. Eram considerados importantes, pois serviam para a prática da misericórdia das pessoas tidas normais, como abordam os trechos bíblicos onde mostram a cura de cegos e paralíticos.

Com a entrada no Renascimento, o assistencialismo praticado na Idade Média foi substituído pela busca constante da colocação dessas pessoas em meio à sociedade. Até certo momento no período histórico, o termo mais adequado para designar os indivíduos que necessitavam de atendimento especializado era deficiente, mas na sociedade capitalista o termo não designava mais aos indivíduos que necessitavam de tal atendimento, então o termo excepcional passa a ser utilizado.

Sob o manto da excepcionalidade são incluídos os indivíduos com características variadas cujo ponto fundamental é o desvio da norma, mas da norma construída pelos homens nas suas relações sociais. São ainda considerados excepcionais aqueles cujas divergências são impossíveis de serem delimitadas através de critérios quantitativos, como os casos de desajustes sociais e de distúrbios de personalidade. Por fim, fazem parte do universo da excepcionalidade indivíduos que se situam dentro dos limites da normalidade, como os casos de distúrbio de aprendizagem e de determinados quadros de distúrbios de linguagem, que são considerados por apresentarem dificuldades de integração escolar e social. A excepcionalidade dentro desta visão, engloba sujeitos que possuem características pessoais que conjugadas, construídas e produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização.

Em 1986, o termo portador de necessidades especiais começou a ser utilizado, se remetendo às pessoas que necessitam de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades. Porém, essa terminologia deixa entender, que a pessoa portadora de necessidades

traz consigo ou em si a deficiência, não como sendo algo dinâmico na relação existente entre o indivíduo e o ambiente.

Inicialmente falava-se em excepcionais, depois em deficiente, mais adiante em portadores de deficiência ou ainda, em portadores de necessidades especiais, chegando-se hoje, com a Política Nacional de Educação Especial (1993), a portador de necessidades educativas especiais. (GOFFREDO, 1997, p. 231).

Apesar de todas estas definições e utilização de diversas nomenclaturas para conceituar o portador de deficiências, utiliza-se atualmente o termo “pessoa com deficiência”, conceituando ele como:

[...], é toda aquela que sofreu perda ou possua anormalidade, de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que venha a gerar uma incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o homem, podendo a gênese estar associada a uma deficiência física, auditiva, visual, mental, quer permanente, quer temporária. (GUGEL apud MARANHÃO, 2005, p.40).

Ainda de acordo com o Art. 70 do Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que alterou a redação do Art. 04 do Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999, determina deficiência como uma limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade, se enquadrando nas seguintes categorias:

- Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

- Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
  1. comunicação;
  2. cuidado pessoal;
  3. habilidades sociais;
  4. utilização dos recursos da comunidade;
  5. saúde e segurança;
  6. habilidades acadêmicas;
  7. lazer; e
  8. trabalho; e
- Deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências.

Ainda, de acordo com Vash (1988) existe uma diferença quanto à natureza da deficiência, podendo esta ser congênita ou adquirida. Quando a natureza é congênita o indivíduo já nasce com uma deficiência e, quando é adquirida, a deficiência acontece mais tarde na vida da pessoa, onde até o momento é tida como 'normal'.

O estágio de vida em que se encontra uma pessoa quando adquire uma deficiência influencia os tipos de reação que serão experienciados. Isso acontece, em parte, porque afeta a forma como a pessoa é percebida e correspondida pelos outros [...]. (VASH, 1988, p. 10).

Com o exposto acima se percebe que a conceituação e a definição de cada deficiência foram sendo modificadas no decorrer da evolução histórica e científica, a fim de facilitar sua compreensão pelos indivíduos que faziam parte do meio social de cada época, se adequando a situações e contextos diferenciados.

## **2.2 Educação da Pessoa com Deficiência**

No Brasil, a questão da deficiência em termos históricos tem referência simultânea com a educação que tais indivíduos receberam nesse país. Pode-se dizer que alguns brasileiros iniciaram a organização de serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos durante ainda o século XIX.

Em 1854 deu início o atendimento escolar da pessoa com deficiência, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro. A continuidade de tal atendimento escolar se deu mais tarde, em 1857 também no Rio de Janeiro com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, passando a se chamar cem anos após de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Desde o início esta escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e ensino profissionalizante de meninos surdos com idade entre sete e quatorze anos.

Em ambos os institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instalados oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 2001, p.29).

A instalação de tais institutos abriu possibilidades para a discussão sobre a pessoa com deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública em 1883, convocado pelo Imperador

em dezembro de 1882. Também alguns indicadores, mostravam o interesse da sociedade com a educação das pessoas com deficiência no início do século XX, como as publicações de trabalhos científicos.

Em 1900 durante o quarto Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada Da Educação e Tratamentos Médicos-Pedagógicos dos Idiotas. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre educação dos deficientes mentais: A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil, de autoria do professor Clementino Quaglio, de São Paulo; Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de vinte, o importante livro do professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado Infância Retardatária (MAZZOTTA, 2001, p.30-31).

Até 1950 existiam quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais e três instituições especializadas dedicavam-se á educação de outros deficientes.

De 1957 em diante, o atendimento educacional as pessoas com deficiência foi assumido em âmbito nacional pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim. A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B., já em 1958 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, sofrendo modificações após um ano e meio e assumindo nova denominação, como Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC – passando a subordinar-se diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura.

Outra foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, onde simultaneamente foi criado um Fundo Especial de natureza bancária, em conta no Banco do Brasil Sa. sob a responsabilidade do diretor executivo.

Tal fundo especial deveria ser constituído por dotações e contribuições previstas nos orçamentos da União, Estados, Municípios e de entidades paraestatais de economia mista; donativos, contribuições de entidades publicas e privadas, nacionais e estrangeiras; venda eventual de patrimônios da Campanha, além de dotações

orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação (MAZZOTTA, 2001, p.53)

Em 1972 ocorreu a criação de um órgão central responsável pelo atendimento as pessoas com deficiência no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, no Ministério da Educação e Cultura. O CENESP tinha a finalidade de promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento as pessoas com deficiência.

Em 1988 foi instituída a Constituição Federal, onde a educação da pessoa com deficiência se consolida no Artigo 208, na qual descreve que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Após, a CENESP foi substituída pela Secretaria de Educação Especial – SESPE, sendo que sua sede passou do Rio de Janeiro para Brasília. Em 15 de março de 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação, onde as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb tendo como órgão o Departamento de Educação Especial – DESE.

Até o final de 1991, passaram pelo DESE duas diretoras e a Coordenação de Educação Especial foi desativada. Todas as atribuições específicas da educação especial passaram, então a serem exercidas pela nova diretoria do DESE, Maria Luiza Mendonça Araújo, psicóloga e professora aposentada da Universidade de Brasília (MAZZOTTA, 2001, p.61).

No final de 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, houve outra reorganização dos Ministérios e na nova estrutura reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEESP como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Em 20 de dezembro de 1996 foi instituída a Lei n. 9.394 na qual estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, onde um capítulo se referencia a educação especial:



Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. [...]

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:  
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

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; [...]

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. [...] (BRASIL, 1996).

Em 1998 foi estabelecido o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro na qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado a pessoa com deficiência. O mesmo decreta que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Os objetivos do atendimento educacional especializado são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Também o Decreto estabelece que o Ministério da Educação preste apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

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

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Percebe-se que cada vez mais, esforços são direcionados a educação para a realização da inclusão da pessoa com deficiência, adequando metodologias, utilizando novas tecnologias, preparando os profissionais e ampliando o atendimento no ensino comum e superior.

### **2.3 Educação Superior no Brasil: História e Políticas de Inclusão**

A história da educação no Brasil sempre foi marcada pela soberania de uma elite específica, mais necessariamente a que detinha o poder. Com o ensino superior não foi diferente, iniciou-se em 1808 com a chegada da Família Real, cujo Rei D. João VI criou o primeiro instituto de ensino superior mantendo uma natureza profissionalizante, destinado a atender os filhos da aristocracia. Costa e Rauber (2009) dizem que, tal instituição que o Rei implantou, além de outras, iriam constituir o conjunto de instituições de ensino superior até o período da república, a partir de sucessivos processos de reorganização, fragmentação e aglutinação dos mesmos.

Entre os anos de 1843 e 1920 todas as tentativas de implantar entidades universitárias falharam, sendo que somente em 1920 foi consolidada a Universidade do Rio de Janeiro, formada pela união dos cursos superiores da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito.

Ainda segundo Costa e Rauber (2009), em 1924 criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Associação Brasileira de Ciências (ABC), que tinham por objetivo

conscientizar educadores, público e autoridades quanto aos problemas existentes na educação nesse período.

Em 1930 houve a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e entre os anos de 1931 e 1932 o Ministro da Educação Francisco Campos, decreta uma série de reformas na educação brasileira, organizando e regulamentando o segundo grau, o ensino superior e criando o Estatuto das Universidades.

Entre os anos de 40 e 70 em quase todos os Estados brasileiros houve a criação de universidades federais, marcando um período de descentralização e regionalização dos mesmos. Após 1945, o que se percebia eram as tentativas de lutas pela autonomia da universidade brasileira acompanhado pela expansão das universidades por todo território brasileiro.

Com o Golpe Militar surgem os serviços de espionagem que visavam impedir a formação de lideranças que pudessem servir de disseminação de descontentamento, mantendo assim a unidade das Forças Armadas. Segundo Cunha (1988, p. 25) “as universidades federais também foram atingidas por essa rede oficial de espionagem [...] coordenadas por uma divisão especializada do Ministério da Educação [...]”.

