

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

SIRLEY GONÇALVES DE REZENDE

**A INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS DOCENTES**

RIO BRANCO

2021

SIRLEY GONÇALVES DE REZENDE

**A INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de apresentado a Universidade Federal do Acre como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras-Libras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ademácia Lopes de Oliveira Costa

RIO BRANCO

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

R467i Rezende, Sirley Gonçalves de, 1985-
A inclusão do aluno público-alvo da educação especial no Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre: políticas educacionais e desafios docentes / Sirley Gonçalves de Rezende. orientadora: Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa. -- 2021.
118f.; 30 cm.

Monografia (Licenciatura) - Universidade Federal do Acre. Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Rio Branco, Acre, 2021.
Inclui referências, anexo e apêndices.

1. Educação inclusiva 2. Ensino superior - UFAC 3. Letras-Libras 4. Desafios docentes
I. Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira II. Título

CDD: 419

SIRLEY GONÇALVES DE REZENDE

**A INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Libras para obtenção do título de licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre – UFAC.

Aprovado em 25 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Nina Rosa Silva de Araújo (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes (Membro Externo)
Universidade Federal do Ceará - UFC

RIO BRANCO

2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, o criador do universo e o grande responsável por me permitir chegar até este momento, por me agraciar com o dom da vida e por me conceder saúde, principalmente neste momento tão difícil para muitas pessoas.

À minha família, meu maior alicerce e a minha base de sustentação, por sempre acreditarem em mim e me motivarem mesmo me achando uma louca por cursar mais uma graduação. Por serem a melhor parte de mim e, principalmente, aos meus pais (Similio e Mauria), que acreditaram sempre que os estudos seriam capazes de proporcionar a mim uma vida diferente da que eles tiveram, não que esta vida simples seja motivo de vergonha, pelo contrário, tenho um imenso orgulho de cada sacrifício que fizeram por mim e por minhas irmãs, buscando nos proporcionar melhores oportunidades de educação, oportunidades estas que em sua época não puderam desfrutar.

Aos meus amigos e amigas, por me incentivarem a acreditarem em mim e em minha capacidade de continuar seguindo adiante rumo à conclusão do curso, muitas mais do que eu mesmo, me lembrando e reafirmando minha capacidade e esforço.

À Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa, orientadora deste trabalho, por ser tão paciente comigo, ante os meus “surto” por pensar que não seria capaz de concluir este trabalho a tempo e com a devida qualidade que eu sabia ter o potencial de entregar. Demorou, mas o momento chegou e em breve estaremos nessa situação novamente, mas do mesmo modo que agora, dará tudo certo com a bênção de Deus!

À professora Rosane Garcia Silva, responsável que nos orientou tão competentemente durante as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II, contribuindo assim para que pudessemos chegar à conclusão da pesquisa aqui apresentada. Às professoras, Profa. Dra. Nina Rosa Silva de Araújo e Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes, que aceitaram compor a Banca avaliadora deste trabalho de conclusão de curso e que, com suas colocações, contribuíram para o enriquecimento deste.

A cada um dos docentes que se dispuseram a contribuir com esta investigação, mesmo em meio a toda essa loucura de pandemia e ensino remoto, possibilitando-nos uma ampliação do olhar sobre o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Curso de Licenciatura em Letras-Libras e na nossa Universidade, nos permitindo identificar possíveis desafios e lacunas presentes nestes espaços e que urgem serem superados.

Muito Obrigada!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso está vinculado ao Curso de Licenciatura em Letras-Libras, da Universidade Federal do Acre – UFAC, e teve como problema de pesquisa: quais os principais desafios docentes mediante às políticas inclusivas e às necessidades de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC - Campus Rio Branco? Para seu desenvolvimento, traçou-se como objetivo geral analisar os principais desafios docentes mediante às políticas inclusivas e à necessidade de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC - Campus Rio Branco. Adotou-se como metodologia uma pesquisa com abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, é descritiva e exploratória. Em relação aos procedimentos, se deu através de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo, com o uso da entrevista semiestruturada, realizada com 10 (dez) docentes que atuam/atuaram no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre/UFAC no período que compreende o 1º semestre de 2014 ao 1º semestre de 2020. Para a análise e categorização dos dados, se recorreu à análise de conteúdo (BARDIN, 2011; 2016), com o uso da análise categorial, definidas a *posteriori*. A partir disso, o estudo resultou em 03 (três) categorias, a saber: 1. Concepção de educação Inclusiva; 2. Elementos pertencentes à prática e aos docentes constituintes do processo inclusivo; 3. Dificuldades, Desafios e Possibilidades no processo de Ensino. A análise revelou que, em sua maioria, as concepções dos docentes participantes remetem a educação inclusiva com uma aplicação ampla, não sendo direcionada apenas aos alunos público-alvo da Educação Especial, mas também a outras minorias. Os resultados revelam, ainda, que os principais desafios encontrados pelos docentes para o trato dos discentes público-alvo da educação especial no curso investigado dizem respeito a: barreira comunicacional e linguística; a falta de formações específicas para o atendimento às especificidades das diversas deficiências, a adequação e adaptação dos materiais para atender a esses alunos e assegurar o seu aprendizado; a falta de compreensão dos alunos ouvintes, com deficiência ou não deficientes quanto as necessidades específicas dos colegas; a indisponibilidade de tempo do docente para o atendimento a estes discentes, a realização de pesquisas e participação em capacitações; e a falta de um diálogo efetivo entre os envolvidos no processo de inclusão desses alunos (NAI, docentes e Gestão). Verificou-se que a formação inicial não fornece aos docentes participantes a base necessária para o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial, mostrando-se ineficaz ou ineficiente. Conclui-se que, embora haja o esforço por parte dos docentes, a inclusão do aluno público-alvo da Educação especial no curso de Letras-Libras ainda está em processo de implantação, com avanços e retrocessos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Letras-Libras. Desafios Docentes.

ABSTRACT

This Course Completion Paper is linked to the Licenciatura em Letras-Libras Course, from Universidade Federal do Acre – UFAC and had as a research problem: what are the main teaching challenges through inclusive policies and the needs of serving target audience students of special education in the Licenciatura em Letras-Libras Course, from Universidade Federal do Acre – UFAC - Campus Rio Branco? Developed with the general objective to analyze what are the main challenges for teachers due to inclusive policies and the need to serve the target audience of special education students of the Licenciatura em Letras-Libras Course, from Universidade Federal do Acre – UFAC - Campus Rio Branco. It was adopted as methodology a research with a qualitative approach, regarding the objectives, descriptive and exploratory. Regarding the procedures, it was carried out through a literature review and field research, using semi-structured interviews, conducted with 10 (ten) professors who work/have worked in the Licenciatura em Letras-Libras Course, from Universidade Federal do Acre/UFAC in the period which comprises the 1st semester of 2014 to the 1st semester of 2020. For the analysis and categorization of data, content analysis was used (BARDIN, 2011; 2016), with the use of categorical analysis, defined a *posteriori*. From this, the study resulted in 03 (three) categories, namely: 1. Conception of inclusive education; 2. Elements belonging to the practice and to the faculty members of the inclusive process; 3. Difficulties, Challenges and Possibilities in the Teaching process. The analysis revealed that, for the most part, the conceptions of the interviewed teachers refer to inclusive education with a wide application, not only directed to the target audience of Special Education students, but also to other minorities. The results also reveal that the main challenges faced by teachers in dealing with students who are the target audience of special education in the investigated course concern: communication and language barriers; the lack of specific training to meet the specific needs of the various disabilities, the adequacy and adaptation of materials to serve these students and ensure their learning; the lack of understanding of hearing students, with or without disabilities, regarding the specific needs of their classmates; the unavailability of the professor's time to serve these students, conducting research and participating in training; and the lack of an effective dialogue between those involved in the inclusion process of these students (NAI, teachers and Management). It was found that initial training does not provide the interviewed teachers with the necessary basis to serve the target public student of Special Education, proving to be ineffective or inefficient. It is concluded that although there is an effort on the part of the teachers, the inclusion of the target-public student of Special Education in the Letras-Libras course is still in the process of being implemented, with advances and setbacks.

Keywords: Inclusive education. higher education. Letras-Libras. Teaching challenges.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEITUAÇÃO, PERCURSOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA CF DE 1988	14
2.1	CONCEITUANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
2.2	PANORAMA CONTEXTUAL SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL A PARTIR DA CF DE 1988	19
2.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990	21
2.4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS A PARTIR DOS ANOS 2000	26
2.5	OS DOCENTES E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR	39
3	PERCURSO METODOLÓGICO	43
3.1	PROCEDIMENTOS	43
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	44
3.2.1	Campo da Pesquisa	45
3.2.2	Participantes da Pesquisa	46
3.2.3	Instrumentos de coleta de dados e Aspectos Éticos da pesquisa	51
3.2.4	Procedimento de Análise dos Dados da Pesquisa	54
3.2.4.1	Apresentando as categorias	57
4	DESVELANDO PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E ANSEIOS DOCENTES	59
4.1	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	59
4.1.1	A educação como direito de todos	59
4.2	ELEMENTOS PERTENCENTES A PRÁTICA E AOS DOCENTES CONSTITUINTES DO PROCESSO INCLUSIVO	62
4.2.1	O NAI, o intérprete e o monitor como alicerce a educação do aluno público-alvo da Educação Especial na universidade	62
4.2.1.1	O NAI	63
4.2.1.2	O Intérprete e o Monitor para Apoio aos Estudantes com Deficiência	66
4.2.2	Anseios docentes frente a inclusão	72
4.3	DIFICULDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO	83
4.3.1	A exclusão no processo inclusivo	83
4.3.2	A Formação docente para a prática: como continuidade e como necessidade	86
4.3.3	Possibilidades de atuação no processo inclusivo	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	100

ANEXO A – PROTOCOLO DE APROVAÇÃO NO CEP	108
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	111
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por muito tempo, defendeu-se a segregação escolar de alunos público-alvo da educação especial¹ em um regime paralelo ao ensino regular “comum”, o que ocasionou prejuízos e perdas irreparáveis para esse público, resultando em práticas pedagógicas ineficientes. Felizmente, esse contexto se modifica positivamente com os anos e suscita inúmeras mudanças que contribuem para a reorganização do ensino regular e especial no país e no mundo.

Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), a educação especial deixa de ser substitutiva à educação regular e passa a ser parte da proposta pedagógica da escola, declara como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passa a atuar de maneira planejada com o ensino comum, e a direcionar para o atendimento às necessidades específicas desses alunos. A partir de então, com o travar de inúmeras batalhas e com o avançar das políticas públicas educacionais, esse ensino começou a se expandir e, com isso, oportunizar que cada vez mais alunos, que anteriormente viveriam segregados, cheguem ao ensino superior.

Nos últimos 11 anos, o número de pessoas com deficiência matriculadas em Instituições de Ensino Superior - IES em todo o país aumentou consideravelmente. Num comparativo entre os anos de 2009 a 2019, é perceptível um aumento de 136,33%² no número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Aliado a este aumento, estão políticas públicas de inclusão que contribuem para o acesso e permanência das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação a este espaço.

Diante dos dados apontados, percebe-se a necessidade de conhecer mais a fundo como as universidades desenvolvem suas ações educativas com vistas a atender esses alunos. Para tal, neste trabalho, destinaremos um olhar especial aos profissionais que lidam diretamente com esse público, o docente.

¹ Por público-alvo da Educação Especial entenda-se pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

² Resultado percentual obtido pela pesquisadora a partir dos resultados apresentados no **Censo da educação superior 2019: Divulgação dos principais resultados**. Brasília: INEP, 2019. Para a obtenção do resultado apresentado foram tomados como **V1(Valor inicial)** o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados no ano de 2009 (**20.530** matrículas); e **V2 (Valor Final)** o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados no ano de 2019 (**48.520** matrículas).

Buscando chegar a esse conhecimento, a presente investigação tem como tema: A inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial no Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre: políticas educacionais e desafios docentes.

Considerando o desenvolvimento da pesquisa, foi adotado como problema: Quais os principais desafios docentes mediante às implantações das políticas inclusivas e a necessidade de serviços educacionais para os alunos público-alvo da educação especial no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC – Campus Rio Branco?

Para o desenvolver da pesquisa tem-se como objetivo geral analisar os principais desafios docentes mediante às implantações das políticas inclusivas e a necessidade de serviços educacionais para os alunos público-alvo da educação especial no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre – UFAC – Campus Rio Branco. Para se chegar ao objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. identificar quais são os desafios vivenciados pelos professores em sala de aula para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial; 2. descrever como os docentes lidam/lidaram com a inclusão desse público em sala; 3. averiguar como o processo formativo (formação inicial e/ou continuada) e as políticas inclusivas contribuíram – ou não – para o trato dos desafios identificados e das necessidades discentes observadas; e 4. identificar quais são as estratégias que os professores têm formulado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para o público-alvo da educação especial.

O desenvolvimento dessa pesquisa nos possibilitou conhecer situações e desafios experienciados pelos docentes no cotidiano da sala de aula, no acolhimento ao aluno público-alvo da educação especial e, além disso, nos permitiu ainda levantar discussões sobre o processo de formação inicial e continuada de professores dentro dos espaços acadêmicos para o atendimento de todo o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A escolha dessa temática e abordagem justifica-se em virtude de, no decorrer de minha vivência profissional e acadêmica, ter podido observar e experienciar, em momentos distintos, e de diferentes perspectivas, a relação de professores e alunos com deficiência em suas diversas variações/modalidades, e, com isso, perceber que há ainda certo desconhecimento por parte dos docentes quanto à adoção de metodologias e planejamento de conteúdos adequados às especificidades de cada aluno, garantindo-lhes assim a participação efetiva nas aulas e, acima de tudo, a fixação de conteúdo e a realização de uma avaliação que pudesse/possa mensurar seus conhecimentos, sempre levando em consideração suas limitações (física, motora, intelectual, dentre outras). De 2012 a 2015, ao cursar uma nova graduação, ocorreu o meu primeiro contato com a inclusão em sala de aula, ao conviver, enquanto graduanda, com um

colega surdo e outra com baixa visão. Nesse período, pude presenciar e observar as dificuldades que alguns docentes encontravam para a elaboração/adaptação das aulas e materiais que pudessem atender satisfatoriamente a esses alunos, garantindo-lhes seu aprendizado e inclusão efetiva.

Complementar ao exposto, no ano de 2015, ocorreu a inserção de uma aluna surda/múltipla deficiência e de uma aluna com deficiência motora e intelectual no espaço de desempenho de minha função laboral em determinada coordenação de curso da Universidade Federal do Acre - UFAC, o que representou para a maioria dos docentes desse curso o primeiro contato com a inclusão de aluno público-alvo da educação especial no espaço da sala de aula, mostrando-me mais uma vez que esses docentes, embora formadores de futuros profissionais, também não detinham todo o conhecimento esperado para o trabalho pedagógico com esses alunos em sala de aula.

Perceber tal fato acabou por me levar a refletir que muitos dos docentes universitários, assim como os docentes do curso em questão, possivelmente também não teriam tido ainda esse contato, seja por sua área de formação, seja porque a inclusão desses alunos em alguns cursos da UFAC ainda não havia ocorrido ou ainda não ocorreu.

Tal constatação leva-me a inferir que parte dessa falta de contato deve-se ao fato de que a ampliação mais significativa do ingresso de alunos público-alvo da educação especial nas Instituições de Ensino Superior - IES, a exemplo da UFAC, vem ocorrendo, com maior força, a partir do ano de 2017³, posteriormente à aprovação da Lei nº 13.409/2016, a qual altera a Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas no ensino superior federal e que já contemplava estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, passando a contemplar também a reserva de cotas para as pessoas com deficiência.

Nessa direção, esse estudo torna-se relevante para o sistema educacional, acadêmico e profissional, visto que possibilitará à IES um repensar sobre os cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, quanto à problemática aqui abordada, e poderá despertar pesquisadores e gestores para a necessidade de busca pela ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido pelos professores com os discentes com deficiência e/ou transtornos, tornando-os conscientes da relevância de seu papel face ao desenvolvimento social e intelectual desses alunos. E, assim, contribuir para propiciar uma inclusão efetiva em sala de aula, e não

³ Considerando que como mencionado por Souza (2018, p. 73) “Poucas foram as universidades que passaram a garantir alguma ação afirmativa a partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.” Ainda em conformidade com a autora, a universidade *locus* desta investigação “Antes da Lei de Cotas vigente, a UFAC já reservava 5% da quantidade global de vagas oferecidas para pessoas com deficiência em seus cursos de graduação, situação que não se alterou depois da promulgação da Lei [...]” (SOUZA, 2018, p. 73).

uma pseudoinclusão, ou seja, uma inclusão “mascarada”, na qual o aluno é colocado como um complemento da sala de aula, não sendo incluído de fato e direito, como preconizam as legislações, em virtude de possíveis falhas existentes nos programas de formação de professores.

Ainda, este estudo permitirá aos docentes e gestão da IES, um olhar crítico e reflexivo sobre o que se conhece e se faz para assegurar a inclusão desses alunos dentro do curso e da instituição. Ao mesmo tempo, terá contribuição social, pois a partir dos resultados aqui apresentados, os docentes poderão reavaliar o seu fazer pedagógico de modo a incluir os alunos público-alvo da educação especial, e ainda considerar a possibilidade de se reexaminar a política do próprio curso de Letras-Libras quanto à forma de trabalhar com esses alunos.

Possibilitará, ainda, conhecer situações e desafios experienciados pelos docentes no cotidiano da sala de aula e no acolhimento ao aluno público-alvo da educação especial. Poderá também levantar discussões sobre o processo de formação inicial e continuada de professores dentro dos espaços acadêmicos para o atendimento de todo o público da educação inclusiva. Pode ainda inspirar e/ou colaborar para realização de pesquisas posteriores sobre a temática e/ou com docentes de outros cursos, dentro desta e/ou de outras IES, os lembrando sempre que o processo de inclusão consiste em uma luta contínua, que exige uma mudança diária de pensamentos e depende do estabelecimento de cada vez mais políticas públicas voltadas a esse foco, com vistas a assegurar o processo e proporcionar os meios necessários à sua efetivação.

Para o desenvolvimento da pesquisa que aqui se apresenta, referente à revisão bibliográfica, foram consultados autores como Bueno (2002); Sanchez (2005); Lima (2006); Pires (2011); Mendes (2016); Zelaya (2019), dentre outros que se aplicaram pertinentes à colaboração da pesquisa, além dos dispositivos legais, a exemplo da PNEEPEI (BRASIL, 2008), Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) que versam sobre a inclusão, com vistas a assegurarem o real aprendizado aos alunos incluídos no ensino superior.

O trabalho de conclusão de curso ora apresentado, encontra-se desta forma estruturado: Primeiramente as **Considerações iniciais** deste trabalho, contendo o problema, os objetivos, a questão de estudo que fundamentam a pesquisa, e seus benefícios para a sociedade e para a comunidade acadêmica, bem como a Justificativa, na qual são expostos os acontecimentos que contribuíram para o despertar do interesse para a proposta de pesquisa que aqui se apresenta.

Em seguida, encontra-se apresentado o **Referencial Teórico** que alicerçou o desenvolvimento da pesquisa contendo um breve panorama histórico do desenvolvimento das políticas educacionais com viés inclusivo a partir das décadas de 1980 e 1990 até os dias atuais, seguido de breve relato sobre como vem se constituindo a relação docente x discentes público-

alvo da educação especial incluídos no ensino superior.

Concluindo o panorama de contextualização, encontra-se a apresentação dos **Referenciais Metodológicos** que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, quanto a abordagem, a natureza, os objetivos, os procedimentos e a análise dos resultados a serem alcançados e o perfil dos participantes.

Em sequência, apresenta-se a **Análise e discussão dos dados**, apresentado sob o título **Desvelando Percepções, Sentimentos e Anseios Docentes**, em que constam as discussões, os dados e os resultados alcançados com a pesquisa.

Seguidamente, apresentamos as **Considerações Finais**, trazendo as principais reflexões acerca da pesquisa, bem como os principais resultados alcançados.

Finalizando, apresentamos as **Referências** consultadas que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa, seguida do **Anexo A**, no qual poderá ser encontrado o protocolo de aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Acre e dos **Apêndices**, nos quais se encontram o roteiro de entrevistas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi encaminhado e assinado pelos participantes.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEITUAÇÃO, PERCURSOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA CF DE 1988

Esta seção tem por objetivo apresentar os conceitos de Educação Especial, de Educação Inclusiva e um breve panorama contextual sobre marcos políticos por nós considerados importantes para o desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas no Brasil, que contribuíram para que as pessoas público-alvo da educação especial pudessem chegar à rede regular de ensino alcançando, assim, as universidades. Finalizando, apresenta-se ainda um breve relato sobre como vem se constituindo a relação docente x discentes público-alvo da educação especial incluídos no ensino superior.

2.1 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Há inúmeros pesquisadores que têm como foco de pesquisa a Educação Especial e a Educação Inclusiva e que apresentam grandes contribuições à comunidade acadêmica e principalmente ao público beneficiário dessas políticas. Desses diferentes olhares, bem como dos múltiplos documentos normatizadores – alguns anteriormente mencionados – que versam sobre a modalidade da Educação Especial e o movimento da Educação Inclusiva, surgiram diferentes conceitos para descrevê-las e relacionados ao contexto de seu surgimento.

Sanchez (2005) em seu texto “A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI”, discorre sobre o contexto do surgimento da inclusão, a partir de meados dos anos 1980 e princípio dos anos 1990, surgido como continuação do movimento REI⁴ (*Regular Education Initiative*) – que lutava por uma educação em classe regular para todos –, e do movimento de integração escolar presente em outras partes do mundo. De acordo com a pesquisadora, esse movimento se estendeu por vários países e levou inúmeros autores, insatisfeitos com o percurso da integração, a questionarem o tratamento que era concedido aos alunos com necessidades educacionais especiais [sic] no sistema de ensino de vários países, tendo em vista que muitos destes seguiam um padrão clínico de avaliação e se mantinham associadas às dificuldades de aprendizagem desses alunos como consequência da deficiência. Diante desse quadro, foi proposto “um novo delineamento do conceito de necessidades

⁴ Surgido nos EUA, o movimento REI, despontou como um movimento prévio à inclusão, e tinha por objetivo “a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência” e apresentava como proposta que “todos os alunos sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes”. Esse movimento defendia ainda “a necessidade de reformar a educação geral e especial para que se constitua como um recurso de maior alcance para todos os alunos” (SANCHEZ, 2005, p. 8).

educacionais especiais e a necessidade de uma mudança de paradigma” (SANCHEZ, 2005, p. 8-9).

Ainda de acordo com Sanchez (2005), essa nova orientação educacional contou com o apoio da Unicef e da Unesco, que desempenharam importante atuação na luta por uma educação para todas as crianças em idade escolar e contribuiu para a realização de várias reuniões e convenções ocorridas em diversos países. Dentre elas, destaca-se a importante contribuição para a Educação Inclusiva oriunda da conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca no ano de 1994, a qual contou com a participação de vários países – incluindo o Brasil – e organizações. Este evento gerou um plano de ação que indicava que as escolas “deveriam acolher a todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas [sic] e outras” (SANCHEZ, 2005, p. 9). Surge a partir daí, a necessidade de as escolas se adaptarem para elaborarem uma pedagogia que possibilite a promoção de uma educação exitosa a todas as crianças, sem distinção.

Pode-se se observar, a partir dos relatos descritos, fundamentados em Sanchez (2005), que a mudança de perspectivas em relação à educação das pessoas com deficiência deu um longo passo a partir da elaboração da Declaração de Salamanca, marcando o surgimento do movimento da Educação Inclusiva no Brasil.

Sobre o contexto desse surgimento, Breitenbach, Honnef e Costas (2016) informam que, com o advento da educação inclusiva no Brasil, os olhares se voltaram para a oferta de Educação Especial e aos cidadãos que foram descritos como sendo o público ao qual essa educação era destinada no decorrer dos anos. E, baseado nisso, “muitas pessoas passaram a se referir à Educação Inclusiva e à Educação Especial como conceitos sinônimos, compreendendo que a educação Inclusiva nasceu para justificar a inserção dos alunos da Educação Especial nas classes de ensino regular” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 360). Com isso, há equívocos de entendimento em vários instrumentos de informação e comunicação, políticas públicas governamentais e trabalhos acadêmicos, nos quais “têm-se discursos de promoção da educação inclusiva no cenário da Educação Especial, defendendo a inserção dos alunos figurados como público-alvo da Educação Especial em escolas comuns, passando essas escolas a serem denominadas de inclusivas” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 360).

Neste momento, faz-se importante conhecer quais definições são utilizadas pelos autores para conceituar a educação especial e a educação inclusiva. Para tal, iniciaremos com o conceito de Educação Especial, tendo em vista que seu surgimento precede ao surgimento do movimento da educação inclusiva, conforme explicitado por Silva Neto *et al.* (2018, p. 83) ao

afirmar que a Educação Especial “nasceu quando a educação ainda era privilégio da minoria econômica”, normalmente vinculada à classe burguesa.

Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) em sua seção III, Orientações para ações em níveis regionais e internacionais, traz que a

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (BRASIL, 1994a, p. 4).

De acordo com esse documento, a Educação Especial representa um primeiro passo rumo ao reconhecimento das diferenças e sua “normalização”, e teve forte influência para o surgimento do que chamamos hoje Educação Inclusiva, ao expor a necessidade de que a Pedagogia adotada para a promoção da aprendizagem – os espaços acadêmicos e profissionais - é que deve adaptar-se às necessidades da criança e não o contrário.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b) conceitua a educação especial como um processo que objetiva a promoção do “desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências⁵, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”. Ainda conforme definições da política, esta educação apoia-se “em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado” e deve ocorrer integralmente, advindo desde “a estimulação essencial até os graus superiores de ensino, [...] identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos” (BRASIL, 1994b, p. 17).

A mencionada política, embora tenha contribuído, mesmo que pouco, para o crescimento da Educação Especial, ainda apresentava suas propostas mais focadas na integração dos alunos público-alvo da educação especial junto à rede regular de ensino, e pregava que o aluno é quem deveria adaptar-se à escola.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 58, define educação especial, para os efeitos da referida Lei, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

⁵ Termo utilizado à época para referir-se a pessoa com deficiência definida na Lei nº 13.146/2015 (LBI) em seu Art. 2º como sendo “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, 2015b).

superdotação” (BRASIL, 1996 – grifo nosso)⁶. Embora apresente este conceito, e estabeleça ações a serem realizadas em prol da promoção dessa modalidade de ensino a referida Lei, ao empregar o termo “preferencialmente” e não o termo “obrigatoriamente”, deixa brechas para um possível não cumprimento da oferta. Cabe destacar que é extremamente importante que os espaços acadêmicos, seja na educação básica ou no ensino superior, encontrem-se habilitados para receber e atender todas as deficiências, e que promovam a oferta de acesso igualitário ao ensino, permanência e a uma educação de qualidade. Porém, essa oferta de ensino de qualidade e de atendimento adequado só será possível com um corpo docente capacitado, que disponha de condições adequadas de trabalho, que promova a real inclusão do aluno com deficiência, de maneira a evitar que este aluno seja visto apenas como mais um na turma regular e não tenha suas especificidades educacionais atendidas e respeitadas.

Conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008)⁷ sob o prisma da educação inclusiva, “a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, e deve agir de maneira articulada com o ensino comum, conduzindo para o atendimento desses alunos. Essa mesma política conceitua a educação especial como sendo “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 11).

De acordo com Denari (2011, p. 13), por Educação Especial “entende-se a atenção prestada a alunos com necessidades educacionais que ultrapassam aquelas previamente estabelecidas pela escola”. E que esta “deve ser vista como um serviço integrado à escola, dentro de uma visão compreensiva da educação obrigatória”.

Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) em sua seção III - Orientações para ações em níveis regionais e internacionais, apresenta como preceito basilar da Educação Inclusiva “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL, 1994a, p. 5). Ainda conforme a Declaração, as Escolas Inclusivas precisam

⁶ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, após a criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista pela Lei nº 12.764/2012. (BRASIL, 2013).

⁷ Redação atualizada no ano de 2014, incluindo informações sobre a criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, pela Lei nº 12.764/2012 e a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação –PNE (2014-2024).

[...] reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades[...]

8.[...] Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas [...] (BRASIL, 1994a, p. 5).

Esse documento marca o início do movimento da Educação Inclusiva na educação brasileira. Sobre o surgimento do termo inclusão, Pires (2011, p. 31) esclarece que “o termo inclusão reflete o momento histórico de um processo de progressão por que passa a visão de nossa sociedade relativa à deficiência”. Ainda de acordo com o autor, “a prática da inclusão reflete uma luta maior pela *educação para todos* que, por sua vez, faz parte do processo maior ainda de luta pelo reconhecimento da *igualdade de valores e direitos* entre homens e mulheres” (PIRES, 2011, p. 31 – grifos do autor). Sobre esse assunto, Lima (2011) explicita que a inclusão

[...] pressupõe, na prática, reconhecer no outro (pessoa com deficiência ou não) o potencial para aprender e a capacidade de ser. Isso significa quebrar tabus em relação à pessoa com deficiência, implica pôr por terra barreiras atitudinais; pressupõe um novo modo de ser e viver, sob valores éticos sociais e humanos. Pressupõe viver na cooperação, na parceria, no respeito e, por que não, no amor” (LIMA, 2011, p. 64).

Ou seja, a inclusão implica uma mudança de postura e de atitude em relação ao outro, reconhecendo suas potencialidades e habilidades e não suas limitações, e que os reconheçamos como iguais.

Na concepção das autoras Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 373), a educação inclusiva não se limita apenas ao provimento do acesso e a qualidade do ensino formalmente ofertado nos estabelecimentos de ensino às pessoas tidas como público-alvo da Educação Especial, como acreditam inúmeros educadores, ela implica “promover uma equidade educacional, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas”. Ainda de acordo com as autoras, “[...] a educação inclusiva, proposta principalmente pela Declaração de Salamanca, em sua primeira tradução, implica na garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino para as pessoas que, historicamente, ficaram fora da escola ou nela não aprenderam” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 373).