Mas no início de 1968 os movimentos estudantis mostravam-se fortes ganhando respaldo após a implementação da reforma universitária, que propôs a forma mais ideal do ensino superior, com alicerce no tripé pesquisa, ensino e extensão, enfatizando sua indissociabilidade. Após 1970 houve um avanço do ensino superior, se espalhando por todo o país permitindo a expansão da iniciativa privada.

Ao mesmo tempo sinais de uma política inclusiva, até mesmo no ensino superior, já estavam aparecendo. Iniciando com a própria constituição de 1988, no Art. 207, onde explana que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão, além do atendimento de forma igualitária na educação a todos os cidadãos. Também a Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes para Educação Nacional, desde a Educação Básica, o Ensino Superior e a Educação Especial, traz em seu Artigo 43 que a Educação Superior tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para colaborar na sua formação contínua, isto inclui qualquer cidadão, especialmente a pessoa com deficiência.

A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n 3.956 / 2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda a diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação na educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2001).

No entanto, somente em tempos mais recentes a inclusão em nível superior está sendo discutido, em 2008 com a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas em seu Artigo 24 descreve que os ‘Estados Partes’ assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições.

Também com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a educação superior deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações devem envolver 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.

Com isso, cada vez mais a inclusão faz parte da sociedade, sendo debatido em diversos níveis, com ações sendo estabelecidas, para a participação da pessoa com deficiência em meio social e principalmente educacional.

## **2.4 Inclusão no Ensino Superior**

O tema inclusão vem sendo discutido há algum tempo na sociedade, partindo de diversos conceitos, com temáticas diversificadas, onde ações são constantemente discutidas e planejadas, mas realizadas efetivamente de forma lenta, principalmente em meio educacional.

Neste contexto a inclusão enfrenta diariamente certos desafios, pois a sociedade possui raízes em um passado conservador, caracterizado principalmente por uma trama de relações cujo elemento balizador é o poder, onde as pessoas e comportamentos estão sob constante controle e punição. O que traz consequências até os dias atuais, como a formulação dos currículos escolares, a não receptividade da escola e dos colegas aos alunos deficientes, a dinâmica diferenciada adotada pelo docente em sala, a postura profissional dos docentes, a avaliação e principalmente o descrédito do saber do aluno.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2008, p. 16).

Com isso, a inclusão se faz necessária não apenas como um conceito a ser discutido nas escolas ou aplicado em lei e sim, como uma ferramenta para a reorganização do sistema educacional e até mesmo social.

Sasaki (*apud* SASSAKI, 1997, p. 41), cita que inclusão “constitui-se então um processo bilateral, onde as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”.

Em outras palavras pode-se dizer que a inclusão mina as dificuldades, fazendo com que todas as pessoas, com deficiência ou não, sejam tratadas como cidadãos, com direitos e deveres, sem realizar distinção.

Ainda nesse sentido, Mantoan (2008) cita que a escola necessita mudar, principalmente o ensino que lá ministram, recriando o modelo educativo, tendo como eixo principal o ensino para todos, abrindo espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e para o espírito crítico entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, desde funcionários, professores, gestores e principalmente nos alunos.

Quanto ao Ensino Superior, com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a educação superior deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações devem envolver 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. Porém de acordo com Sasaki (2004)

“tem sido regra o fato de precisarem essas pessoas enfrentar individualmente situações constrangedoras, primeiro nas provas vestibulares e depois nas aulas. Só conseguia ser bem-sucedido no vestibular quem tivesse necessidades especiais que não o

atrapalhassem diante dos mesmos materiais de prova, dos mesmos recintos de prova e do mesmo tempo de realização das provas, pré-determinados para o perfil supostamente homogêneo da maioria dos candidatos, ou seja, das pessoas sem deficiência”.

Porém, em 1997, a Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação, encaminhou, às Instituições de Ensino Superior, sugestões para facilitar o ingresso e permanência de alunos portadores de deficiência nos cursos do Ensino Superior, cujos resultados positivos começam a aparecer.

Ainda de acordo com Sasaki (2004)

“Uma vez vencido o obstáculo do vestibular, o próximo problema a ser enfrentado por alunos com deficiência é o de permanecer na faculdade. Mas, a preocupação da universidade em adaptar seus ambientes físicos tem sido tão tímida quanto a preocupação em adaptar o acesso ao currículo e em preparar os professores dos cursos superiores. Na verdade, pouco se discute sobre a idéia de que todos os professores de qualquer curso universitário devem estar preparados para receber alunos com deficiência. A própria Lei nº 9.394, de 20/12/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é omissa nesta importante questão. Tem prevalecido a idéia de que os cursos de pedagogia devem preparar os futuros professores para estarem capacitados a dar aulas na educação básica, onde a tendência atual é que todas as classes comuns terão alguns alunos com necessidades especiais, segundo a Portaria MEC nº 1.793 (Brasil, 1994) e o Proesp – Programa de Apoio à Educação Especial, da Sees/Capes), o que por sua vez constitui um importante passo dentro do processo de mudança gradativa do sistema educacional”.

Atualmente, cada vez mais a Educação Continuada é proporcionada pelas universidades para que os docentes atualizem seus conhecimentos para cada vez mais proporcionar ao aluno um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais eficaz.

Enfim, inclusão é uma realidade que deve ser conquistada e efetivada, tanto em meio social, na educação básica e principalmente no Ensino Superior.

## **2.5 Estigma e Preconceito**

Ações exclusórias sempre estiveram presentes na sociedade em diversos níveis de intensidade e geralmente provocam reações de luta, principalmente pelos direitos estabelecidos pela constituição federal. O princípio de igualdade garantido pelo Art. 5, na qual descreve que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nem sempre são mantidos, iniciando um processo de ações e comportamentos discriminatórios que se dirige a um alvo específico.

Segundo Goffman (1988) desde a antiguidade a discriminação surge como principal papel divisório da sociedade, mantendo os que aparentemente não detém de nenhum problema de um lado e os que são diferentes de outro.

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN, 1988, p. 11)

As ações que caracterizam a discriminação geralmente se concretizam nas relações interpessoais mediadas pelos estereótipos – que funcionam como um divisor entre as pessoas envolvidas na situação.

Amaral (1994) diz que estes estereótipos são frutos de preconceitos, ou seja, de conceitos pré-existent, por via de regra desvinculados de uma experiência concreta. Também se pode dizer que tais preconceitos são derivações de atitudes frente a dado fenômeno, atitudes que são disposições psíquicas, quase corporais que englobam experiências anteriores, necessidades, valores e ações dos indivíduos. E que muitas vezes partem do desconhecimento, frente a qualquer fato, condição, situação, até mesmo das próprias potencialidades que os indivíduos possuem e habilidades que podem desenvolver.



Goffman (1988) ainda cita que a sociedade estabelece meios para categorizar as pessoas e os atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada categoria e com as rotinas de relações sociais estabelecidas, pode-se identificar e prever a categoria na qual o indivíduo se estabelece, a sua identidade social, principalmente quando um estranho é apresentado.

Quanto à pessoa com deficiência, tais atos de discriminação se evidenciam desde tempos remotos, com a cultura Espartana que retiravam o direito de viver de uma criança deficiente, em achados bíblicos onde os paráliticos e cegos eram banalizados, marginalizados e utilizados para a prática da misericórdia, até os dias atuais onde mantinham-os encerrados dentro de suas casas e instituições sem o direito a participação social.

Por décadas as pessoas com deficiências vêm lutando para garantir o respeito e a manutenção do principal Artigo da Constituição, desde o direito de ir e vir, até o de participação nos diversos setores da vida social. E cada vez mais espaços estão sendo garantidos, as mobilizações quanto ao conhecimento das etiologias, características e da própria pessoa com deficiência são observados com maior frequência e mesmo de forma gradual os recursos para a melhoria da qualidade de vida de cada cidadão estão sendo desenvolvidos.

## **2.6 Aspectos Emocionais do Docente**

No exercício da docência as competências, habilidades, o conhecimento e o relacionamento com os alunos são aspectos amplamente discutidos e valorizados. Ao mesmo tempo, as responsabilidades e exigências frente a este profissional são cada vez mais intensificadas, pois o ato de ensinar e aprender modificou-se juntamente com a postura cada vez

mais crítica dos alunos. Mantoan (2008) diz que a maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino, tendo o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos, sendo que suas identidades profissionais se abalam quando qualquer modificação ameaça se estabelecer.

As reações disfuncionais por parte do professor relativamente a sua ocupação tendem a ocorrer sempre que este se sente incapaz de controlar as condições de trabalho; quando não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas a situação e quando não dispõe de qualquer fonte de apoio social que o ajude a enfrentar os problemas colocados pela docência. (GOMES, 2006, p. 69).

A inclusão pode ser considerada uma modificação importante no sistema educacional, a entrada do aluno com deficiência na escola comum ou até mesmo na Universidade fez com que todo o sistema que fundamenta a educação propusesse mudanças, que embora lentas, já apontam para uma melhoria no ensino-aprendizagem. Considerar cada aluno como único, respeitando suas limitações, investindo nas diferenças, na riqueza de um ambiente que confronte significados, desejos e experiências garantindo a liberdade e a diversidade de opiniões dos alunos é um dos desafios que os professores cada dia mais enfrentam nas instituições de ensino.

Mittler (2003) cita que os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Cada vez mais se faz necessário que o olhar em meio educacional se volte ao docente, que seu ambiente de trabalho produza cada vez mais a qualidade de vida do profissional, preparando-o para as possíveis frustrações, para as mais exigentes solicitações profissionais e principalmente para lidar com o diferente.