Para colaborar com tais afirmações, temos o postulado por Pimentel (2018) ao explicar que

[...] defender o princípio da inclusão educacional de todas as pessoas, independente de sua condição física, sensorial ou cognitiva, é, portanto, assumir a educação como

um ato político, pois na perspectiva inclusiva se pretende a construção de uma sociedade mais justa e fundamentada no princípio da equidade (PIMENTEL, 2018, p. 67).

Assumir a educação como ato político, para a construção de uma sociedade mais justa e fundamentada no princípio da equidade, corresponde bem mais que a elaboração de normativas com esse fim, requer a mudança de postura de muitos profissionais e até mesmo das próprias pessoas com deficiência, que devem estar cada vez mais engajadas na luta por seus direitos e pelo seu reconhecimento como cidadãos de direito e com capacidades, que não devem ser tratadas com distinção, mas sim com equidade, como postula a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Demanda que estes cidadãos com deficiência assumam o protagonismo de suas histórias, permitindo-lhes ter cada vez mais acesso ao ensino superior, e ainda requer novas posturas de todo o corpo acadêmico, e não apenas de docentes e gestores, quanto à necessidade de repensar modos de garantia dos direitos do público-alvo da educação especial dentro do espaço acadêmico, no caso, levando a um repensar das políticas de acesso e permanência adotadas na instituição.

Para finalizar esta seção, nos apoiamos ao exposto por Pires (2011) ao reconhecer que no anseio para se construir uma sociedade inclusiva muitas vezes seremos falhos, cometeremos “deslizes”, pois ainda sofremos efeitos do processo histórico que por longos anos desacreditou das pessoas com deficiência, e com isso constituiu-se uma sociedade fortemente excludente. Todavia, é necessário que nos organizemos para combater essa sociedade tão focada no pensamento da normalidade e da normatização, construída com um pensamento tão excludente, não permitindo que todo esse contexto nos leve a desistir de tornar a inclusão algo concreto e realmente efetivo e de lutarmos por tal efetivação em nossa sociedade.

Uma vez elucidados os conceitos de educação especial e educação inclusiva, apresentamos agora um panorama sobre as principais políticas educacionais da Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelecidas no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal da República de 1988 (BRASIL, 1988).

2.2 PANORAMA CONTEXTUAL SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL A PARTIR DA CF DE 1988

Por muitos anos, a escola regular representou um ambiente inimaginável para as pessoas com deficiência, um espaço tido como privilégio de poucos, excludente e segregador, focado na homogeneização dos indivíduos, na qual o diferente não era aceitável, restando-lhes

as escolas e/ou classes especiais. A esse grupo, era direcionada uma visão marginalizada, porém, com os progressos e impasses, essa visão de marginalidade, dirigida às crianças e aos jovens das classes brasileiras mais pobres, aos poucos foi perdendo força com a obtenção de direitos, e assim a complexa relação do país com sua heterogeneidade foi instituída a partir de conflitos constantes para a superação das desigualdades (KASSAR, 2012, p. 845).

Felizmente, com o passar dos anos, o traçar de inúmeras batalhas pelo povo público-alvo da educação especial e com o avançar das políticas públicas no país, estes cidadãos puderam chegar aos espaços acadêmicos que passou a adquirir novos olhares em relação a esse grupo de indivíduos, e assim possibilitou que chegássemos ao panorama que hoje se apresenta, embora, saibamos que há ainda um longo percurso a ser trilhado para se chegar ao cenário tido como ideal.

Bueno (2002) relata que o processo de integração da educação especial pelas instituições brasileiras de ensino superior, foi iniciado ainda na década de 1970, com a promulgação da Lei n. 5.692/71⁸, uma vez que a mencionada lei determinou que a formação dos docentes e especialistas para o atendimento de ensino dos alunos “dos então 1º e 2º graus de ensino fosse se elevando progressivamente (Art. 29)”. Ainda em conformidade com o autor, a partir dessa lei, o Conselho Federal de Educação editou Resoluções que tornou obrigatória a formação de professores de educação especial em nível superior, inicialmente destinada aos Cursos de Pedagogia (BUENO, 2002, p. 25), com o objetivo de capacitar e qualificar esses profissionais que passariam a ser os responsáveis pela educação desse alunado, para adequar-se às normas vigentes que estavam enxergando essas pessoas como detentoras de direitos, ao menos no âmbito educacional.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, procuraremos apresentar de forma sintética os documentos que consideramos ter importante relevância para a construção do cenário que hoje se vislumbra. Para tal, tomaremos como ponto de partida a promulgação da Constituição Federativa da República Brasileira de 1988, que ficou popularmente conhecida por Constituição Cidadã, uma vez que este documento impulsionou a elaboração de vários outros documentos e normativas que contribuíram e ainda contribuem para o crescimento da oferta de vagas nas instituições de ensino regular para as pessoas público-alvo da educação especial.

A partir deste ponto, traçaremos uma breve síntese para contextualizar as políticas que permitiram que esse grupo chegasse às universidades.

⁸ A mencionada Lei “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.” (BRASIL, 1971). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 25 jun. 2021.

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Uma das conquistas, frequentemente destacada por pesquisadores da área de educação especial, diz respeito à promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que sofreu forte influência dos movimentos sociais e ficou conhecida como Constituição Cidadã, e representou um grande impulsionamento para o estabelecimento do que hoje se chama educação inclusiva. O que pode ser observado na fala de Sofiato (2017, p. 43) ao relatar que “o caminho para o estabelecimento do que chamamos de educação inclusiva teve um grande impulso a partir da “Nova Constituição” de 1988 do país”. Ainda, conforme a autora, a promulgação da CF de 1988 trouxe novamente ao cenário educacional a menção da “garantia de atendimento à pessoa com deficiência no ensino regular [...]” (SOFIATO, 2017, p. 43).

Na mesma década, é promulgada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que 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, a qual foi regulamentada somente no ano de 1999, por meio do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999). Segundo Machado (2008), na Lei predita “constam garantias nas áreas de educação, saúde, formação profissional e trabalho, recursos humanos e edificações. Há a criminalização do preconceito, assegurando-se o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência” (MACHADO, 2008, p. 44). Tal Lei representa um dos primeiros marcos legais pós-Constituição de 1988 a delegar ao Poder Público a responsabilidade por assegurar o direito básico à educação das pessoas com deficiência, garantindo-lhes – já a contar de então – a inclusão e a oferta da Educação Especial.

Em relação à Lei acima, no que corresponde ao acesso ao Ensino Superior, Rossetto (2009) diz referir-se

[...] mais especificamente ao concurso vestibular e, no artigo 27, estabelece que as Instituições de Ensino Superior devam “[...] oferecer adaptação de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência” (ROSSETTO, 2009, p. 102).

A partir da década de 1990, de acordo com Rossetto (2008, p. 52), foi possível observar “mudanças significativas no movimento das pessoas com deficiência”. Estes cidadãos almejavam a “participação como cidadãos nos vários segmentos sociais”, e com isso

começaram a se organizar, inspirados pelas mobilizações e movimentos que cresciam no país “em torno da Constituinte e da decorrente consolidação de alguns direitos postos na Constituição Federal de 1988” (ROSSETTO, 2008, p. 52).

A mesma autora, em Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2009, explicita ainda que, a partir dos anos de 1990, o Brasil passou a vivenciar inúmeras transformações em seu sistema educacional, e que as mudanças ocorridas nesse período foram as mais expressivas para o contexto. Apresenta ainda como um dos desafios a ser debatido, a partir da referida década, “a função da Universidade relacionada à educação do ser humano – sujeito histórico, social, cultural – e sua constituição, considerando-se suas condições e peculiaridades” (ROSSETTO, 2009, p. 94).

Ainda em conformidade com a autora, a contar dessa década, as políticas de inclusão passam a ser implementadas paulatinamente. Insere-se, nesse contexto, “o debate em torno da Inclusão no ensino superior, das discussões sobre acesso e permanência e qualidade desse atendimento. [...]” (ROSSETTO, 2009, p. 101).

Para contribuir com o exposto por Rossetto (2008; 2009), temos as considerações de Mendes Júnior e Tosta (2012) ao expor que

A década de 90 sinalizou mudanças consideráveis na política educacional brasileira, resultando em novas perspectivas para a política de Educação Especial. Nesse período, além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve ainda a realização de conferências e declarações que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva em nosso país (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012, p. 5).

A partir de então, como sinalizado por Mendes Júnior e Tosta (2012), vários outros documentos e normativas, manifestos, movimentos e convenções – nacionais e internacionais, cujo foco é o acesso à educação para os indivíduos público-alvo da educação especial – foram surgindo e com isso passam a influenciar a concepção de políticas públicas focadas na educação inclusiva e a possibilitar inúmeras conquistas, a exemplo da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), que versa sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), do Aviso Circular nº 277/1996 (BRASIL, 1996) dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais [sic], do Decreto nº 3.298/1999

(BRASIL, 1999) que, dentre outras atribuições, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [sic], da Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências [sic], para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências e do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que a regulamenta, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e mais recentemente das Leis nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que acrescenta à Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) (Lei de cotas) a destinação de cotas específicas para pessoas com deficiência no Ensino Superior, o que poderá ser mais detalhadamente observado ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Como se pode observar, a gama de normatizações e documentos que subsidiam o movimento de inclusão que tratam da garantia de direitos de pessoas com deficiência é bem vasta e contempla desde a educação básica até o ensino superior. Com isso, possibilita a expansão da inclusão e suscita mudanças conceituais e atitudinais dos professores, gestores e servidores administrativos, bem como nas condições de acessibilidade ao ensino superior, objetiva ainda assegurar não só o acesso desses alunos à universidade, mas também sua permanência.

A partir desse ponto, para o desenvolvimento deste trabalho, voltaremos nosso olhar apenas para os documentos normativos que regulamentam as políticas de inclusão no ensino superior, bem como outros por nós considerados importantes na constituição histórica da educação especial brasileira.

Kassar (2011) relata a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, no ano de 1990, em que se tornou signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumindo a responsabilidade de “assegurar a universalização do direito à Educação”. Ainda de acordo com a autora, baseado nesse compromisso, efetuou-se a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993. O movimento que ficou conhecido por Movimento de Educação para Todos “atinge, de certa forma, as pessoas com deficiências” (KASSAR, 2011, p. 70).

Ainda sobre a conferência, o texto introdutório da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) aponta que ela “chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de

todos na escola” (BRASIL, 2008).

E foi com o objetivo de alcançar as metas de educação para todos que, no ano de 1994, a Unesco realizou a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que resultou no documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais, do qual o Brasil foi signatário. O presente documento, que ficou conhecido popularmente apenas por Declaração de Salamanca, “reafirma o compromisso da educação para crianças, jovens e adultos com deficiência na rede regular de ensino, independente de suas diferenças” (BRASIL, 1994a). E guiou as reformas posteriores, evidenciando “[...] a estruturação de propostas legais e reformas, as quais visam promover um avanço na inclusão das pessoas com deficiência” (ROSSETTO, 2008, p. 52).

Miranda (2008) destaca que, de acordo com essa Declaração, o conceito de inclusão constitui-se “um desafio para a educação, na medida em que estabelece que o direito à educação seja para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais”. Ainda segundo a autora, o mencionado documento “trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender com qualidade a todas as crianças, independente de suas diferenças e/ou dificuldades” (MIRANDA, 2008, p. 11).

Bueno (2002, p. 31-32) aponta que, a contar da Declaração de Salamanca, em 1994, defende-se a inclusão dos alunos com deficiência nas classes de ensino regular, o que prevê “um mínimo de formação por parte dos profissionais da educação, especialmente do ensino fundamental, para lidar com alunos que possuem alterações orgânicas, sensoriais e mentais que poderão interferir em seu processo de escolarização”.

Também no ano de 1994, foi instituída no Brasil a primeira Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b) do país, pressuposta inicialmente para ser um conjunto de objetivos e orientações pensados e destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais⁹, com o intuito de garantir-lhes o direito à igualdade de oportunidades. Sobre a mencionada política, os autores Mendes Júnior e Tosta (2012) apontam a referida crítica:

Nesse documento não há referência direta ao atendimento educacional especializado como parte integrante da educação especial. Apenas se identifica o uso da expressão (*atendimento educacional especializado*) em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, sem que essa expressão seja conceituada. [...] (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012, p. 5 – grifo do autor).

⁹ Quando da publicação da Política Nacional de Educação Especial, no ano de 1994, este era o termo utilizado para referir-se ao público que hoje conhecemos como “público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2008).

Ao analisarmos mais a fundo a aludida política, percebe-se que esta apresenta ideias tidas atualmente como ineficazes, uma vez que previa o “ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível” (BRASIL, 1994b – grifo nosso) mas não deixando claro quais condições se enquadravam dentro desse “sempre que possível”.

Ainda no ano de 1994, tivemos a publicação da Portaria/MEC nº 1.793 (BRASIL, 1994c), a qual considerando a “necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994c) recomendava a inclusão de disciplinas que versassem sobre conteúdos associados a aspectos éticos, políticos e educacionais correspondente a tais necessidades, “prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (BRASIL, 1994c, Art. 1º). Previa ainda “a integração da pessoa com deficiência nos diversos cursos superiores, de acordo com as suas especificidades” (ROSSETTO, 2009, p. 102).

Continuando os avanços das políticas públicas, com o foco na oferta de uma educação inclusiva, no ano de 1996 foi promulgada e publicada a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), popularmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual dispõe de um capítulo especificamente voltado para a Educação Especial. Tal Lei teve como ênfase a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b).

A LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) “apresentou-se como uma reordenação do sistema educacional, com um conjunto de propostas de mudanças, com a função de colaborar com a reforma do ensino superior nos moldes da reforma do Estado” (ROSSETTO, 2008, p. 30). Neste documento, a educação, enquanto um direito assegurado a todos os cidadãos, prescrito pela Constituição Federal do Brasil, foi ratificado. Em seu Art. 58, a mencionada Lei estabelece que “a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser ofertada, preferencialmente na rede regular de ensino” (LIMA, 2006, p. 29-28). Em seu “Artigo 59, destaca que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (ROSSETTO, 2008, p. 53).

Os autores Mendes Júnior e Tosta (2012) apontam que “no que tange ao atendimento especializado, a referida Lei só faz menção a ele no inciso III do artigo 59, quando versa a respeito da formação adequada dos professores que trabalharão com alunos com deficiência. [...]” Os autores ainda destacam criticamente que

[...] vislumbra-se que o serviço de apoio especializado parece ter um caráter facultativo, já que a lei deixa claro que sua oferta se dará quando necessária. Verifica-se assim que, no texto da referida lei, não há uma uniformidade quanto aos termos

utilizados para definir o atendimento a ser oferecido ao aluno. Tais termos aparecem de quatro maneiras diferentes- “atendimento educacional especializado”, “atendimento especializado”, “serviços de apoio especializado” e “serviços especializados”, contudo parecem definir o mesmo tipo de serviço (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012, p. 6).

Por influência desses documentos e incorporado a um conjunto de políticas sociais, “um discurso de ‘educação inclusiva’ toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da ‘integração’¹⁰” (KASSAR, 2011, p. 71).

Finalizando a década, no ano de 1999 foi publicado o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), cuja finalidade é a regulamentação da Lei nº 7.853/89, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora [*sic*] de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. O aludido decreto expõe a definição da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora [*sic*] de Deficiência e apresenta como responsabilidade do poder público assegurar o pleno exercício de seus direitos básicos: saúde, educação, trabalho, dentre outros. Retrata, ainda, os conceitos de deficiência, deficiência permanente e incapacidade, dentre outras determinações.

Em sua seção II, que versa sobre o acesso à educação, o aludido Decreto, além de apresentar o conceito de educação especial, prevê a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e privados; a inclusão da educação como modalidade escolar em todos os níveis e modalidades de ensino; a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial, adaptações, entre outras, contempladas na lei, ou seja, mais um grande marco da década.

2.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS A PARTIR DOS ANOS 2000

Os anos 2000 trouxeram consigo, além da mudança de século (XX para o XXI), grandes transformações em âmbito mundial, seja no cenário econômico, seja no cenário educacional, com a grande evolução técnica e tecnológica, que vem impactando a vida em sociedade, objetivando contribuir para o crescimento de uma sociedade cada vez mais preocupada com as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e sua inserção em sociedade, principalmente nos espaços

¹⁰ De acordo com Sanchez (2005, p. 14) “o movimento da integração escolar supôs estabelecer as primeiras tentativas, por questionar e rechaçar a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiências nos centros de educação especial”. Ainda em conformidade com a autora, “na integração, para que um aluno, com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns. Na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais” (SANCHEZ, 2005, p. 14).

educacionais.

O que pode ser observado nas falas de Mendes Júnior e Tosta (2012, p. 7) ao exporem que durante o período de 2001 a 2011, período que antecedeu a elaboração do artigo aqui citado, “tem se observado relevantes mudanças na política educacional brasileira que resultaram em novos direcionamentos à educação especial, dentre os quais pode-se destacar os movimentos que deram curso a implantação da política de educação inclusiva no país”.

Sobre as ações do governo brasileiro, quanto ao desenvolvimento de políticas objetivando assegurar o acesso inclusivo às universidades, Fernandes (2019) aponta que

[...] No Brasil, o governo federal possui uma postura de investimento gradativo na educação inclusiva. No tocante ao ensino superior, a criação de instituições e normas legais respaldaram o estímulo a inclusão de pessoas com deficiência: o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao estabelecer as diretrizes nacionais para a educação especial, registram, no Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que os sistemas de ensino devem matricular qualquer educando com necessidades educacionais especiais. O Ministério da Educação (MEC) estabelece em 2003 a Portaria 3.284/2003 que indica as exigências de acessibilidade para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições (MEC, 2003) (FERNANDES, 2019, p. 46).

A Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Ainda, preceitua que os requisitos de acessibilidade a serem avaliados no ato da avaliação de reconhecimento e de autorização de cursos e/ou de credenciamento de instituições de ensino superior serão estabelecidos pela Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, “tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT –, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos” (BRASIL, 2003, Art. 2º).

Ainda no ano de 2003, conforme o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2015)¹¹,

Com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, são implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. Para alcançar este

¹¹ O documento contém Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi organizado e publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2015 “para auxiliar e subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2015a, p. 7).

propósito, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2015a, p. 12).

Nota-se, assim, que este Decreto representou um grande passo no processo de formação e preparo dos espaços acadêmicos para o recebimento desses alunos, pois iniciou-se ali a preocupação com a formação dos responsáveis pela efetivação dessa inclusão. Com isso, mais uma gama de legislações e normas foram elaboradas e promulgadas. A exemplo dessas leis, pode-se citar a promulgação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, o que “significou um avanço considerável no que se refere às políticas públicas e uma grandiosa conquista linguística, já que veio possibilitar às pessoas surdas que se comunicassem em sua, agora, língua e reivindicassem direitos, sobretudo, os educacionais” (SOUZA, 2018, p. 62).

No que concerne à educação, em seu Art. 4º, a Lei estabelece que os sistemas educacionais de todas as esferas públicas “devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior” o ensino de Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em conformidade com a legislação vigente. E esclarece que “embora, reconhecida como língua a Língua Brasileira de Sinais - Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Deste modo, mesmo que tenha representado um grande marco para o povo surdo, esta lei deixa algumas pontas soltas, pois determina ações a serem realizadas, mas não deixa claro como as mesmas deverão ocorrer.

Porém, os esclarecimentos sobre como as ações previstas pela Lei acima descrita deveriam ocorrer só vieram ao conhecimento da população com a promulgação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que tem por finalidade regulamentá-la e ainda ao Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O citado Decreto apresenta em seu Art. 2º as definições para pessoa surda e deficiência auditiva. Em seu Art. 3º, determina que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, e em todos os sistemas de ensino do país. E que deve ainda constituir disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, já no ano seguinte ao da aprovação do decreto (BRASIL, 2005).

O supracitado Decreto alude informações sobre a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, e

determina que estas devem ser realizadas em nível superior, em curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Estabelece, ainda, em seu parágrafo único, que as pessoas surdas terão prioridades nesses cursos de formação previsto no *caput*.

De acordo com Mendes (2016), a criação da Lei e do Decreto acima elencados “ajudaram a fortalecer a Libras e a mostrar a comunidade surda para o restante do país. Com base na lei e no decreto, são criados os cursos de Letras-Libras e pedagogia bilíngüe, que visam a formação de profissionais para atender a educação básica, média e superior” (MENDES, 2016, p. 170).

Esse cenário pôde ser observado na Universidade Federal do Acre (UFAC) no ano de 2013, conforme explicitado por Souza (2018) ao relatar que

[...] em 2013, o Conselho Universitário – CONSU – da Ufac aprovou a proposta do Projeto Pedagógico Curricular – PPC do Curso de Licenciatura em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda Língua, na modalidade presencial, na perspectiva da Educação Bilíngüe, cuja oferta passou a ser regular no primeiro semestre de 2014 (SOUZA, 2018, p. 65).

A autora explica que o curso implementado “busca atender a proposta de Educação Bilíngüe firmada pelo MEC e recomendada pelo Decreto nº 5.626, disponibilizando serviços de interpretação e tradução de LIBRAS nas ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade” (SOUZA, 2018, p. 65).

No ano de 2006, o Brasil tornou-se signatário da Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (CDPD) (ONU, 2006). O texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo foram assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e só foram aprovados e ratificados no Brasil no ano de 2008, por meio do Decreto legislativo nº 186, e promulgada por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a) o qual “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.”

A referida Convenção foi realizada com o propósito definido em seu Art. I de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009a). O aludido documento apresenta, ainda em seu Art. I, ao cenário político mundial uma nova conceituação para pessoas com deficiência, definindo-as como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou

sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009a).

Tal conceituação chama a atenção, pois “pela primeira vez admite-se que o meio ambiente econômico e social pode ser causa de agravamento da deficiência” (MIRANDA; CASTRO FILHO, 2017, p. 8), promovendo, assim, como expressado por Caiado (2009), a desassociação do olhar clínico que por muito tempo foi destinado a esse público e que contribuiu para anos de segregação e oferta de educação em escolas especializadas, justificando os longos períodos de ausência de políticas públicas destinadas a estes. Deste modo, com a apresentação dessa nova conceituação de pessoa com deficiência “numa nova vertente o foco da atenção deixa de ser a incapacidade pessoal e passa a ser o contexto social” (CAIADO, 2009, p. 332).

Além de estabelecer as obrigações gerais dos países signatários, dentre outros pontos, no concernente à educação superior, a Convenção supracitada destaca em seu Artigo 24, objetivo 5 que

5. 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. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a).

Ainda sobre este documento, e mais especificamente a seu Artigo 24, Caiado (2009) aponta que ao realizar a leitura atenta do texto, é possível perceber que este já nos é familiar, pois se faz presente em outras legislações corrente no país e “que estabelece a educação especial enquanto uma modalidade da educação que deve estar presente em todos os níveis e ao longo da vida, preferencialmente na rede regular de ensino. Sobre a formação de professores confirma-se a necessidade de formação inicial e continuada” (CAIADO, 2009, p. 335).

No ano de 2008 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), que tem por finalidade alterar as orientações explicitadas na Política Nacional de Educação Especial de 1994. A referida política apresenta como sendo público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e expõe ainda breve definição sobre as características de cada um.

Essa política, conforme explicitam Machado e Vernick (2013),

[...] impele os sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências e tem como objetivos específicos garantir: oferta do atendimento educacional especializado (AEE); continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção de acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MACHADO; VERNICK, 2013, p. 57).

Ainda conforme os autores, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) inicia um novo “marco teórico e organizacional na educação brasileira” (MACHADO; VERNICK, 2013, p. 58). Complementar a essa política e a outros documentos que surgiram posteriores a ela, no ano de 2009, é apresentada na Resolução MEC/CNE nº 4 (BRASIL, 2009b) as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dentre suas orientações dispõe que

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b).

Esta resolução definiu ainda que a oferta do atendimento de AEE deve se dá de forma legitimada institucionalmente, “prevendo-se a sala de recursos multifuncionais, elaboração do plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE –, professores para o exercício da docência no AEE, profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e demais profissionais necessários para atividades de apoio” (MACHADO; VERNICK, 2013, p. 59).

Além das normativas até aqui mencionadas, foram estabelecidas inúmeras outras com o intuito de disciplinar e orientar a oferta de educação especial e da educação inclusiva. Houve, ainda, o estímulo à acessibilidade no Ensino Superior por meio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir –, o qual, de acordo com Santana (2016, p. 84), “ao contrário dos anteriores que se destinavam à Educação Básica, tem como foco a Educação Superior e constitui-se numa iniciativa [...] que visa implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior”. Tal programa representou um grande marco no

processo de inclusão dos alunos com deficiência no espaço Universitário, pois, como pontuado por Souza (2018, p. 53) “antes do programa Incluir, não havia, formalmente, nas universidades, um núcleo que apoiasse o estudante com deficiência”, núcleos estes responsáveis pela oferta de atendimento de AEE nos espaços universitários.

No ano de 2015, é promulgada a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b), que instituí a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que ficou popularmente conhecida por LBI, “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, 2015b, Art.1). De acordo com Zelaya (2019), a referida Lei foi

[...] fruto de diversas reuniões, audiências públicas, seminários, consultas, conferências nacionais e regionais com ampla participação da sociedade e do movimento das pessoas com deficiência. Fundamentada no artigo 5º de nossa Carta Magna, o qual afirma que todos nós somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, ela nos chama atenção para uma mudança de conceito, de comportamento social, quando define a deficiência como produto não só da limitação acarretada ao indivíduo, mas da interação deste indivíduo com as barreiras que ele encontra na sociedade e que obstruem a sua participação plena e efetiva em igualdade de condições com as demais pessoas (ZELAYA, 2019, p. 19).

Ainda conforme a autora, essas barreiras são inúmeras e não correspondem somente a questões arquitetônicas, mas também atitudinais e comunicacionais, e demandam uma mudança social, levando a uma mudança de olhar e de conceito em relação às pessoas com deficiência, uma vez que tão importante quanto a proposição de leis que assegurem o acesso dessas pessoas à educação, se faz a aplicação de medidas que as tornem exequíveis e assim garanta que haja o aprendizado nelas previstos. Pois “a acessibilidade não integra apenas o rol de conhecimentos de profissionais das áreas relacionadas à construção, mas também das demais áreas, o papel de cada autor envolvido neste cenário é muito importante” (ZELAYA, 2019, p. 19).

O direito à educação é apresentado na referida Lei em seu Capítulo IV - Do direito à educação, a partir de seu Art. 27, e determina 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, 2015b, Art. 27).

A Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b) determina ainda, em seu Parágrafo Único, constituir-se dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o

provimento dessa educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo-a de toda forma de violência, negligência e discriminação. Em seu Artigo 28 e incisos, a referida Lei descreve quais são as responsabilidades e atribuições do Poder Público, com a proposição de assegurar a promoção do direito à educação previsto no artigo anterior.

No final do capítulo destinado à educação, a LBI apresenta em seu Art. 30 e incisos, as medidas a serem adotadas nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, dentre as quais temos a disponibilização de provas acessíveis; tradução completa de edital em Libras; dilação de tempo tanto na realização de seleção quanto nas atividades acadêmicas; e outros.

Em âmbito internacional, no ano de 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação - FME – (UNESCO, 2015), ocorrido na Cidade de Incheon na Coreia do Sul. Originada desse evento, a Declaração de Incheon apresenta metas de Educação para Todos previstas para serem realizadas no período de 2016 a 2030. Este documento ratifica o ponto de vista do Movimento Global de Educação para Todos, iniciado em 1990 na cidade de Jomtien (UNESCO, 2015).

As autoras Zotti, Vizzotto e Corsetti (2017) relatam que a Declaração de Incheon, além de apresentar um levantamento da educação, demonstrando os avanços e tropeços ocorridos desde o evento realizado em Jomtien, sanciona o documento “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, reafirmando o movimento global da Educação para Todos, iniciado na década de 1990.

Ainda de acordo com as autoras, a Declaração revela reconhecer os esforços empreendidos com o objetivo de fomentar o progresso na educação, porém declara que até este momento estamos distantes de atingir uma educação para todos. Após essa apuração, “a Declaração propõe, rumo a 2030, uma nova visão para a educação com vínculo direto à relação educação e desenvolvimento sustentável” (ZOTTI; VIZZOTTO; CORSETTI, 2017, p. 128-129).

Neste documento, os signatários reafirmam a educação como um “bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. [...]” Seus signatários se comprometem a concentrar “esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015, p. 1).

Nesta Declaração, é afirmado que a “**Inclusão e equidade** na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora” (UNESCO, 2015, p. 02 – grifo do

autor) e com base nesse pensamento os signatários se comprometem

[...] a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015, p. 02 – grifo nosso).

Após apresentarem informações sobre a Declaração de Incheon, Zotti, Vizzotto e Corsetti (2017) apontam que, em síntese, essa Conferência expõe qual a atribuição da educação para a

[...] transformação de vidas por meio de uma nova visão, com metas até 2030. A inclusão e a equidade são colocadas como desafio para a qualidade da educação, necessária ao desenvolvimento sustentável e a educação para a cidadania, como forma de diminuir a pobreza (ZOTTI; VIZZOTTO; CORSETTI, 2017, p. 131).

Porém, não sabemos como ficará o cumprimento do compromisso assumido em 2015, levando-se em consideração as sucessivas ações de cunho neoliberal que vêm sendo empreendidas na educação nos últimos anos em nosso país, principalmente nas Universidades Públicas, pois como afirmado na declaração “nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos” (UNESCO, 2015, p. 2 – grifo nosso), sendo assim, este é um desafio a ser superado.