Mantoan (2008) ainda coloca que o exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre os professores e demais agentes presentes em meio educacional é um dos pontos-chaves do aprimoramento profissional.

Atentar para a saúde emocional do docente, proporcionar uma educação continuada, com intenso aprimoramento, garantir um ambiente de escuta e procurar desenvolver um ambiente de trabalho cada dia mais saudável principalmente nas instituições de ensino é essencial para se manter a qualidade e a excelência no processo de ensino-aprendizagem.

## **2.7 Formação e Prática Docente**

A formação do profissional docente se fundamenta em práticas pedagógicas e conhecimentos, que agregados a sua experiência pessoal formam sua identidade profissional.

A formação docente parte de um princípio, na qual o foco fundamental de sua ação era a transmissão de informações e experiências ao aluno. Estas práticas tradicionais estão alicerçadas numa consistente tradição cultural, aliada a estudos que apontam que os docentes se inspiram em seus ex-professores para sua configuração profissional. Segundo Cunha (*apud* ENRICHIONE E GRILLO, 2005, p. 76) “a sala de aula se vê invadida pelas subjetividades, pelas informações que extrapolam o discurso do professor e do livro didático, por indicadores que não mais pode ser explicada apenas pela racionalidade técnica e pelo conhecimento prescritivo”.

A partir de 1930 há uma busca em modificar o paradigma existente nos cursos superiores, integrando as diferentes áreas do saber e do conhecimento e a produção de pesquisas por parte dos docentes e alunos. “Professores e estudantes desses cursos deveriam se voltar para fazer pesquisa, produzir conhecimento sobre problemas reais e concretos nossos, do Brasil” (MASETTO, 2003, p. 20). Apesar de essa prática continuar a se realizar de forma isolada durante o período da ditadura militar, desenvolveram-se e aprimoraram-se décadas posteriores com os programas de pós-graduação incentivados pela Lei 5.540, substituído atualmente pela Lei n 9.394 que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

Atualmente existe a necessidade de transformar as práticas pedagógicas, agregando as novas tecnologias, as mudanças do mundo do trabalho e as promovidas pelos movimentos sociais e políticos e principalmente por uma nova forma de compreender o conhecimento.

Dessa mesma forma suas práticas como docente se fundamentam a partir do que construíram como identidade profissional. Além do conhecimento e das práticas pedagógicas, o ser professor se constitui principalmente no processo de interação existente entre professor e aluno. Nesse sentido Masseto (2003, p. 50) “a atitude de parceria e co-responsabilidade se inicia com um pacto entre alunos e professor para juntos buscarem aprendizagem”. Com isso, devem-se considerar as atitudes que favorecem o crescimento e amadurecimento dos alunos e também dos professores. Enricone e Grillo ainda citam

“Ficar atentos para desvelar os desejos escondidos nos comportamentos, que surgem nos contextos de ensino e aprendizagem. Analisar os vínculos e as formas de relacionamento, as manifestações de aceitação e de rejeição, em relação à matéria de ensino e ao professor. Distinguir com clareza quando um vínculo afetivo está atado às experiências anteriores, ou está fundado em situações concretas, fatos reais da sala de aula. Compreender que o processo de aprendizagem está além dos aspectos técnicos e metodológicos [...] A sala de aula representa um desafio permanente e traz inquietação, incompletude, insônia, incerteza. Mas também possibilita a amizade, solidariedade, cooperação, cidadania ... ”.

Da mesma forma, deve-se considerar o conteúdo individual de cada aluno no trabalho do docente. A primeira característica do objeto de trabalho docente é que trata de indivíduos.

“Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. [...] Os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais (TARFID, 2004, p. 129)”.

Também Tarfid (2004) cita que os alunos são seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamento de valor nos professores. Grande parte do trabalho docente é de cunho afetivo e emocional. Tarfid (2004, p.130) ainda cita que “baseia-se em

emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Pode-se perceber que o trabalho do docente é complexo, envolvendo além de práticas pedagógicas e conhecimentos específicos, também os aspectos emocionais tanto do aluno, quando do próprio docente. Tais práticas, aliadas a vivência cotidiana formam a identidade profissional docente.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1- Tipo de Pesquisa**

A pesquisa tem seu conceito relacionado a um método de investigação da realidade. Segundo Minayo (2002, p. 17) pesquisa “é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”.

Foi realizada uma pesquisa de campo, com um foco qualitativo, onde segundo Sampieri; Collado e Lucio (2006, p. 4) “é utilizado, sobretudo para descobrir e refinar as questões de pesquisa [...] seu propósito consiste em “reconstruir” a realidade, tal como é observada pelos autores de um sistema social predefinido”.

A pesquisa de campo, segundo Minayo (2002, p. 51) “apresenta-se como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo”.

Esta pesquisa teve como objetivo principal descobrir se os docentes que lecionam na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC se consideram preparados para receber em suas salas de aula alunos com deficiência.

#### **3.2 Abordagem Metodológica**

A abordagem metodológica que foi utilizada na pesquisa é fenomenológica.

A atitude fenomenológica [...] trata-se de reorientar o olhar, a fim de desvendar o fenômeno além da aparência: o método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa de hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes os que o fenômeno tem de mais fundamental. (MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p. 46-47).

Ou seja, a fenomenologia tem como conceito principal, ainda segundo Martins e Theóphilo (2009) o estudo do fenômeno.

### **3.3 População e Amostra**

A população que compôs a pesquisa é de docentes que lecionam na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. A um primeiro momento, foi selecionada uma amostra composta por docentes que tenham em suas salas de aula pessoas com deficiência.

Com isso amostra pode ser definida como,

Para o enfoque qualitativo [...] é uma unidade de análise ou um grupo de pessoas, contextos, eventos, fatos, comunidades etc. de análise; sobre o (a) qual deverão ser coletados dados, sem que necessariamente seja representativo (a) do universo ou da população que se estuda. (SAMPIERI; COLLADO e LUCIO 2006, p. 251).

A amostra definida foi intencional, onde segundo Carminati (2001), são escolhidos casos para a amostra que representem o bom julgamento da população.

No caso de uma pesquisa qualitativa, a definição de uma amostragem se baseia na possibilidade da população abranger a totalidade do problema, investigando em suas múltiplas dimensões.

Com o propósito de atingir os objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa foi realizado um contato com as Coordenações dos cursos de graduação na qual os alunos que possuem deficiência frequentam e realizado um levantamento de quais docentes lecionam para

tais alunos. Depois foi realizada a escolha de tais docentes para a aplicação da pesquisa, distribuído o questionário com o termo de consentimento e coletado os dados.

Dessa forma, a amostra não-probabilística intencional foi composta por 19 (dezenove) docentes que lecionam para alunos deficientes na UNESC, ou seja, aproximadamente dez por cento da amostra total.

### **3.4 Instrumento de Coleta de Dados**

Para se coletar dados se dispõe de uma grande variedade e instrumentos ou técnicas.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário, que segundo Sampieri; Collado e Lucio (2006, p. 325) “consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas”.

Além disso, algumas questões do questionário eram fechadas de múltiplas escolhas na qual segundo Martins e Theóphilo (2009), consiste em “uma pergunta com várias alternativas de respostas”. E outras eram abertas, na qual segundo os mesmos autores, conduzem o informante a responder livremente com frases e orações, se referindo as dificuldades, as metodologias utilizadas e os sentimentos dos docentes frente a seu aluno com deficiência.

Antes da aplicação do instrumento de coleta de dados, no caso o questionário, foi realizado um pré-teste com cinco (5) docentes da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, com o objetivo de validar sua eficácia.



### **3.5 Caracterização do Local de Estudo**

A pesquisa realizada teve objetivo de verificar se os docentes que lecionam para o ensino superior se sentem preparados para receber em suas salas alunos que tenham alguma deficiência, deficiências estas definidas no Art. 70 do Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

Neste sentido, torna-se importante e necessário conhecer a realidade a qual se pertence, delimitando o local da pesquisa a IES da região, no caso a Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

### **3.6 Análise de Dados**

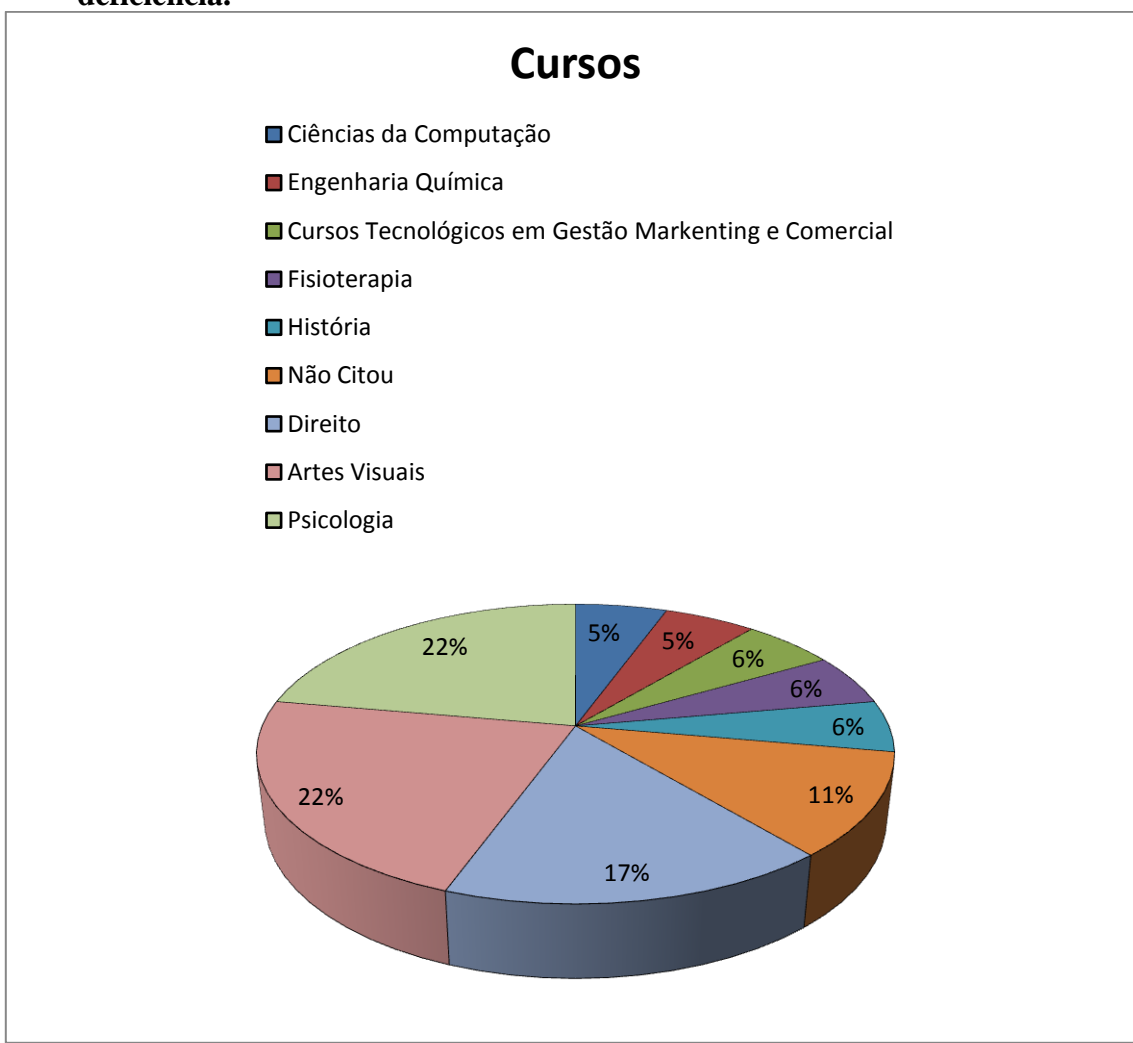
Para a análise de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que segundo Laville e Dionne (1999, p.214) “tem como princípio demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Em tal análise, que teve um foco qualitativo, identificaram-se as principais ações, as dificuldades, a metodologia e os sentimentos envolvidos no contato dos docentes com os alunos deficientes. Para isso, foram desenvolvidas categorias com os principais temas elencados nos objetivos específicos e apresentados através de gráficos, sendo analisados com base no referencial teórico.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as análises qualitativas da pesquisa de campo realizado na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

### 1- Cursos que os docentes respondentes da pesquisa lecionam para os alunos com deficiência.



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

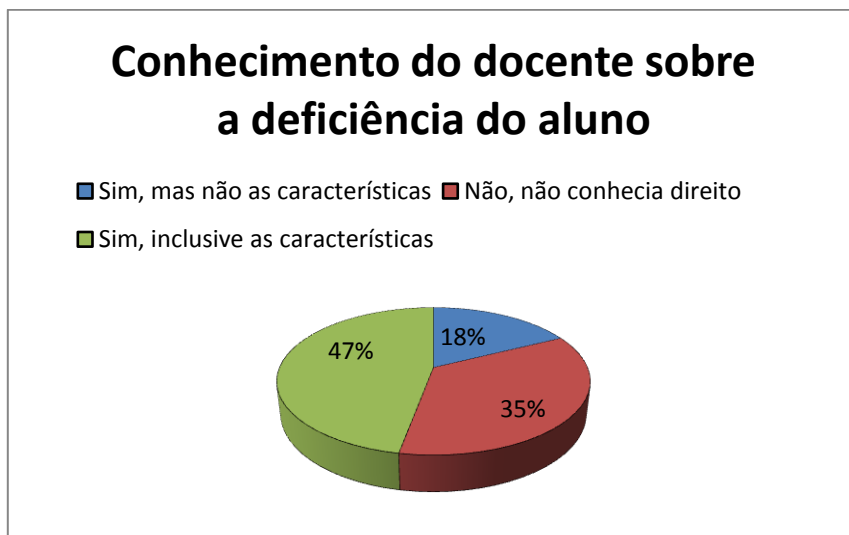
Os respondentes da pesquisa foram docentes que lecionam ou lecionaram no ano de 2010 para pessoas com deficiência na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Participaram da pesquisa, docentes que lecionam nos cursos de Ciências da Computação, Engenharia Química, Cursos Tecnológicos de Gestão em Marketing e Comercial, Fisioterapia, História, Direito, Artes Visuais, Psicologia e respondentes que não citaram em qual curso que lecionam.

Enricone e Grillo (2005, p. 142) citam que “a sala de aula representa uma possibilidade para professores e alunos atingirem metas, a autonomia pessoal, o reconhecimento social, principalmente no Ensino Superior”.

Também a proposta de formar cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres atuantes em uma sociedade e preparados para uma vida social, política e econômica, continua de acordo com Santos (2001) sendo papel das Universidades.

Isso demonstra que a presença da pessoa com deficiência está acontecendo em várias áreas do conhecimento, em uma busca por aperfeiçoamento para a entrada no mercado de trabalho e principalmente para realização pessoal.

## 2 – Conhecimento sobre dificuldade do aluno:



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

Quanto à questão referente ao conhecimento das deficiências dos alunos pelos docentes nos primeiros dias em que lecionaram aos mesmos, quarenta e sete por cento dos respondentes disseram que conheciam as deficiências, incluindo as principais características. Já trinta e cinco por cento disseram não conhecerem as deficiências e nem as características da mesma e dezoito por cento disseram conhecer a deficiência e não conhecer as principais características.

Tais dados retratam o que Amaral (1994) cita em relação ao desconhecimento frente às deficiências que são, muitas vezes, fontes de estigma e preconceito.

“Estereótipos são frutos de preconceitos, [...] E que muitas vezes partem do desconhecimento, frente a qualquer fato, condição, situação, até mesmo das próprias potencialidades que os indivíduos possuem e habilidades que podem desenvolver” (AMARAL, 1994).

Cada vez mais, o conhecimento sobre o objeto central do processo de ensino-aprendizagem se torna necessário, conhecer o aluno leva o docente a refletir sobre sua prática profissional e aprimorá-la. Vasconcelos (2000, p.21), cita

“daí a fundamental importância de levar o docente universitário [...] a refletir sobre sua prática profissional enquanto professor. Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias [...]”.

Isso demonstra a necessidade do docente em estar preparado tanto didático como emocionalmente, pois seu objeto de trabalho são seres humanos individualizados, socializados e com suas diferenças.

### 3- Sensações do docente frente ao desconhecimento da deficiência de seu aluno.



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

Quanto ao questionamento realizado aos docentes sobre seus sentimentos e sensações frente a seus alunos com deficiência, houve uma variedade de respostas que evidenciaram a relevância do docente como ‘Ser Humano’, com limitações, valores pessoais e crenças, estando presente no relacionamento com seu aluno, antes mesmo de sua didática e metodologia. Nesse sentido, Gadotti (1983 *apud* VASCONCELOS, 2000, p. 32) afirma que “[...] o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político”.

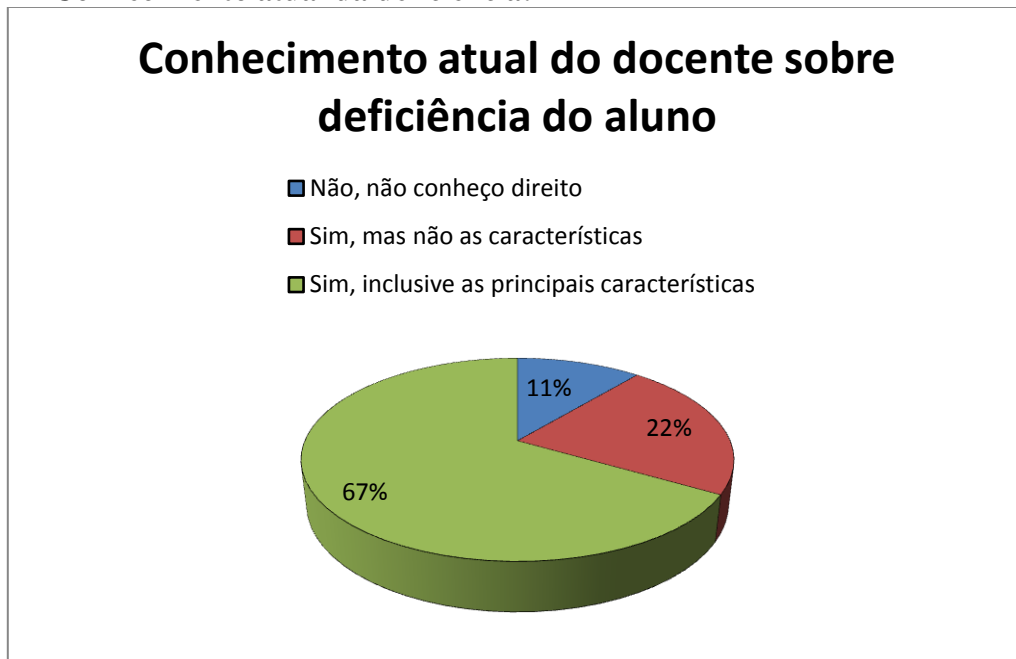
Dentre os sentimentos e sensações citadas encontram-se impotência, desconforto, insegurança, despreparo e limitação. Isso mostra quanto o docente necessita de preparo emocional na realização de seu trabalho e no relacionamento com seu aluno, pois muitas vezes suas crenças e paradigmas interferem na forma de encarar o aluno com deficiência. Com isso,

um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir os quais ele a estrutura e a orienta (TARFID, 2004, p. 230).