No ano de 2016, ocorreu a aprovação da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), a qual altera a Lei nº 12.711/2012 que instituiu as cotas no ensino superior federal e que já contemplava estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas passando a contemplar também a reserva de cotas para as pessoas com deficiência. A supracitada Lei, dentre outras disposições, garante em seu Art. 1º, a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – públicas para as pessoas com deficiência. No entanto, como bem pontuado por Fernandes (2019, p. 47) “a Lei nº 13.409/2016 garante o acesso, porém, para que a política afirmativa obtenha sucesso, é necessário oferecer igualmente condições de permanência aos estudantes”.

A análise apresentada por Fernandes (2019) complementa-se com o discurso apresentado por Uecker, Fiorin e Pavão (2017, p. 18) ao afirmarem que “incluir é garantir uma educação de qualidade para todos, o que não envolve somente acesso. [...]”. Ainda sobre essa questão, conforme a compreensão de Piovezani e Rossetto (2014)

[...] uma prática educacional na perspectiva da Educação Inclusiva deve se dar para além dos dispositivos legais ou, no mínimo, haver um consenso entre o que propõe a legislação e o que se efetiva na prática. Além disso, falar em inclusão requer significativas mudanças no olhar dirigido a essas pessoas no que se refere a suas capacidades e limitações.

[...]

Cabe à escola oferecer alternativas para tornar eficaz o processo de escolarização de alunos com deficiência o mais ajustado possível, em todos os níveis escolares, disponibilizando [sic] um conjunto de recursos diferenciados capazes de desenvolver as potencialidades desses sujeitos, tornando-os capazes de participar e de interferir com autonomia na sociedade [sic] em que estão inseridos (PIOVEZANI; ROSSETTO, 2014, p. 167).

Ainda nas palavras de Fernandes (2019, p. 50) “a Lei nº 13.409/2016 por si não consegue produzir resultados que promovam a inclusão desse grupo, é necessário articular mecanismos e estratégias que possam garantir a realização do ciclo educacional completo: acesso, permanência e conclusão”. Em relação ao assunto, Machado (2008, p. 43) destaca que “mais que a arquitetura, o currículo e as atividades, o ambiente universitário deve ser verdadeiramente acolhedor, onde o respeito à dignidade do ser humano seja não apenas discutida, como também exercitada no dia-a-dia por toda a comunidade universitária”, o que leva o aluno a não só ser incluído, mas a sentir-se acolhido, podendo contribuir para a sua permanência.

Destaca-se que como mencionado no Art. 7º da Lei 12.711/2012, num prazo de 10 anos após a publicação da referida Lei, o programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, deverá ser revisto, o que está previsto para ocorrer até 30 de agosto de 2022, e a depender do desfecho dessa análise poderá incidir em um retrocesso para a conquista das minorias. Infelizmente, cabe mencionar que até o fechamento desse documento monográfico não observamos nenhuma manifestação do poder público/MEC acerca da continuação dessa política, o que demonstra a necessidade urgente de que a sociedade comece a se mobilizar promovendo ações e discussões relacionadas ao tema, objetivando assim assegurar a continuidade dessa política que tem favorecido as minorias antes segregadas.

Assim, presume-se que promover uma política de inclusão vai muito além de propor ações e pensar condições que possam favorecer sua execução. É necessário dotar as instituições de meios para executá-las não só no campo físico-estrutural, mas também no campo da execução, dispondo de profissionais com conhecimento sobre o assunto e que possam colaborar de forma valiosa em sua aplicação.

No ano de 2019, é publicado o Decreto nº 9.465/2019 (BRASIL, 2019), figurando

dentre um dos primeiros atos do então empossado Presidente da República Jair Bolsonaro. O decreto citado, além de aprovar a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, dentre outras atribuições, extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – e cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Semesp e a Secretaria de Alfabetização – Sealf.

A Secadi foi criada pelo Decreto n.º 7.690 (BRASIL, 2012), de 2 de março de 2012, o qual “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação”, promulgado pela então presidente Dilma Rousseff, e tinha por objetivo “contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças, e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 86).

Vale enfatizar que, conforme apontado por Taffarel e Carvalho (2019, p. 85), mesmo com todas as críticas que possam ser atribuídas à extinta Secadi, “pela insuficiência de orçamento, pessoal, regulação, acompanhamento, participação, avaliação” deve-se reconhecer que a referida secretaria seguia operando, “sob pressão de movimentos de luta social do e no campo, pressão das universidades e institutos federais, para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social”.

Desta forma, ainda com base no postulado por Taffarel e Carvalho (2019) observa-se que “extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 87). Em outras palavras, essa extinção representa um grande retrocesso nas batalhas dos movimentos sociais e das políticas sociais inclusivas e mais um passo dado rumo a uma política neoliberal focada no capital e que demonstra pouco, ou nenhum, interesse pelo social.

A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Semesp, conta em sua estrutura organizacional com 3 diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. A secretaria em epígrafe tem dentre suas atribuições

[...] planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na

perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos.

É da sua competência também desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos (BRASIL, 2019).

Pode-se dizer que a Semesp apresenta, basicamente, as mesmas funções da secretaria que veio substituir, porém, não há informações precisas quanto às ações que vêm sendo por ela propostas e desenvolvidas visando a promoção da inclusão do público anteriormente contemplado pela Secadi, e com isso vive envolta de desconfianças, até mesmo de seus possíveis beneficiários.

Encerrando o ano de 2019, sob a gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro, ressurgem rumores apontando a reformulação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), fato que veio a se concretizar no ano de 2020, com a promulgação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Cabe destacar que essa política já havia sofrido “ameaça” de reformulação ainda no ano de 2018, quando na gestão do então presidente Michel Temer.

Diferentemente da política de Educação Especial que pretendia substituir (PNEEPEI, 2008) a nova política (PNEE, 2020) veio apresentada em forma de Decreto, com força de lei e não mais como um documento orientador. O mencionado documento levantou uma série de discussões e debates. Toda a discussão levantada em decorrência da publicação dessa nova política a levou a ser julgada como inconstitucional pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590 do Supremo Tribunal Federal, acarretando sua suspensão.

Deste modo, como apontado por Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 1) “o Decreto vigorou por cerca de 60 dias, causou polêmica, foi suspenso e dividiu o movimento de luta pelo direito à educação”. Porém, embora tenhamos tido a suspensão da PNEE (2020), não se pode descansar da luta, pois ainda se encontram em tramitação nas instâncias deliberativas do poder legislativo propostas de projetos de lei cuja finalidade é a reformulação da atual PNEEPEI (2008) que podem tanto configurar em avanços, quanto em retrocessos. Vale destacar que toda legislação é viva, pode e deve ser reformulada principalmente se for para proporcionar ao público destinatário maiores conquistas, mas é preciso observar que a reformulação deve passar pelo envolvimento da sociedade, dos pesquisadores, da comunidade, dos profissionais que atuam na área, entre outros.

Uma das propostas de reformulação que vem tramitando no Senado Federal e na Câmara dos Deputados se dá por meio do Projeto de Lei – PL nº 3.803/2019¹², que consiste em uma proposta do senador Major Olímpio (PSL–SP), que apresenta como ementa de proposta: “Institui a Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas”. Ainda de acordo com informações coletadas em consulta ao Portal do Senado Federal, a aludida proposição, “propõe e detalha uma política para o trabalho educacional com pessoas com Transtorno de Espectro Autista, deficiência mental e deficiências múltiplas, que leva em consideração o atendimento individualizado, a intersetorialidade e a multidisciplinaridade”.

O projeto de lei, ainda em tramitação nas esferas deliberativas, encontra-se no momento com a relatoria da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (Secretaria de Apoio à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa) e requer nossa atenção. Com vistas a evitar que o direito de igualdade, até então, outorgado às pessoas com deficiência, não volte a cair por terra, e lhe seja usurpado.

Perante o exposto até aqui, mostra-se imprescindível refletir sobre qual educação queremos para todos. E aliado a isso, agir em prol da garantia dos direitos educacionais até aqui assegurados a esses cidadãos. Direitos esses, que, embora às vezes falhos, por inúmeras questões de cunho social e/ou orçamentário, ainda representa um ganho imensurável no campo das políticas educacionais com foco inclusivo. Porém, cabe a nós buscarmos o máximo de informação possível para não correremos o risco de negar 100% algo do qual não temos amplo conhecimento, e acabarmos por prejudicar pessoas que possam passar a ser contempladas com a nova reformulação da política, embora, à primeira vista, nos pareça constituir uma ameaça.

Cabe destacar que não é necessariamente o “novo” que nos assusta, mas o que pode ser feito das conquistas até aqui alcançadas, tendo em vista os inúmeros retrocessos presenciados em outras políticas do país, em decorrência das reformas recentemente aprovadas.

Face ao apresentado, torna-se notória a percepção dos avanços que as políticas educacionais voltadas para a educação dos alunos público-alvo da educação especial nos últimos anos têm alcançado no Brasil, bem como mostra-se evidente que há ainda muito a ser realizado, para que estas políticas venham a alcançar seu principal objetivo, o de uma educação para todos, que reconheça e respeite às diferenças, que busquem uma educação de qualidade e que realmente prepare esses cidadãos para a vida, atendendo aos anseios e

¹² Para conhecer mais detalhadamente o projeto de Lei nº 3.803/2019 e acompanhar seu andamento, consulte o endereço: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137500> Acesso em: 20 mai. 2020.

necessidades de todos os alunos sem exclusão.

Conhecidas as legislações que contribuem/contribuíram para oportunizar o acesso aos educandos público-alvo da educação especial ao ensino superior, passemos a conhecer agora como vem se constituindo a relação docente x discente público-alvo no ensino superior no Brasil.

2.5 OS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR FRENTE AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo do processo formativo discente, os professores desempenham um papel importante, pois são eles quem guiam e ajudam os alunos a trilharem a vida acadêmica, incentivando-os a seguir determinada carreira ou simplesmente a criar aversão a ela, como exposto no excerto descrito a seguir:

Tudo começa com o professor. Os traços de um projeto de arquitetura, uma tese de mestrado ou doutorado, as linhas de um texto de jornal, a descoberta de um medicamento revolucionário ou as primeiras curvas de um jarro de cerâmica. Não importa o produto ou sua complexidade, por trás de tudo, bem no comecinho de cada história, encontramos a participação ativa do professor. Não há como negar, ele conduz os alunos pelos caminhos do saber de acordo com seus princípios. (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 17).

Tal explicação é, em partes, apontada por Tardif (2008) ao apresentar resultados de pesquisa realizada com docentes e expõe que “outros professores também falaram da influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e na sua maneira de ensinar. [...]” (TARDIF, 2008, p. 76), na vida acadêmica do sujeito com deficiência essa influência do professor também se faz presente.

Porém, percebemos que mesmo com tantos avanços ocorrendo no advento das políticas públicas educacionais, em especial as voltadas à inclusão, há ainda profissionais que desconhecem seu real conceito e significado, e que são encaminhados para a sala de aula com o aluno incluído mesmo sem formação adequada para atendê-los adequadamente. Corroborando com o exposto, Leite (2015, p. 4) relata que “por inúmeras vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não são formados adequadamente”. O que é reafirmado por Tardif (2008, p. 261) ao considerar que “ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.”

Corroborando, Veiga (2006) expõe que o ensino é um processo interativo-

comunicativo, orientado por intencionalidades formativas em que o núcleo da comunicação é o discurso, os objetivos a compartilhar e o sentido que as pessoas outorgam a modos de viver e intercambiar símbolos e significados de sua realidade.

Deste modo, o docente universitário deve pensar sua ação educativa de maneira a propiciar a participação do aluno público-alvo da educação especial no processo de ensino-aprendizagem, preocupando-se sempre com as estratégias de ensino a serem utilizadas e que facilitem a compreensão, por parte desse aluno, dos conteúdos trabalhados em suas aulas, e ater-se sempre ao fato de que “não existe, na Educação, uma fórmula pronta sobre o fazer pedagógico.” (LEITE, 2015, p. 09).

Para tanto, é necessário que se tenha a compreensão que

[...] cada área de ensino tem suas especificidades nessa perspectiva entendemos a necessidade desses docentes de áreas que não advenham da pedagogia terem uma formação pedagógica que convenham para uma atitude docente coerente com metodologia de ensino, avaliação, atitude docente. (MAGALHÃES; BRANDÃO; XAVIER, 2018, p. 230).

Tendo em vista que se encontram atuando em espaços educativos e desenvolvendo ações transformadoras na vida de cada indivíduo ali inseridos, independentemente de serem ouvintes, surdos ou de possuírem outras deficiências e da área de formação para qual estes alunos se qualificam durante sua graduação. Para tanto, “faz-se necessário pensar numa ação docente onde as relações que se estabeleçam sejam desenvolvidas através da mediação e não da imposição de regras” (MAGALHÃES; BRANDÃO; XAVIER, 2018, p. 233-234) assegurando uma maior participação dos indivíduos com deficiência no desenvolvimento das aulas, haja vista que a “ação docente envolve conhecimentos prévios, e de formação, que vão além dos conhecimentos técnicos adquiridos na graduação, os conhecimentos sobre docência são importantes para formação de novos docentes” (MAGALHÃES; BRANDÃO; XAVIER, 2018, p. 237).

Neste contexto, ainda conforme o pensamento de Magalhães, Brandão e Xavier (2018, p. 234) “a didática apresenta-se como ferramenta principal para que se estabeleça e efetive-se o ensino e a aprendizagem de maneira que a educação favoreça a formação absoluta do indivíduo.”, porém, somos sabedores que a didática voltada ao ensino e à educação dos indivíduos só é ofertada nos cursos de Licenciaturas e, ainda assim, a depender do curso, essa disciplina é ofertada com uma carga horária de apenas 60h, não sendo o suficiente para dotar os docentes de todos os conhecimentos e meios necessários para o desenvolvimento de sua prática docente, reafirmando a necessidade de que estes estejam em constante atualização e se

deparem com inúmeros desafios no espaço da sala de aula, principalmente no que tange ao trato dos alunos com deficiência.

Sobre essa questão didática, Alves (2010) salienta que as disciplinas que abordem as questões didáticas a serem desenvolvidas na sala de aula não têm sido consideradas relevantes nos cursos que preparam os docentes para atuarem no ensino superior. Logo, percebe-se uma elevada preocupação com os docentes que atuarão na educação básica e o esquecimento ao professor do ensino superior, não sendo considerado que estes também carecem de orientação e formação que os capacitem com as técnicas, conhecimentos e métodos necessários à sua prática e que melhor se aplicam ao ensino superior.

Em geral, o currículo dos cursos de graduação prepara o docente com conhecimentos específicos de sua área de formação e atuação, não considerando os educandos que este futuro profissional irá receber, normalmente essa atuação ocorre na educação básica. Esta questão curricular é ainda mais visível nos cursos de bacharelado, que comumente não dispõem em seu currículo de disciplinas de cunho didático-pedagógico, principalmente as que tratam de questões relacionadas ao atendimento ao público-alvo da educação especial, embora haja a possibilidade de que este profissional possa futuramente, caso tenha interesse, atuar na docência universitária e/ou ter em algum momento em sua atuação profissional que atender a esse público.