Também foram citados os sentimentos e sensações de necessidade de conhecimento do assunto e possibilidade de realização do trabalho, evidenciando a necessidade de constante aprendizado e atualização sobre os processos de ensino-aprendizagem. Também mostra o desafio que o docente encara diariamente na construção de sujeitos de conhecimento. Nesse sentido, Tarfid (2004, p. 129) ainda cita que os alunos são heterogêneos, não possuem as mesmas capacidades pessoais e nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, assim como sua capacidade de aprender e sua possibilidade de se envolverem em uma tarefa. Ou seja, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos

de origem social, cultural, étnica e econômica, além das disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos.

#### 4 – Conhecimento atual da deficiência:



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

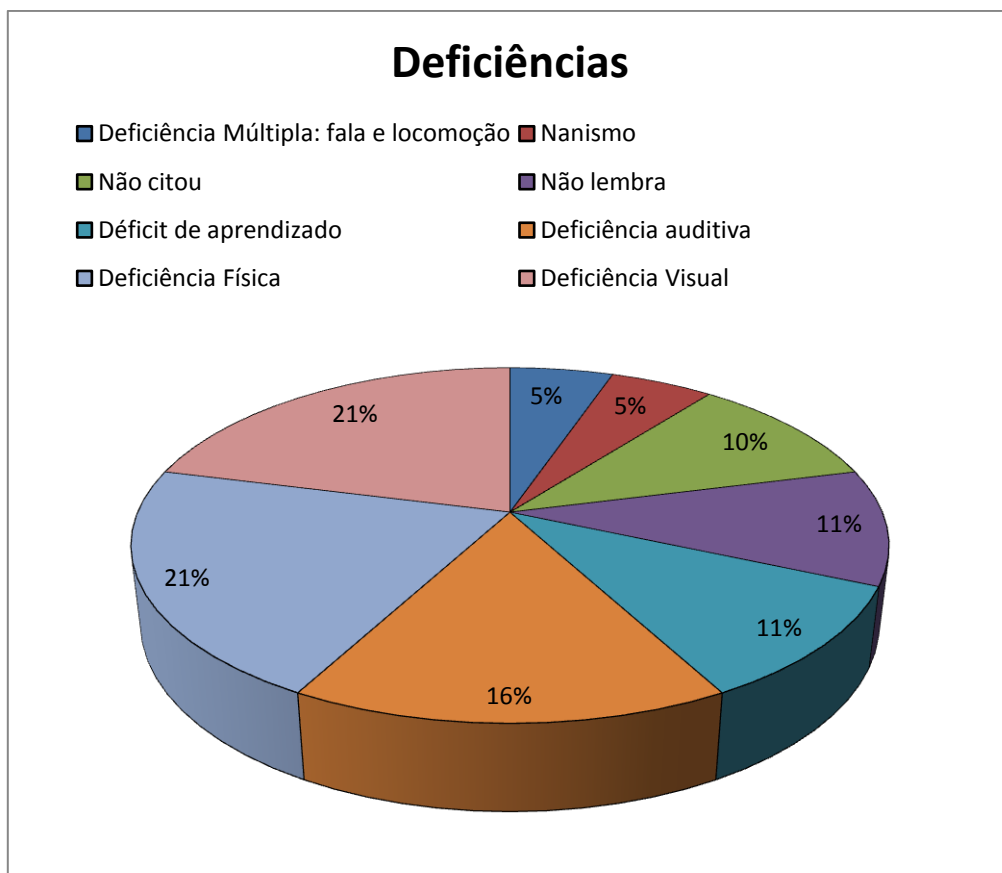
Em relação ao conhecimento atual do docente sobre a deficiência que seu aluno possui, houve um aumento de docentes que buscaram conhecer melhor a limitação do seu aluno, quando comparado ao segundo gráfico. Anteriormente no início do período letivo trinta e cinco por cento dos docentes não sabiam a deficiência de seus alunos e as características da mesma, sendo que na questão acima, apenas onze por cento dos respondentes disseram não conhecer a deficiência que seu aluno possui.

Segundo Abreu e Masetto (1980) tal conhecimento é facilitado quando o professor tem habilidade de se colocar no lugar do aluno, de compreender as relações íntimas do aluno e permitir que este se sinta compreendido por alguém sem que este alguém o esteja julgando.

Tais dados demonstram que os docentes buscam cada vez mais conhecer seus alunos, buscando aprimorar a relação existente entre professor-aluno. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229) citam que “cabe ao professor, institucionalmente organizado, proceder ao conhecimento e a identificação de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas e a visão que têm do que é ser profissional”.

Isso proporciona uma visão real de quem são os alunos, do que sabem e do que esperam do profissional docente.

#### 5- Deficiências:



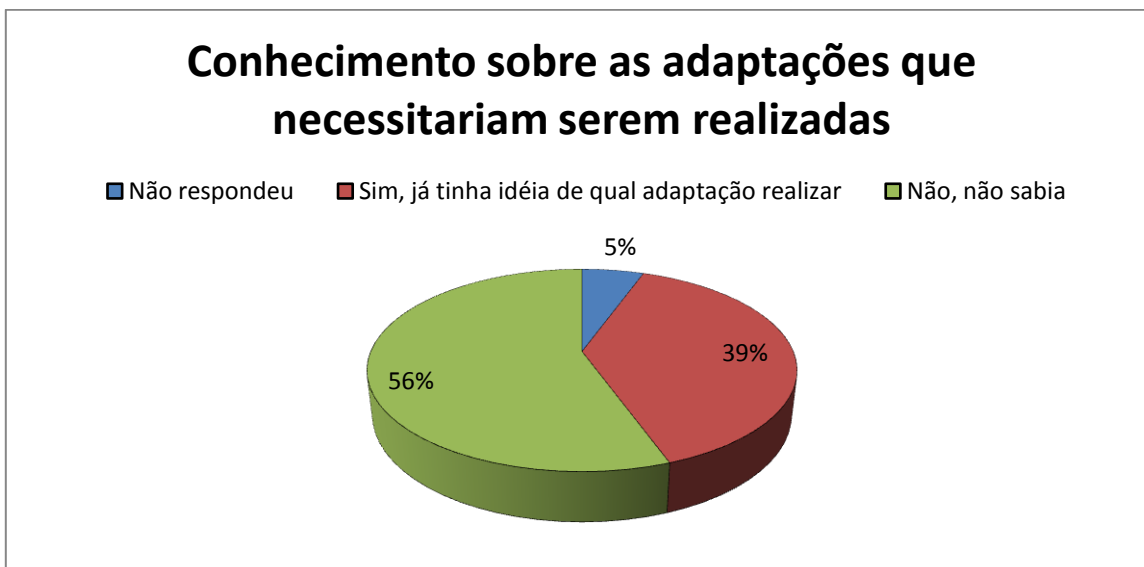
**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).



Esta questão é referida às deficiências apresentadas pelos alunos, segundo o conhecimento dos docentes. Dentre as citadas a de maior incidência são deficiências físicas e visuais, sendo de acordo com o Art. 04 do Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999: Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; e Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Tais como os dados apresentados anteriormente no gráfico quatro, observam-se com os dados citados acima que maior parte dos docentes conhece as deficiências apresentadas por seus alunos, citando as mesmas, inclusive com as nomenclaturas mais utilizadas de acordo com o Art. 04 do Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999.

## 6 – Conhecimento sobre adaptações a serem realizadas:



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

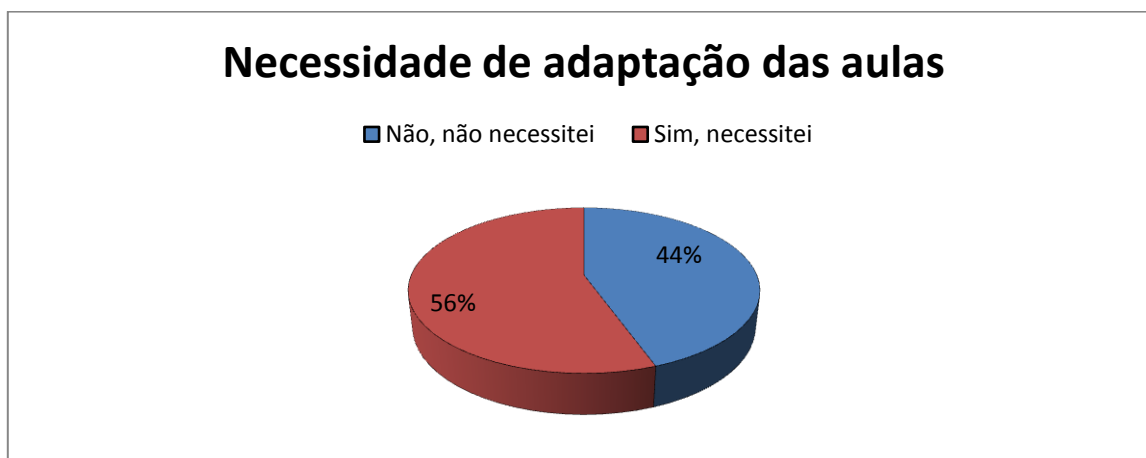
A questão se refere ao conhecimento dos docentes, nos primeiros dias de aula, sobre as adaptações que necessitariam realizar para seu aluno com deficiência. Percebe-se que maior parte dos respondentes não sabia quais adaptações necessitariam fazer, ressaltando a necessidade de o docente conhecer seu aluno.