Essa afirmação leva-nos a concordar com o exposto por Piovezani e Rossetto (2014, p. 173) ao explicarem que os professores “precisam compreender que todo aluno pode, a seu modo e respeitando seu tempo, beneficiar-se do processo de escolarização, desde que tenha oportunidades adequadas para desenvolver suas capacidades”, pois acreditamos que somente assim eles estarão aptos a buscarem cada vez mais capacitar-se e preparar-se para o atendimento a esse grupo, objetivando adquirir cada vez mais conhecimentos e definirem práticas educativas capazes de atender a todos os alunos presentes em sua classe, sejam eles pessoas com deficiência ou não.

Isso demanda que o currículo dos cursos de Licenciaturas seja repensado e reformulado com vistas a dotar esses futuros docentes dos conhecimentos necessários à inclusão dos discentes público-alvo da educação especial, pois como assinala Martins (2019, p. 128),

O currículo e suas possibilidades de adaptações também se constituem como alternativas às práticas inclusivas de estudantes com deficiência na universidade, pois torna possível uma prática pedagógica que valoriza o potencial do estudante, considerando sempre as suas demandas e especificidades.

Alves (2010) notabiliza que no currículo dos cursos de Licenciaturas há uma forte preocupação com a preparação e formação de professores para atuarem na Educação Básica, buscando aperfeiçoá-los profissionalmente com a oferta de disciplinas que forneçam os conhecimentos necessários à sua prática. Além dessas disciplinas, o currículo desses cursos é composto pela oferta de Estágio obrigatório, de modo a possibilitar ao discente o contato com a realidade da escola e da sala de aula, possibilitando que estes vivenciem, na prática, os componentes teóricos aprendidos na sala de aula universitária, permitindo-os familiarizar-se com o espaço em que futuramente exercerão sua profissão, antes de habilitá-los ao exercício da profissão.

Entretanto, quando se trata da formação dos docentes para o exercício no ensino superior, Cardoso (2016, p. 87) evidencia que “a docência no Ensino Superior no Brasil tem sido exercida por profissionais de diversas áreas, sendo que uma grande parcela desse quadro não possui formação pedagógica.” Ainda segundo a autora, a formação de docentes para atuarem no Ensino Superior brasileiro não possui uma regulamentação específica “[...] sob a forma de um curso específico como nos outros níveis.” (CARDOSO, 2016, p. 95), e não inclui em seu currículo a previsão de carga horária para se trabalhar conteúdos relacionados à prática de ensino, como pode ser observado nos Art. 65 e Art. 66 da LDBEN (BRASIL, 1996). Com isso, comumente estes cursos direcionam os docentes para áreas específicas em que atuarão, geralmente voltadas para o ensino da pesquisa.

Tal observação leva-nos à necessidade de analisar como o(s) professor(es) do Curso de Letras-Libras da UFAC tem se saído diante do atendimento a esse grupo de alunos e quais desafios têm enfrentado – ou não – em sala de aula para atendê-los de maneira eficientemente inclusiva.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados em nosso estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos que basilarão a pesquisa, possibilitando os resultados alcançados.

Este estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, e quanto aos objetivos, descritiva-exploratória. Foram empregados procedimentos de revisão bibliográfica e de campo, com o uso da entrevista semiestruturada. A amostra correspondeu a 10 (dez) docentes do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre/UFAC. Para a análise e categorização dos dados, se fez uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; 2016).

3.1 PROCEDIMENTOS

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 44), a pesquisa consiste em “um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos [...]”. Ainda para os autores, as pesquisas normalmente são realizadas em busca de respostas a questões preliminarmente levantadas pelo pesquisador que busca dar a elas embasamento, podendo ao final apresentar os resultados esperados ou não. Elas devem consistir em um processo e promover conhecimento, aprendizagem e consciência crítica ao pesquisador, e precisam ser sempre basiladas pelos aspectos éticos da pesquisa.

Conforme Rampazzo (2015, p. 58) “a pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco de sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados. [...]”, e permite a realização da pesquisa no espaço em que eles ocorrem naturalmente, sem a existência de manipulação dos dados, indo ao encontro com o desejado nesta pesquisa.

Prodanov e Freitas (2013, p. 70), por sua vez, destacam que “na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. [...] Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”. Ainda de acordo com os autores, nessa abordagem a preocupação do pesquisador volta-se mais ao processo do que ao produto de análise e busca retratar o máximo de elementos possíveis que estejam presentes no espaço estudado, não preocupando-se em comprovar as hipóteses apresentadas ao propor a pesquisa, “porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi de cunho descritivo, pois “observa, registra,

analisa e correlaciona os fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano, sem a interferência do pesquisador” (RAMPAZZO, 2015, p. 53), buscando conhecer como estes influenciam e/ou interferem no meio em que acontecem, tomando-o isoladamente ou em grupos e comunidades mais complexas.

A pesquisa é ainda exploratória, a qual de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) “possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos”. Ainda de acordo com os autores, geralmente, pesquisas com essa classificação envolvem: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Como procedimento, realizou-se primeiramente revisão bibliográfica sobre o assunto, que conforme pontuado por Garcia (2016, p. 292) “é uma parte muito importante de toda e pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado”. Ainda para o autor, “toda pesquisa, qualquer que seja seu delineamento ou classificação em termos metodológicos, deverá ter a revisão bibliográfica” (GARCIA, 2016, p. 292), pois foi essa revisão quem nos auxiliou e nos direcionou no embasamento teórico.

A pesquisa sugerida enquadrou-se, ainda, como Pesquisa de Campo, a qual “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59). Neste tipo de pesquisa, “estudamos um único grupo ou uma comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59-60) partindo do levantamento bibliográfico, assim como os demais tipos de pesquisas, possibilitando um maior arcabouço de conhecimento ao pesquisador.

Definidos os procedimentos que serão adotados para o desenvolvimento da pesquisa, faz-se importante conhecer o contexto em que a mesma ocorrerá, conforme segue.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os contextos apresentados a seguir:

3.2.1 Campo da Pesquisa

A pesquisa teve como campo de investigação o curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC – Campus Rio Branco, localizado à BR 364, Km 04 – Distrito Industrial – Rio Branco – AC.

A Universidade, atualmente, oferta “50 cursos de graduação (ABI, Bacharelado e Licenciatura) e cursos de Pós-graduação *strictu sensu* e *latu sensu*, sendo 19 mestrados, 05 doutorados, 07 especializações e 06 cursos de mestrado e doutorado interinstitucional” (UFAC, 2020, p. 23) distribuídos entre os campi em turnos matutino, vespertino, integral e/ou noturno.

Dentre os cursos de Licenciaturas ofertados no campus Rio Branco, destacamos o curso de Licenciatura em Letras-Libras, que consistirá no nosso campo de investigação. O referido curso foi criado pela Resolução Reitoria nº 25-B, de 11-12-2013, homologado pela Resolução CONSU nº 14, de 13-03-2014, com o nome de Curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda Língua, proposto para o atendimento da perspectiva da Educação Bilíngue, com oferta regular já no primeiro semestre de 2014, na modalidade presencial e em período matutino, ofertando anualmente 50 vagas, com ingresso no primeiro semestre letivo de cada ano, “sendo 10% dessas vagas reservadas a ações afirmativas da própria IFES – voltadas para as pessoas surdas, além das vagas legalmente reservadas pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)” (SOUZA, 2018, p. 65).

O curso foi criado objetivando atender ao disposto na LDB (1996), no Parecer CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, dentre outras normativas e documentos nacionais e internacionais, e ainda a obedecer ao disposto no Decreto nº 5.626/2005, o qual prevê, dentre as muitas ações necessárias para a promoção da inclusão da pessoa surda, a criação e oferta de cursos de Letras Libras (Licenciatura e/ou Bacharelado) e a disponibilização dos serviços de interpretação e tradução de Libras nas ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade, bem como a atender a proposta de Educação Bilíngue firmada pelo MEC (UFAC, 2014, p. 1).

No ano de 2017, o curso passou pela avaliação para o reconhecimento do Inep/Mec, e a partir de então, atendendo a orientações da comissão de avaliação, durante seu processo de reconhecimento o curso recebe nova nomenclatura, ficando conhecido apenas como Licenciatura em Letras-Libras. Ao final do processo de avaliação, o curso obteve Conceito 4 do Inep, sendo reconhecido pela Portaria MEC/SERES nº 1.110, de 25-10-2017, publicada no D.O.U. de 26-10-2017 (MEC, 2017; UFAC, 2017).

De acordo com informações coletadas junto ao Núcleo de Apoio à Inclusão da UFAC, em dezembro de 2020, o curso de Letra Libras, no período compreendido em nossa análise, recebeu a matrícula de 10 (dez) alunos com deficiência auditiva/surdez; 04 (quatro) alunos com deficiência auditiva; 09 (nove) alunos com deficiência física; 03 (três) alunos com deficiência visual; 02 (dois) alunos com deficiência mental/intelectual; e 01 (um) aluno com deficiências múltiplas, somando assim um total de 29 (vinte e nove) discentes que se caracterizam como público-alvo da educação especial matriculados no curso.

Concluída a apresentação do campo onde se deu a realização da pesquisa, apresentamos a seguir o perfil dos participantes da pesquisa.

3.2.2 Participantes da Pesquisa

Compuseram o grupo de participantes da pesquisa 10 docentes que atuam/atuaram no curso de Letras-Libras no período do 1º semestre de 2014 ao 1º semestre de 2020. Com vistas a auxiliar e facilitar a seleção dos participantes, foram definidos critérios de inclusão e critérios de exclusão que auxiliaram a seleção, conforme descritos a seguir:

a) Critérios de inclusão: participaram da pesquisa professores do ensino superior que atuam/atuaram no curso de Letras-Libras, com formação na área e/ou formação pedagógica e professores que tenham atuado em turmas com alunos público-alvo da Educação Especial.

b) Critérios de exclusão: foram excluídos da pesquisa professores especialistas; que trabalham em regime temporário; professores que têm apenas 02 anos ou menos de experiência no magistério.

A titulação dos participantes varia entre mestrado e doutorado e coincidentemente somou-se um total de 05 (cinco) com formação de doutorado e 05 (cinco) com formação de mestrado. Destaca-se que todos os participantes com titulação de mestrado encontram-se com o curso de doutorado em andamento. O tempo de experiência com a docência destes profissionais também apresenta variações, como pode ser observado no Quadro 2, sendo que apenas 02 (dois) docentes possuem experiência inferior a 10 anos, o que pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 - Titulação dos participantes

Participante	Titulação	Ano de conclusão	Tempo de docência
LLP1	Mestrado	2013	18 anos
LLP2	Mestrado	2017	6 anos
LLP3	Mestrado	1999	22 anos
LLP4	Doutorado	2017	19 anos
LLP5	Doutorado	2017	29/30 anos* ¹³
LLP6	Mestrado	2018	9 anos
LLP7	Mestrado	2018	10 anos
LLP8	Doutorado	2015	23 anos
LLP9	Doutorado	2016	23/24 anos*
LLP10	Doutorado	2007	24 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A formação de graduação dos participantes apresenta uma considerável variação temporal, tendo 02 (dois) docentes (LLP3 e LLP8) que concluíram a graduação na década de 1990, período em que o movimento da Inclusão começava a ganhar espaço no país, e, como pode ser constatado no Quadro 2, a conclusão da graduação dos docentes se deu até mesmo antes da aprovação e promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) e das mudanças nas nomenclaturas adotadas para o trato e o atendimento das pessoas com deficiência no país e das previsões para o atendimento a esse público em escolas regulares.

Quadro 2 - Graduação dos participantes¹⁴

Participante	Graduação	Ano de conclusão
LLP1	História /Pedagogia	2004/2016** ¹⁵
LLP2	Letras Inglês/ Pedagogia	2004/2009**
LLP3	Letras Francês	1995
LLP4	Letras Português	2006
LLP5	Pedagogia	2006
LLP6	Ciências Biológicas	2009
LLP7	Pedagogia	2010
LLP8	Psicologia (Bacharelado e Licenciatura)	1991
LLP9	Pedagogia	2006
LLP10	Letras Português	2000

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível observar também que somente 02 (dois) docentes (LLP6 e LLP7) dentre os participantes cursaram a Graduação após a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e outros

¹³ *Tempo de docência a ser completado neste ano de 2021.

¹⁴ Compuseram o grupo de participantes 08 docentes do sexo feminino e 02 do sexo masculino, por isso haverá momentos no texto em que me referirei aos participantes no gênero feminino e em outros no gênero masculino. Quando ocorrer falas de um participante de cada gênero me referirei a ambos no masculino.

¹⁵ **Ano de conclusão da segunda graduação.

02 (dois) docentes (LLP1 e LLP2) cursaram uma segunda graduação, ambas também após a PNEEPEI. Pontua-se que o fato de os docentes terem se formado entre os anos de 2009 e 2010 não representa grandes divergências no conteúdo em relação aos docentes que concluíram anteriormente, pois nesse período ainda estava “engatinhando” o processo de implantação da PNEEPEI (2008). Era, portanto, algo muito novo e os cursos de graduação e as universidades ainda estavam passando pelo processo de reestruturação e adequação à nova proposta educacional que se implantava no país e vinha cada vez mais ganhando espaço e alcançando cenários antes inimagináveis.

Dentre os docentes, 05 (cinco) tiveram contato com alguma disciplina que tratasse da Educação Especial na graduação; 02 (dois) só tiveram contato ao cursar uma segunda graduação e 03 (três) não tiveram contato com nenhuma disciplina que tratassem da educação especial por motivos distintos, o que pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3 – Contatos e experiências docentes

Participante	Teve contato com disciplinas na graduação?	Teve contato alunos com deficiência anterior a atuação no curso de Letras-Libras?	Se possui conhecimento sobre como lidar com alunos com deficiência de modo geral? E se participou de formação continuada para essa finalidade?
LLP1	Não. Somente ao cursar a segunda graduação.	Sim. Com alunos com deficiência visual, deficiência física, altas habilidades, deficiência intelectual, deficiência auditiva, teve contato com quase todas as deficiências.	Sim. Tem especialização e cursos nas diversas áreas.
LLP2	Não. Somente ao cursar a segunda graduação.	Sim. Com uma aluna surda.	De modo geral sim. Participou de formações oferecidas pelo NAL.
LLP3	Não	Sim. Com um aluno cego.	Não, de modo geral não. Apenas leituras e o curso básico de Libras.
LLP4	Sim, 1 disciplina.	Sim. Com um aluno baixa visão.	Não. Não teve nenhum curso específico! Nunca participou de nenhum curso de formação sobre o assunto. Só leu por conta própria.
LLP5	Sim, 1 disciplina.	Sim. Sempre atuou na educação especial.	Formação continuada sempre pautada na educação especial, com foco maior para a área da surdez.