Além da necessidade de identificar seus alunos e suas necessidades torna-se fundamental também o conhecimento didático e metodológico para fazer com que o processo de ensino-aprendizagem realmente aconteça.

No entanto, esse domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e que suas práticas profissionais sejam atualizados constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações; em congressos simpósios; em intercâmbios com especialistas etc. (MASETTO, 2003, p. 26).

Tal aperfeiçoamento e conhecimento sobre seus discentes são fundamentais para uma relação harmônica e de real ensino-aprendizagem, apesar de que os docentes pouco conheçam sobre as ações necessárias, a busca de tal conhecimento se faz de extrema importância.

## 7 – Necessidade de adaptação das aulas: metodologia, didática, material.



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

Tal questão diz respeito à real necessidade de adaptação das aulas para que os docentes lecionassem aos alunos com deficiência. Quando observado o gráfico acima se percebe que a maior parte dos respondentes adaptou suas aulas para tais alunos. Isso vem ao encontro com que Tarfid (2004, p. 129) cita:

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam a solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda a generalização, as receitas e as técnicas definidas de forma definitiva.

Isso demonstra a necessidade dos docentes em considerar cada aluno com suas características, dificuldades e principalmente suas necessidades. Também demonstra a necessidade de constante atualização, para que o docente saiba qual adaptação realizar e de que forma realizar. Frente a isso, Vasconcelos (2000, p. 10) cita que,

“o perfil de qualquer profissional que pretenda manter-se atualizado será o de empreendedor, um profissional competente em sua área, com visão das questões gerais da sociedade que cerca a sua empresa e a si mesmo, aberto ao novo e com poder de tomada de decisões rápidas e seguras. Acima de tudo, um indivíduo aberto ao aprendizado constante”.

Com isso, a necessidade de atualização e de constante aprendizado se efetiva, sendo primordial para a prática docente, sua ação em sala de aula.

### 8- Adaptações realizadas.



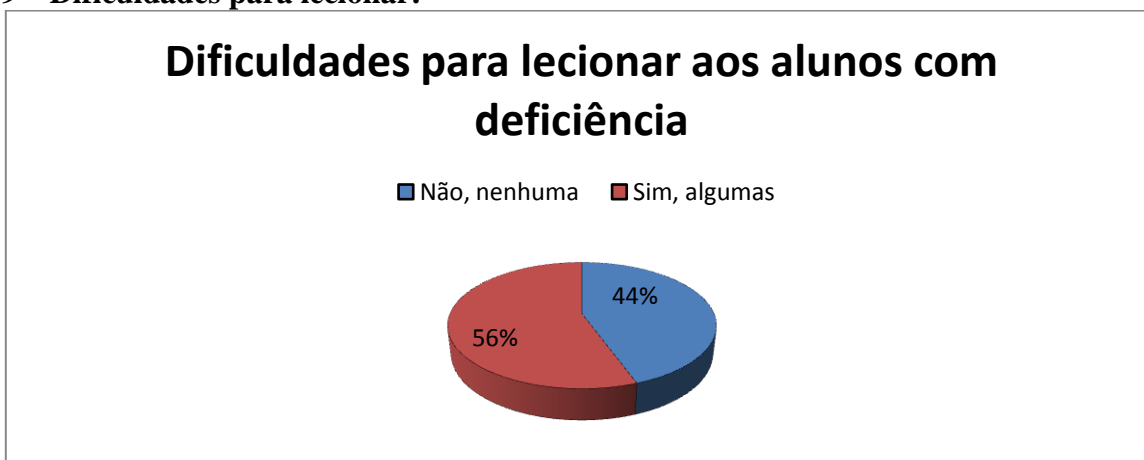
**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

Quando questionado sobre as adaptações realizadas houve uma variedade grande de respostas, porém com maior predominância na transformação de textos escritos em áudio-texto, já que como observado anteriormente, maior parte das deficiências apresentadas pelos discentes são de deficiência visual. Também houve grande índice de respostas no que se refere à mudança

de postura do professor, vindo ao encontro com que Tarfid (2004, p.129) cita em respeitar as diferenças individuais dos alunos, já que são os indivíduos com suas diferenças que aprendem e não o grupo como um todo. Em relação a isso, deve-se considerar o que Abreu e Masetto (1980, p.115) citam que “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos”.

Também realizando adaptações o docente considera o aluno como ser único, sendo responsável pelo processo de formação profissional e de sua cidadania, permitindo o crescimento e amadurecimento dos estudantes.

#### 9 – Dificuldades para lecionar:



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

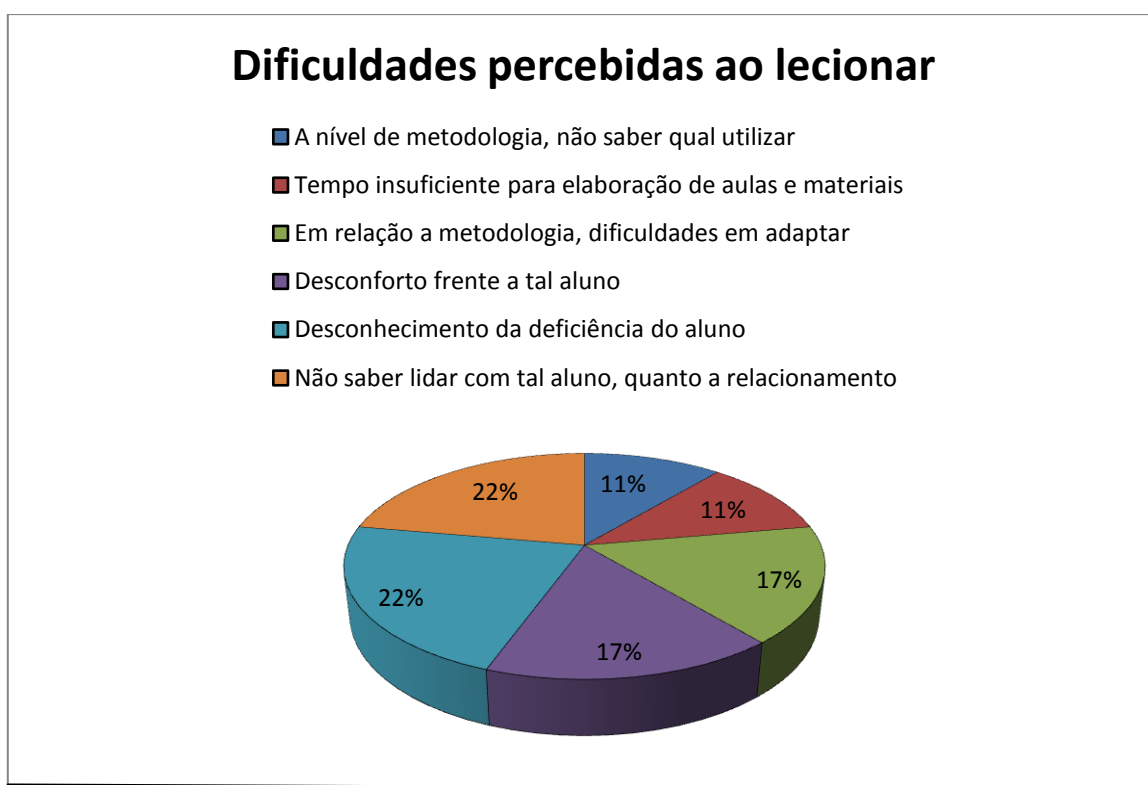
Quando questionado sobre as dificuldades de lecionar para os alunos com deficiência, maior parte dos docentes afirmou ter dificuldades.

Nesse sentido Enricone e Grillo (2005, p. 143) citam que “a sala de aula representa um desafio permanente e traz inquietação, incompletude, insônia e incerteza [...]”.

Abreu e Masetto (1980, p. 115) também citam que “o relacionamento de um professor com seus alunos pressupõe o modo como o professor se relaciona com a cultura, [...] e esses elementos condicionam formas de relacionamento, que por sua vez produzem tipos diferentes de ação em sala de aula”.

Com isso, percebe-se que a sala de aula é um cenário de vivências, tanto de professores quanto de alunos, sendo um desafio a ser vencido por ambos.

## 10 – Dificuldades percebidas:



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

Quando questionados sobre as dificuldades percebidas maior parte dos respondentes indicaram: não saber lidar com o aluno, quanto a relacionamento, também em relação ao desconhecimento da deficiência do aluno e desconforto frente ao aluno com deficiência.

Em relação a tais dificuldades, Tarfid (2004, p.129) cita que “[...] os alunos são seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores”.