Quadro 3 – Contatos e experiências docentes

(Continuação)

Participante	Teve contato com disciplinas na graduação?	Teve contato alunos com deficiência anterior a atuação no curso de Letras-Libras?	Se possui conhecimento sobre como lidar com alunos com deficiência de modo geral? E se participou de formação continuada para essa finalidade?
LLP6	Não.	Sim. Com surdos.	De formação sim, mas não ministradas pela UFAC. Formações anteriores que não dão segurança para afirmar que tem conhecimento para lidar com outras deficiências que não a surdez.
LLP7	Sim, 1 disciplina.	Sim. Com surdos.	Cursos de Libras e Soroban e Braile quando ainda cursava o ensino médio. Porém limitava-se a esses 2 públicos.
LLP8	Sim, 1 disciplina.	Sim. Atuou na educação especial.	[...] Eu dou conta sim, de lidar com as questões de sala de aula. [...] Mas, formação continuada específica para esse fim, não. [...] Cursos específicos na área de educação especial, não! Só capacitações anteriores a UFAC.
LLP9	Sim, 1 disciplina.	Sim. Aluno com autismo.	Sim, Curso de Libras, mas anterior a atuação no Letras-Libras.
LLP10	Não.	Sim. Com deficiência física, aluno cego.	Sim, várias formações, pelo NAI. [...] Para algumas deficiências considera ter uma preparação satisfatória (deficiência visual, auditiva e de mobilidade).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Segundo o exposto pelos participantes, dentre os que tiveram esse contato com as disciplinas que versassem sobre a educação especial durante a graduação, a abordagem do conteúdo se deu em sua maioria de forma superficial, focando-se em questões mais gerais e mais voltadas para o lado clínico e nas características das deficiências, trazendo uma abordagem mais ampla das deficiências. Normalmente apresentando carga horária mínima com apresentação de conteúdo reduzido e/ou superficial, que não garantiu o conhecimento

necessário à prática, reafirmando o já exposto anteriormente ao tecermos uma crítica à carga horária das disciplinas que abordam questões relacionadas à inclusão da pessoa público-alvo da educação especial nos cursos de Licenciatura e sua insuficiência para uma formação mais concreta dos futuros docentes.

Relembrando que as participantes LLP3 e LLP8 cursaram a graduação ainda na década de 1990, período anterior a todo o movimento intenso de educação inclusiva no Brasil e em que ainda prevalecia no país a ideia de integração das pessoas com deficiência.

No Quadro 3 é possível perceber, ainda, que todos os participantes já haviam tido contato com alunos com deficiências antes de atuarem no curso de Letras-Libras, seja atuando profissionalmente ou por ter algum parente ou amigo que apresentasse algum tipo de deficiência.

Os docentes ao declararem ter tido contato com as deficiências e experiências/vivências anteriores à atuação no curso de Letras-Libras, relatam que o contato em sala de aula com esses alunos no início foi: “muito difícil” (LLP2, 2020), “uma experiência boa, rica!” (LLP3, 2021), dentre outros relatos.

Ainda tomando como referência os dados apresentados no Quadro 3, temos relatos dos participantes quanto a possuírem ou não conhecimento sobre como lidar com alunos com deficiência. De modo geral, apenas 03 (três) docentes (LLP1, LLP2 e LLP8) responderam afirmativamente, 06 (seis) docentes (LLP3, LLP4, LLP5, LLP6, LLP7 e LLP10) responderam que não, pois dispõem de conhecimentos apenas para lidar com públicos mais específicos, e 01 (uma) docente (LLP9) não deixa claro em sua fala seu sentimento quanto a essa questão.

No que diz respeito à participação em cursos de formação continuada para essa finalidade, somente 04 (quatro) docentes (LLP1, LLP2, LLP5 e LLP10) responderam ter participado, 05 (cinco) docentes (LLP3, LLP6, LLP7, LLP8 e LLP9) participaram de formações anteriores à atuação na UFAC, em sua maioria de cursos na área de Libras, e apenas 01 (uma) docente (LLP1) relata não ter participado de nenhuma formação e pautar-se apenas em leituras, alternativa de complementação de conhecimentos também adotada pela docente LLP3.

Indagados se consideravam que o contato com os alunos público-alvo da educação especial havia lhes proporcionado aprendizados, todos os docentes responderam afirmativamente. Dentre os aprendizados advindos desse convívio, a docente LLP1 relata que este contato lhe proporcionou “A humanidade, a solidariedade, não a pena! [...]”.

As docentes LLP2, LLP7 e LLP9 apontam que esse contato lhes levou a repensar e a rever as suas práticas, o que também aparece na fala da participante LLP8, mesmo que não descrito explicitamente:

[...] O fato de eu falar mais devagar, para levar em consideração o tempo que o intérprete precisa, é... prestar mais atenção, forma de falar mais gesticulada. É... verificar os textos, no caso dos alunos lá com dificuldade visual, que eu tinha que preparar antes! Então, eu tinha que fazer alguns ajustes e esses ajustes foram interessantes porque eu não teria pensado neles, se não tivesse acontecido dentro da sala de aula. Então, sempre é uma aprendizagem. Porque quando você entra para uma outra turma, você já vai com uma concepção que talvez ali pode ter algum aluno, e aí eu já lanço a pergunta antes tem alguém? [...] (LLP8, 2021).

As participantes LLP5 e LLP6 definem este contato como enriquecedor, não sendo possível mensurar especificamente um aprendizado, pois estes são inúmeros.

Já para os participantes LLP3, LLP4 e LLP10 este contato os fez mudar a sua maneira de ver, pensar, agir, perceber e olhar o outro e não apenas os alunos com deficiência

“[...] ter aluno com deficiência dentro de sala, me fez olhar também para as diferenças entre os ouvintes. Então, esse olhar de que nem todo mundo aprende igual, de que todo mundo pode ser avaliado da mesma forma, de que a gente precisa pensar no caminho da aprendizagem desses alunos e tal. Isso tudo me veio através da experiência de ter alunos com deficiência em sala. [...] (LLP10, 2021).

Por fim, observa-se que os docentes são unânimes ao relatar considerarem que o contato com esse alunado lhes trouxeram aprendizados distintos e demonstram que estes aprendizados se refletem em suas práticas pedagógicas e metodológicas.

Definidos e apresentados os critérios que foram adotados para a seleção dos participantes da pesquisa e os seus perfis, apresentamos os procedimentos que foram adotados para a coleta dos dados da pesquisa e os aspectos éticos.

3.2.3 Instrumentos de coleta de dados e Aspectos Éticos da pesquisa

Como instrumento de coleta de dados, procedeu-se a realização de entrevista, a qual sob o ponto de vista metodológico na concepção de Prodanov e Freitas (2013, p. 106), é uma maneira de “[...] obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema [...]” podendo “[...] ter o caráter exploratório ou ser de coleta de informações [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106).

Para o trabalho que aqui se apresenta, se fez o uso da entrevista semiestruturada, a qual é definida como sendo uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188).

A entrevista seguiu o roteiro de perguntas – Apêndice B – previamente elaborado para esse fim, o qual constou de 13 questões, para as quais se esperava obter respostas do tipo discursiva.

A entrevista semiestruturada foi realizada de forma virtual com os 10 (dez) professores. Em respeito ao cenário de afastamento social decorrente da pandemia do COVID-19¹⁶, a entrevista ocorreu individualmente, e teve como prioridade para sua realização o formato virtual. Para a prática da entrevista virtual foi adotado o uso de plataformas digitais como *Google Meet*, e telefônicas (*WhatsApp*). Inicialmente foi sugerido o uso da plataforma *Google Meet*, porém a decisão final quanto à plataforma a ser utilizada respeitou a vontade do participante. De modo a facilitar a posterior transcrição dos dados, as entrevistas foram gravadas.

O projeto aqui apresentado foi submetido para apreciação e aprovação da pesquisa no CEP/UFAC, sob o CAEE: 30308220.3.0000.5010, obtendo aprovação em reunião ocorrida no dia 30 de abril de 2020, conforme parecer consubstanciado: 4.001.973. A aprovação do projeto pelo CEP ocorreu num momento em que já nos encontrávamos em situação de Pandemia em decorrência do vírus *Covid-19*, sendo decretada a necessidade da tomada de medidas de distanciamento social como meio de proteção e prevenção de contaminação ao vírus. Tal cenário levou à suspensão das aulas presenciais em âmbito nacional e local. No Estado do Acre, as atividades foram suspensas por determinação do Decreto Estadual nº 5.465 de 16/03/2020.

A suspensão das atividades acadêmicas se deu de 16 de março até o mês de outubro de 2020, mês em que houve a retomada das atividades acadêmicas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial – ERE, após intensa discussão e debate no Conselho Universitário.

Com o retorno das aulas, na modalidade remota, informou-se a coordenação do Curso de Letras-Libras sobre a pesquisa e sua aprovação em conversa via *WhatsApp* com a coordenadora do curso à época. Na ocasião, solicitou-se à coordenação a relação dos docentes atuantes no curso de Letras-Libras, ao longo do período estabelecido para a pesquisa, porém, como a coordenação não dispunha da informação, foi orientado que procurasse o Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) para a obtenção desses dados, considerando ser este o centro ao qual os docentes participantes são vinculados e que é responsável pela lotação dos docentes

¹⁶ No ano de 2020, surge no Brasil o primeiro caso de contaminação pelo Coronavírus (SARS-CoV-2) descoberto em dezembro de 2019 na China. O vírus foi denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de COVID-19, consiste numa síndrome respiratória aguda grave. Por ser um vírus que ataca as vias aéreas e não dispor de conhecimentos científicos e por ter ocasionado a morte de milhares de pessoas pelo mundo, recebeu o status de pandemia. Sendo recomendado pela OMS o distanciamento social como uma das formas de controle e prevenção do contágio pelo vírus. Respeitando essa orientação, e após constatado a existência do primeiro caso de contaminação pelo vírus no estado do Acre, em 16 de março de 2020 foi decretado o distanciamento social no estado e determinada a suspensão de atividades presenciais na UFAC.

nas disciplinas. Ao contatar o CELA, via contato direto por *WhatsApp* com os servidores do setor, foi obtida a listagem com a relação dos docentes atuantes no curso durante o período estabelecido para a pesquisa. Com os dados em mãos, aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão propostos no projeto de pesquisa.

Com a listagem dos docentes aptos a participarem da pesquisa em mãos, foi encaminhado *e-mail* à coordenação do Curso de Letras-Libras solicitando o contato de *e-mail* dos docentes listados, para fins de encaminhamento de convite para a participação na pesquisa. A coordenação se mostrou disposta a ajudar, porém, foi solicitado que a pesquisadora encaminhasse o convite à coordenação juntamente com o meu contato telefônico, que esta repassaria o convite aos professores, pois não estava autorizado a repassar dados pessoais dos docentes a terceiros. Como não obtive o retorno desejado, novamente a pesquisadora contactou os servidores do CELA e obtive os dados de contato de *e-mail* institucional dos possíveis participantes.

Com os endereços de *e-mails* institucionais em mãos, no dia 04 de dezembro de 2020, foi encaminhado aos docentes aptos à participação na pesquisa o convite apresentando a proposta da pesquisa, informando sua aprovação no CEP, o objetivo da pesquisa, as possíveis contribuições para a instituição, para o curso e para a prática diária dos próprios participantes da pesquisa, a adoção de critérios de confidencialidade, dentre outras informações. E informou que em caso de necessidade de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, o participante convidado informasse um dia e horário para a apresentação da proposta e a prestação dos esclarecimentos desejados. E, na oportunidade, foi informado que, em caso de interesse em contribuir com a pesquisa, estes deveriam responder o *e-mail* convite, manifestando o interesse para que pudéssemos agendar o dia e horário para a apresentação da pesquisa e para que lhe fosse encaminhado cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura e o agendamento da data da realização da entrevista, em dia e horário que melhor se adequasse à disponibilidade do participante.

Em virtude do atual contexto pandêmico, anteriormente mencionado, como meio de proteção e prevenção de contaminação pelo vírus *Covid-19*, a entrevista deixou de ser realizada presencialmente, com isso, foi adotado o modelo remoto para sua realização e foi informado ainda aos participantes que a entrevista ocorreria individualmente, respeitando o cenário de afastamento social em decorrência da pandemia do *Covid-19*, tendo como prioridade sua realização no formato virtual, via plataformas digitais como *Google Meet*, *Zoom* e/ou outra, respeitando a preferência do participante. Destacou-se que a entrevista seria gravada, apenas o áudio, de modo a facilitar a posterior transcrição dos dados pelo pesquisador. E que a plataforma

a ser utilizada para a realização ficaria a critério de escolha do participante. Os horários de abordagem foram sempre os que melhor se encaixaram na agenda e na disponibilidade do participante. Após o recebimento do aceite de participação e a não manifestação de interesse de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, encaminhou-se via *e-mail*, para assinatura dos participantes, cópia digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e a solicitação da informação da disponibilidade de data e horário para a realização do agendamento da entrevista. Os TCLEs foram assinados e devolvido pelos professores via *e-mail* ou *WhatsApp*, considerando que alguns disponibilizaram o contato telefônico para que pudessemos nos comunicar melhor para o agendamento da entrevista.

As entrevistas foram iniciadas ainda no mês de dezembro de 2020, logo após a aprovação no exame de qualificação na disciplina de TCCI e finalizada em fevereiro de 2021. Ocorreram em sua maioria através da Plataforma *Google Meet*, porém houve participante que optou pelo uso do *WhatsApp*.

Visando a confidencialidade da identidade dos participantes, os participantes da pesquisa, no decorrer da análise e discussão dos dados, foram chamados participantes e receberam cognomes que impossibilitem sua identificação. Para tanto, utilizou-se os seguintes alfanuméricos para a denominação/identificação dos professores, como por exemplo: LLP1 que significa LL – Letras-Libras; P – professor; 1 – o numeral referente à ordem da entrevista.

3.2.4 Procedimento de Análise dos Dados da Pesquisa

Para análise dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011), definida como

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Visto que, conforme exposto pela autora, nos permite efetuar deduções lógicas, através de inferências acerca das informações fornecidas pelos entrevistados no decorrer da entrevista, permitindo-nos utilizar-se de informações não expressadas claramente pelo participante entrevistado, mas que estejam claramente subentendidas nas respostas por eles fornecidas.

Assim, compreende-se que a análise de conteúdo permite ao analista perceber informações que num primeiro momento podem não estar explícitas na fala do entrevistado,

mas que podem ser percebidas ao analisar essas falas.

A análise de conteúdo se apresenta em diferentes tipos. Para a pesquisa aqui desenvolvida, adotou-se a análise de conteúdo do tipo categorial temática, a qual segundo Bardin

[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando por meio de números e porcentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a avaliação. É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente (BARDIN, 2016, p. 43).

Esse tipo de análise, ainda, fundamentada em Bardin (2016, p. 201), é feita dividindo o texto em unidades de categoria agrupadas de maneira semelhante. Ainda segundo a autora, dentre as diferentes possibilidades de classificação, a pesquisa dos temas, ou análise temática é rápida e eficaz sob a premissa de aplicá-la ao discurso direto (significado claro). O tema pode ser identificado por palavras, frases, orações e sentenças, que ao serem lidas dão significado às falas, assim “ao ler uma frase, o ‘assunto’, o ‘tema’ é aquilo que qualifica a fala do informante. É ‘daquilo’ que ele diz que ‘marca’ o significado da fala e, portanto, é o que nos interessa como resposta” (BORTOLOZZI, 2020, p. 37) e como conteúdo a ser analisado.

A análise de conteúdo se organiza em três fases, são elas: Pré-análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados obtidos: inferências e interpretações.