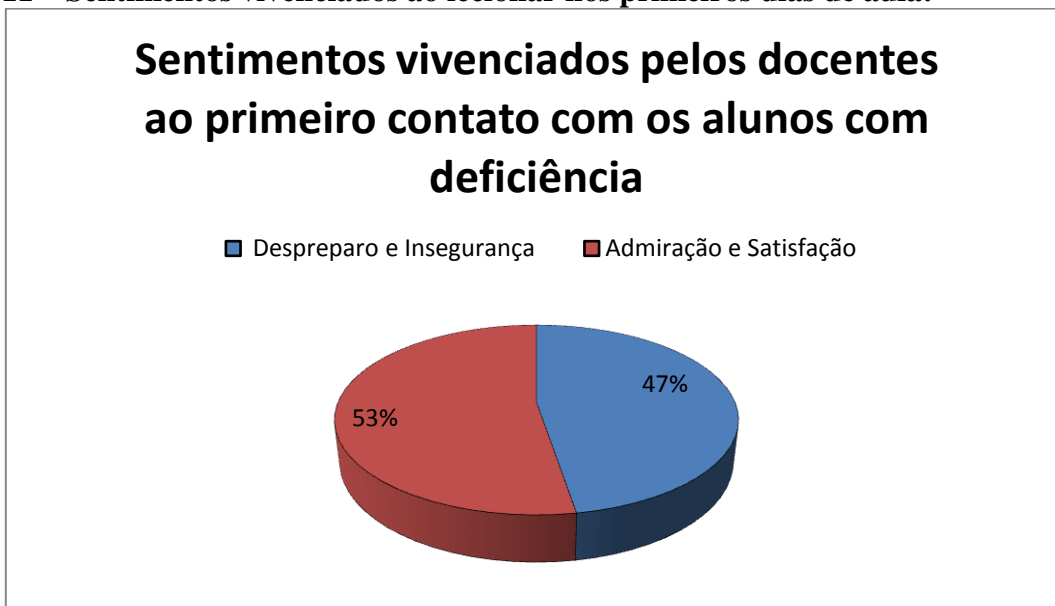
Tais dificuldades podem ser geradas pela responsabilidade que o profissional docente detém sobre seus alunos em sala de aula. Com isso, Abreu e Masetto (1980, p. 07) citam que “nós professores lidamos com o que o aluno aprende, não só cognitivamente, mas também em termos de atitudes e habilidades”.

Além disso, o desconhecimento do docente das características do aluno, assim como a não vivência do docente de uma experiência prática com o aluno com deficiência efetivam tais dificuldades. Pimenta (*apud* Enricone e Grillo, 2005, p. 104) cita que,

“dito de forma simplificada, a prática docente se constrói equilibradamente sobre os saberes específicos, os saberes experienciais e os saberes pedagógicos os quais, articulados aos desafios cotidianos da ação docente fundamentam a identidade profissional e o ser professor”.

Apesar de todas as dificuldades, a sala de aula é o lugar de encontro e da possibilidade que professores e alunos tem de fazer dele um lugar de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação, onde o processo de ensino-aprendizagem se efetiva de forma concreta com o constante contato e troca entre professor e alunos.

## 11 – Sentimentos vivenciados ao lecionar nos primeiros dias de aula:



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

Quando questionados sobre sentimentos vivenciados ao primeiro contato com os alunos com deficiência foram citados desde despreparo e insegurança até admiração e satisfação.

Em relação a isso Tardif (2004, p. 130) diz que

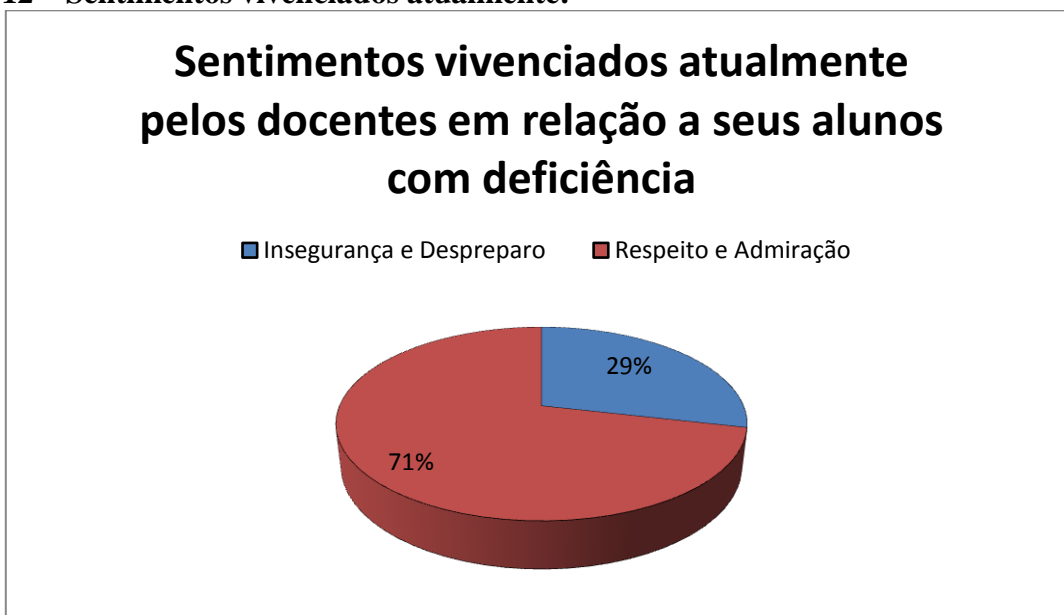
“uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseiam-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Como apresentado anteriormente às emoções variam de acordo com a experiência e vivência do profissional. Enricone e Grillo (2005, p. 143) citam que “a sala de aula representa um desafio permanente e traz inquietação, incompletude, insônia, incerteza. Mas, também possibilita amizade, solidariedade, cooperação, cidadania...”. Ainda de acordo com Mantoan (2008) o exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre os professores e demais agentes presentes em meio educacional é um dos pontos chaves do aprimoramento profissional



Cabe então, ao docente desenvolver uma atitude de parceria e co-responsabilidade com seus alunos, envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem, de construção como seres-humanos, com direitos e deveres, responsáveis por sua participação na sociedade.

## 12 – Sentimentos vivenciados atualmente:



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2011 (DO AUTOR).

Quando questionados sobre os atuais sentimentos frente aos alunos com deficiência, grande parte dos respondentes indicou o respeito e admiração como principais sentimentos.

Isso vem ao encontro com o que citado anteriormente por Tardif (2004, p. 130):

“uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseiam-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Também retrata que a sala de aula é um cenário de varias motivações e de desenvolvimento tanto de professores quanto de alunos. Masetto (2003, p. 29) diz que o professor

precisa ser um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário.

Ainda segundo Enricone e Grillo (2005, p. 142),

A sala de aula representa uma possibilidade para professores e alunos atingirem metas, a autonomia pessoal, o reconhecimento social, principalmente no Ensino Superior [...]. Por isso, deve-se considerar as atitudes que permitem o crescimento e amadurecimento dos estudantes e também do professor. Ficar atentos para desvelar os desejos escondidos nos comportamentos, que surgem nos contextos de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento e amadurecimento da relação professor-aluno provocam uma mudança no que diz respeito ao olhar do docente frente ao aluno com deficiência, percebendo-o como ser produtor, capaz de construir sua própria história, principalmente como profissional em meio social.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo verificar se os docentes estão preparados para receber em suas salas de aula alunos com deficiências.

Com todos os objetivos específicos alcançados pode-se observar que a maior parte dos docentes conhece a deficiência apresentada por seu aluno, mas também uma parte significativa não a conhece. Tal fato reflete diretamente sobre as sensações do professor frente ao desconhecimento da deficiência do aluno, surgindo à necessidade de conhecê-la, insegurança, impotência, desconforto e também a possibilidade de realização do trabalho. Também se percebe que após um tempo de trabalho, a maior parte dos professores tinha conhecimento sobre a limitação de seu aluno, sendo fundamental conhecer quem está em sua sala de aula, proporcionando o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Quanto às adaptações que foram realizadas a maior parte dos docentes não sabia qual realizar, sendo que realmente necessitaram adaptar. Dentre as adaptações a maior parte das respostas foi relativa à mudança de postura do docente e adaptação de textos em áudio-texto. Ainda, a maior parte desses professores sentiu dificuldades em lecionar para alunos com deficiência, na qual surgiram sentimentos que vão desde insegurança, despreparo até admiração e respeito.

Deve-se ressaltar aqui a escassez de referências bibliográficas sobre o tema Deficiência e Ensino Superior, além disso, se destaca que foi encaminhado o questionário a cem docentes e que a amostra respondente da pesquisa foi de aproximadamente dez por cento.

Surge a necessidade de dar continuidade a tal estudo no que se refere à acessibilidade da pessoa com deficiência na Universidade, bem a como a adaptação de materiais e recursos metodológicos e também a atualização do conhecimento dos profissionais docentes.

Evidencia-se com a conclusão desta pesquisa, que os docentes não se sentem totalmente preparados para lecionar a alunos com deficiência, necessitando de constante aprendizagem e atualização de seu saber. Também se percebe que o professor necessita conhecer seu aluno com deficiência e principalmente sua limitação, a deficiência em si e suas características, pois a sala de aula é um local onde se mesclam vivências, percepções, sentimentos e experiências, todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Célia Maria; MASETTO, Marcos T. **O Professor Universitário em Aula**. São Paulo: Cortez, 1980.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 30 set. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 30 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 3.956**: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>> Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. **Decreto n 5.296**. Regulamenta as Leis nºs 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. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm)> Acesso em: 25 set. 2010.

BRASIL. **Decreto n 6.571**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm)> Acesso em: 28 set. 2010.

BRASIL. **Lei 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Especial, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12)>

907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

Acesso em: 28 set. 2010.

**BRASIL. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.**

Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12)

907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

Acesso em: 29 set. 2010.

COSTA, E. B. O. RAUBER, P. História da Educação: Surgimento e Tendências Atuais na Universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados MS, v 11. N 21, 2009.

CARMINATI, Fábila Liliã Luciano. **Metodologia científica e da pesquisa**. Criciúma, SC: Lider, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene, (Orgs). **Educação Superior: Vivências e Visão de Futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFREDO, V. L. F. S. Integração ou Segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, M. T. E (col) **A Integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

GOMES, A. Rui. et al. Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3o ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(1), pp. 67-93. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a04.pdf>> Acesso em: 01 out. 2010.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. **O portador de deficiência e o direito do trabalho.** São Paulo: LTR, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASSETTO, Marcos Tarciso. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, P. L. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Gislene A. (Org). **Universidade, Formação, Cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Revista Nacional de Reabilitação.** São Paulo: ano IV, n. 20, maio/jun. 2001, p. 5-9.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASH, Carolyn L.. **Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação**. São Paulo: Pioneira, 1988.



## APÊNDICES

## Apêndice A

### TERMO DE CONSENTIMENTO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Estamos realizando um projeto para a Monografia intitulada ‘**A Ação do Docente no Ensino Superior Frente a Pessoa com Deficiência**’, com número de protocolo no comitê de ética **304/2010**. O (a) senhor (a) está sendo plenamente esclarecido de que participando deste projeto, estará participando de um estudo de cunho acadêmico, que tem como um dos objetivos **descobrir se os docentes do ensino superior se consideram preparados a lecionar para pessoas com deficiências**. Embora o (a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro o (a) sr (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

A coleta de dados está sendo realizada pela aluna Alessandra Simoni (fone: 48-99430973) da Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior da UNESC e orientado pelo professor João Luiz Brunél. O telefone do Comitê de Ética é 3431.2723.

**Criciúma (SC)\_\_\_\_\_de\_\_\_\_\_de 2011.**

---

**Assinatura do Participante**

## Apêndice B

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR  
ALUNA: ALESSANDRA SIMONI

**PREZADO PROFESSOR!**

- Esta pesquisa intitulada como “**A Ação do Docente no Ensino Superior frente a Pessoa com Deficiência**” tem um caráter acadêmico e visa descobrir se os docentes do ensino superior se consideram preparados a lecionar para pessoas com deficiências.
- **Este questionário contém oito (8) perguntas acerca de sua prática docente, sentimentos e possíveis dificuldades encontradas ao lecionar para alunos com deficiência.**
- Faz-se necessário para uma maior confiabilidade na pesquisa que você responda as questões com extrema sinceridade, relacionando-as com sua experiência em lecionar para um aluno com deficiência.
- Não há necessidade de identificar seus dados pessoais.
- *Agradeço antecipadamente.*

***CURSO EM QUE LECIONA PARA UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA:***

---

**FASE:** \_\_\_\_\_

**Questões:**

**1** – Nos primeiros dias de aula, logo que você começou a lecionar para seu (s) aluno (s) com deficiência (s), você sabia qual a deficiência que seu aluno possuía e as principais características da mesma?

( ) Sim, inclusive as principais características.

( ) Sim, mas não conhecia as características.

( ) Não, não conhecia direito.

Caso não conhecia, quais foram as sensações, os sentimentos frente a este desconhecimento?

---

---

---

**2** – Atualmente você sabe qual deficiência que seu (s) aluno (s) possui e as principais características da mesma?

( ) Sim, inclusive as principais características.

( ) Sim, mas não conheço as características.

( ) Não, não conheço direito.

Caso sim, cite qual é: \_\_\_\_\_

**3** – Nos primeiros dias de aula, quando soube que um aluno com deficiência estaria em sua sala de aula, você tinha conhecimento de qual adaptação necessitaria realizar para lecionar a tal aluno?

Sim, já tinha idéia de qual adaptação realizar.

Não, não sabia.

**4** – Quando você se viu com um aluno com deficiência em sua sala de aula, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, necessitou adaptar sua aula, sua metodologia de ensino (didática) ou algum material para ensinar tal aluno?

Sim, necessitei.

Não, não necessitei.

Caso sim, quais foram as adaptações? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5** – Ao lecionar para este aluno com deficiência, você sentiu ou vivenciou alguma dificuldade?

Sim, algumas.

Não, nenhuma.

**6** – Caso você tenha vivenciado alguma dificuldade com seu aluno, estas dificuldades foram:

A nível de metodologia, não saber qual utilizar.

Em relação a metodologia, dificuldades em adaptar

Não saber lidar com tal aluno, quanto a relacionamento.

Desconhecimento da deficiência do aluno.

( ) Desconforto frente a tal aluno.

Se outra, especificar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7 – Nos primeiros dias, quando começou a lecionar para este aluno com deficiência, quais os sentimentos que você vivenciou ou experimentou? Se possível descreva quais foram os sentimentos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8 – E atualmente, quando você pensa ou quando está em contato com seu aluno com deficiência, quais os sentimentos que você experimenta ou vivencia? Se possível descreva quais são.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**AGRADEÇO POR SUA DISPONIBILIDADE E ATENÇÃO!**

**ANEXOS**

**Anexo A****Universidade do Extremo Sul Catarinense**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Comitê de Ética em Pesquisa

**Protocolo de Encaminhamento de Projeto de Pesquisa para Avaliação na Comissão**

1) Uso Exclusivo do CEP/UNESC	Número do Projeto
Data de Recebimento:	

**2) Certifique se todos estes itens e documentos estão presentes no projeto:**

- Título
- Nome do Orientador (a) e Nome do Orientando (a)
- Instituição de Origem
- Instituição de Realização
- Introdução
- Objetivo
- Metodologia
- Cronograma
- Orçamento especificando a fonte de financiamento (caso tenha)
- Referências Bibliográficas



**Documentação Obrigatória do Comitê:**

- Termo de Consentimento Informado (no caso de humanos) Pode ser anexo ao projeto **Entregar 2 vias.**
- Protocolo de Encaminhamento de Projeto de Pesquisa para Avaliação nas Comissões. **Entregar 2 vias.**
- Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do SISNEP (CONEP) (no caso de humanos) **Entregar 2 vias.**
- Cópia do Projeto. **Entregar 2 vias.**

**3) Título do Projeto**

**A Prática do Docente no Ensino Superior Frente a Alunos com Deficiência.**

**4) Orientador (a) Responsável**

Nome -		Assinatura (Obrigatório)
Carteira de Identidade	CPF	Vínculo <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Funcionário <input type="checkbox"/> Alunos  <input type="checkbox"/> Outras instituições_____
Endereço		

Cidade:	UF:	Telefone:	Celular:
CEP:		E-mail:	
5) Área de Conhecimento (utilize os códigos do CNPq)		6) Previsão do Projeto	
		Início: ____/____/____ Término: ____/____/____	

7) Autores do Projeto (listar todos os participantes que preenchem os critérios de autoria, com as respectivas assinaturas)		
Nome – Alessandra Simoni		Assinatura
Telefone – 48- 99430973		
CPF 043.357.319-81	RG 3.831.638 - 2	Vínculo:( ) Professor ( ) Funcionário ( X ) Aluno ( ) Outra Instituição_____
Nome-----		Assinatura-----
Telefone-----		
CPF -----	RG-----	Vínculo:( ) Professor ( ) Funcionário ( ) Aluno ( ) Outra Instituição_____
Nome-----		Assinatura-----

Telefone-----		
CPF -----	RG-----	Vínculo:( <input type="checkbox"/> ) Professor    ( <input type="checkbox"/> ) Funcionário ( <input type="checkbox"/> ) Aluno ( <input type="checkbox"/> ) Outra Instituição_____

**8) Local de Origem (Serviço, Departamento ou Curso de Pós-Graduação que chancela o projeto)**

	Assinatura e Carimbo do Coordenador do depto de Origem
--	--

**09) Local de Realização (Serviço, Departamento ou outra Instituição onde o projeto será efetivamente realizado)**

	Assinatura e Carimbo da Chefia
--	--------------------------------

**Anexo B****Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****Resolução**

Comitê de Ética em Pesquisa, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/Ministério da Saúde analisou o projeto abaixo.

**Projeto: 304/2010**

**Pesquisador:**

João Luiz Brunel  
Alessandra Simoni

**Título:** "A ação do docente no ensino superior frente a pessoa com deficiência."

Este projeto foi Aprovado em seus aspectos éticos e metodológicos, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais. Toda e qualquer alteração do Projeto deverá ser comunicado ao CEP. Os membros do CEP não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores

Criciúma, 20 de dezembro de 2010.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "M. Schwalm".

*Mágada T. Schwalm*

Coordenadora do CEP

## Anexo C



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**  
**SETOR DE PÓS – GRADUAÇÃO *LATO SENSU***

*AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA*

(Para uso do orientador)

**1. CURSO:**

---

**2. ALUNO:**

---

**3. ORIENTADOR:** \_\_\_\_\_ **TITULAÇÃO** \_\_\_\_\_

**4. TÍTULO DA MONOGRAFIA:** \_\_\_\_\_

---

**5. ANÁLISE E PARECER DESCRITIVO:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.1. Conceito atribuído ao trabalho \_\_\_\_\_

5.2. Assinatura do Orientador \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## 6. ITENS DE AVALIAÇÃO

6.1 - Articulação do tema à investigação e a proposta do curso.

6.2 - Produção do texto (redação, qualidade, coerência, e argumentação nas afirmações empírico/teóricas).

6.3 - Embasamento teórico e procedimentos metodológicos.

6.4 - Apresentação formal do trabalho (estética de acordo com as normas ABNT).

6.5 – Tabela de Conceitos:

<b>A</b> - (9,0 a 10,0)	<b>D</b> – (6,0 a 6,9)
<b>B</b> - (8,0 a 8,9)	<b>E</b> – (5,0 a 5,9)
<b>C</b> – (7,0 a 7,9)	<b>F</b> – (zero a 4,9)
<i>Conceito mínimo para aprovação: C</i>	