Na etapa da pré-análise, o pesquisador organiza e prepara o material para ser analisado, e teve seu início ainda no processo de transcrição das entrevistas. De acordo com Bardin (2016, p. 125), esta fase “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise.”

Nesta etapa, cinco atividades se fazem constantes e se complementam, são elas: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses; a referência dos índices e a elaboração de indicadores.

Concluída as fases da pré-análise, passou-se à fase da Exploração do Material definida por Bardin (2016) como sendo “uma fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas pelo pesquisador”.

Um dos primeiros passos na fase de exploração do material diz respeito à codificação

do material, que na definição dada por Bardin

[...] corresponde a uma transformação - efetuadas segundo regras precisas - dos dados brutos do texto. Transformação a esta que, o recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices (BARDIN, 2016, p. 133).

Dito de outra forma, é na etapa da codificação que o analista identifica os dados do texto que serão recortados (ou mensagem), e que possibilita ao analista atingir uma representação do conteúdo apresentado na fala/na mensagem e de sua expressão. Segundo Bardin (2016), quando se desenvolve uma pesquisa que envolva uma análise quantitativa e categorial, a organização da codificação envolve três escolhas, são elas: o recorte; a enumeração; e a classificação e a agregação. No momento do recorte é que o investigador escolhe as unidades de análise do texto que deverão ser consideradas na análise pelo investigador.

Vencida a etapa da codificação, na qual se realizou o recorte dos dados a serem utilizados na análise, o pesquisador inicia a etapa de categorização destes dados. Bardin (2016, p. 147) define categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Bardin (2016) explica que categorizar elementos requer investigar as semelhanças entre cada elemento. E destaca que o que irá permitir que eles sejam agrupados é a parte comum entre eles. No entanto, outros padrões podem insistir em outros aspectos da analogia e, assim, podendo alterar significativamente a classificação anterior. Ainda segundo a autora, a fase de categorização corresponde a um processo do tipo estruturalista e envolve duas etapas: “O *inventário*: isolar os elementos; e a *classificação*: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa *organização* às mensagens” (BARDIN, 2016, p. 148 – grifo da autora).

A autora expõe ainda que a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar seu material, ela deve produzir um sistema de classificação e apresenta como sendo o objetivo principal da categorização “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p. 148-149).

O processo da definição das categorias, normalmente, implica constantes consultas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e implica na elaboração de várias versões do sistema categórico, buscando encontrar a que melhor apresente/contemple as informações extraídas nas fases até aqui realizadas. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo reelaboradas/reformuladas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais

completa e mais satisfatória.

Ao concluir as fases anteriormente descritas, chegou-se ao momento decisivo da análise de dados, o da realização das inferências e interpretações deles, buscando chegar aos resultados e as considerações finais da pesquisa que serão apresentadas posteriormente à finalização da descrição do processo metodológico.

De acordo com Bardin (2016, p. 45) “se a descrição é uma primeira etapa necessária da análise e a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”. A autora explicita ainda parecer “difícil obter-se uma inferência válida sem se recorrer a dados complementares obtidos por outras técnicas de investigação, além da análise de conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 171). Por isso, é importante que o analista detenha um amplo conhecimento sobre o assunto em investigação, buscando aprofundar-se sobre o assunto sempre que necessário.

E, por fim, temos a interpretação, a etapa final da análise de conteúdo e corresponde à “atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 35). É nesta fase que o pesquisador explora e identifica todas as conclusões advindas/resultantes da pesquisa e das discussões apresentadas ao longo da investigação.

3.2.4.1 Apresentando as categorias

Conforme já mencionado anteriormente neste texto, compuseram o grupo de participantes da pesquisa 10 docentes que atuam/atuaram no curso de Letras-Libras no período do 1º semestre de 2014 ao 1º semestre de 2020. Durante o processo de análise dos dados, ao todo foram analisadas as respostas fornecidas pelos participantes referente a 13 perguntas realizadas durante a entrevista e delas foram destacados alguns trechos por sua relação com a temática da pesquisa. Esses trechos foram subdivididos em 3 (três) categorias, vide Quadro 4, as quais foram criadas considerando o momento que um novo tema ou conteúdo era mencionado.

Quadro 4 – Categorias e temas

Categoria	Tema
Concepção de educação Inclusiva.	1. A educação como direito de todos.
Elementos pertencentes a prática e aos docentes constituintes do processo inclusivo.	1. O NAI, o intérprete e o monitor como alicerce à educação do aluno público-alvo da Educação Especial na universidade. 2. Anseios docentes frente à inclusão
Dificuldades, Desafios e Possibilidades no processo de Ensino.	1. A exclusão no processo inclusivo. 2. A Formação docente para a prática: como continuidade e como necessidade. 3. Possibilidades de atuação no processo inclusivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para a realização da análise de conteúdo, adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, na qual consideramos e analisamos a constância e a recorrência em que os temas apareciam nas falas dos participantes.

Concluída a apresentação dos procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa e o perfil dos participantes que nela contribuíram, apresentamos a seguir a análise e os resultados alcançados com a investigação.

4 DESVELANDO PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E ANSEIOS DOCENTES

Este capítulo tem por objetivo analisar os resultados advindos da pesquisa a partir da Análise de Conteúdo categorial desenvolvida por Bardin. Organiza-se, portanto, conforme já mencionado na seção anterior, a partir de três categorias.

A primeira categoria denominada Concepção de Educação Inclusiva, apresenta um único tema intitulado: A educação como direito de todos.

A segunda categoria nomeada Elementos pertencentes à prática e aos docentes constituintes do processo inclusivo, possui dois temas, a saber: O NAI, o intérprete e o monitor como alicerce à educação do aluno público-alvo da Educação Especial na universidade; e Anseios docentes frente à inclusão.

Ao final, temos a terceira categoria intitulada Dificuldades, Desafios e Possibilidades no processo de Ensino, composta por três temas, são eles: A exclusão no processo inclusivo; A Formação docente para a prática: como continuidade e como necessidade; e Possibilidades de atuação no processo inclusivo.

4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme supracitado, esta categoria é composta por um único tema, nominado a educação como direito de todos e objetiva apresentar a compreensão que os docentes participantes possuem em relação ao conceito de educação inclusiva.

4.1.1 A educação como direito de todos

A educação, enquanto direito de todos, passou a figurar no cenário político e educacional brasileiro a partir da promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 16 de julho de 1934, a primeira Constituição da história do país a prever a garantia de direitos sociais aos cidadãos, dentre estes o direito à educação, e a apresentar em sua estrutura um capítulo dedicado à educação e à Cultura. Esta inovação na Carta Constitucional se deu por influência de documentos internacionais, a exemplo da Constituição alemã de Weimar (1919). Tal previsão em relação à educação se faz presente também na atual constituição brasileira, em seus Art. 6 e Art. 205. Essa influência dos documentos e instrumentos internacionais na formulação de Leis e definição de políticas públicas no país mostra-se tratar de fato recorrente, como pode ser verificado no parágrafo seguinte.

Esse discurso que apresenta a educação inclusiva pautada nos princípios de uma educação para todos advém de movimentos mundiais já apresentados neste trabalho, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), documentos os quais reafirmam o direito de todos à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Destaca-se ainda a existência de outros documentos internacionais, os quais reafirmam e reasseguram esse direito como a do Encontro de Dakar (UNESCO, 2000), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2006), a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), dentre outros movimentos internacionais.

Os documentos citados e os eventos que os originaram tiveram forte repercussão no Brasil e influenciou a formulação, elaboração e implementação de políticas no país, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); do Plano Nacional de Educação Para Todos (BRASIL, 2001); da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e mais recentemente das Leis nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b) – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que incorpora à Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) (Lei de cotas) a destinação de cotas específicas para pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Indagados sobre como compreendem a Educação Inclusiva, os docentes apresentaram uma definição de inclusão com um conceito ampliado e abrangente, não se limitando apenas ao conceito comumente atrelado unicamente à inclusão das pessoas com deficiência. Ao analisarmos as falas dos participantes da pesquisa, observou-se a constante presença do tema “a educação como direito de todos” e sua aplicação para a definição do conceito de Educação Inclusiva, o que pode ser constatado a seguir:

Bom, educação inclusiva, [...] ela é um movimento mundial [...] onde a gente teve já vários documentos [...] internacionais [...] onde se agregava justamente sobre essa questão mesmo da inclusão das pessoas com deficiência, mas não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que se sentiam [...] excluídos [...] da sociedade, sejam negros, quilombolas e indígenas. [...] Então a inclusão é esse movimento [...] que trata [...] de garantir o direito das pessoas, [...] garantir o direito a escolarização, o direito mesmo, o direito ao direito de ser humano, de uma certa forma dar dignidade, [...] dar valor aquela pessoa (LLP1, 2021 – grifo nosso).

Eu entendo a inclusão como algo maior! Não somente pensando inclusão a partir daquilo que popularmente se conhece, como inserir pessoas consideradas com deficiência num espaço. É, isso! Mas, é muito mais do que isso também! (LLP4, 2021 – grifo nosso).

Eu compreendo a educação inclusiva como uma educação em que eu dou direitos de aprendizagem igual para todas as pessoas, levando em consideração as suas especificidades. Então, quando eu quero dar uma educação/ensino igual para todos,

eu preciso perceber quais são as diferenças dentro de uma sala de aula. Então, a educação inclusiva é aquela que realmente traz a pessoa para dentro, [...] dentro de iguais condições de aprendizagem, não aquela que força a pessoa a estar lá só para estar dentro da sala de aula, mas que ela não aprende como os outros (LLP10, 2021 – grifo nosso).

Como um direito de todos, a educação apresenta um conceito já extremamente amplo. Logo, o conceito de educação inclusiva, uma de suas subáreas, já demonstra a amplitude de seu alcance, uma vez que se aplica e se destina a outros públicos que não somente as pessoas público-alvo da educação especial.

Porém, dentre as falas analisadas, a apresentada por LLP3 destoa um pouco dessa compreensão de amplitude, como pode ser verificado a seguir:

Eu compreendo assim, que tem alunos com necessidades especiais, independente é... destas necessidades serem físicas ou não, que necessitam ter acessibilidade. Aí para mim a inclusão é nessa... Isso significa que todo e qualquer aluno ele tem que estar incluído independente dele ter o que a gente chama de... de que as pessoas chamam de deficiência ou não. Não sei aí como é que vocês vêm isso! (LLP3, 2021 – grifo nosso).

Percebe-se que a participante LLP3 ainda não tem o conceito de educação inclusiva bem forjado, uma segurança e um conceito formulado internamente, e ao apresentar a conceituação para Educação Inclusiva parece esperar uma confirmação de sua fala, o que não se aplica, considerando que o que desejamos com a pergunta é aferir a compreensão que cada docente tem sobre esse conceito, e a compreensão é subjetiva ao indivíduo, não cabendo a nós, enquanto pesquisadores, apontá-lo como certo ou errado. Assim, percebe-se que, embora não tenha esse conceito firmemente forjado, a participante LLP3 se encontra no caminho para a concretização de um conceito próprio, embora no momento fuja um pouco disso.

Seguindo essa visão de educação como direito de todos, Sousa (2020, p. 116 – grifo nosso) explica que

A proposta da Educação Inclusiva representa um novo paradigma de pensamento e ação, visando à inclusão educacional de todos os indivíduos numa sociedade em que a diversidade está se tomando mais norma que exceção. Contudo, apesar de garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, sua prática ainda não se consolidou a contento.

Nesse movimento de educação para todos, é muito importante destacar que, quando esse movimento se remete à escola, os participantes falam da importância e da necessidade de colaboração, parceria, diálogo, coparticipação e cooperação entre os pares, dado que não se pode fazer inclusão sozinho e que efetivar a inclusão no espaço acadêmico pressupõe a

participação coletiva de todos que atuem na instituição em que este educando encontra-se matriculado, considerando que o aluno é aluno da instituição na totalidade e não única e exclusivamente do professor que atua na turma em que este se encontra matriculado.

Deste modo, como colocado por Piovezani e Rossetto (2014, p. 166), se faz necessário refletirmos que “a educação inclusiva não deve ser tratada como uma política restrita aos alunos com deficiência, mas uma política verdadeiramente capaz de construir um processo de escolarização que ofereça condições qualificadas de acesso e de permanência a todos os alunos na escola”, o que se estende também às universidades, respeitando as individualidades e singularidades de cada um, assegurando cada vez mais a educação como um direito de todos.

Após apresentarmos a compreensão dos participantes acerca da Educação inclusiva, faz-se indispensável conhecer como estes concebem os elementos que colaboram com o exercício de sua prática no curso investigado e principalmente em seu processo inclusivo.

4.2 ELEMENTOS PERTENCENTES À PRÁTICA E AOS DOCENTES CONSTITUINTES DO PROCESSO INCLUSIVO

Esta segunda categoria é composta por dois temas, sendo o primeiro “O NAI, o intérprete e o monitor como alicerce à educação do aluno público-alvo da Educação Especial na universidade” e o segundo, “Anseios docentes frente à inclusão”. A Categoria objetiva apresentar a compreensão dos participantes sobre os suportes disponibilizados pela universidade aos docentes e aos discentes e os anseios que estes profissionais possuem em relação a esses contatos, no que diz respeito à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino superior.

4.2.1 O NAI, o intérprete e o monitor como alicerce à educação do aluno público-alvo da Educação Especial na universidade

O primeiro tema desta categoria intitulado “O NAI, o intérprete e o monitor como alicerce à educação do aluno público-alvo da Educação Especial na universidade” trata da compreensão dos docentes participantes em relação aos suportes disponibilizados pela universidade para o desenvolvimento de sua prática docentes e aos discentes, com vistas a proporcionar a inclusão em sala de aula e em todo o âmbito acadêmico.

A inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial em âmbito universitário, assim como na educação básica, demanda a oferta de atendimento educacional especializado, com

vistas a proporcionar aos discentes e docentes o suporte necessário para que a inclusão ocorra na prática e não figure dentro dessa instituição apenas na teoria.

Na UFAC esse suporte é ofertado por meio de apoio especializado dos profissionais do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), da disponibilização de um aluno para Monitoria/Tutoria para auxílio aos estudantes com deficiência, e ainda pelo auxílio e colaboração do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS) como suporte para o atendimento aos discentes surdos.

Os suportes elencados necessitam estar em contato constante com o docente que atue junto a esses alunos, por isso se faz indispensável conhecer como essa presença é percebida por estes profissionais, os docentes, durante o seu fazer pedagógico em sala de aula.

4.2.1.1 O NAI

O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFAC foi criado pela Resolução nº 14, de 30 de abril de 2008, inicialmente vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX), o qual “oferece assessoria para a execução de políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade aos estudantes com deficiência no interior da Universidade Federal do Acre – UFAC.” (UFAC, 2014)¹⁷. Atualmente, este núcleo encontra-se vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), criada em 29 de novembro de 2012, por meio da Resolução nº 99 do Conselho Universitário, e tem por finalidade

[...] executar e apoiar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial (deficiência física, visual, auditiva, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou múltiplas deficiências) no ensino, pesquisa e extensão. Outra atribuição desse Núcleo consiste em orientar as ações afirmativas no âmbito da instituição nos seguintes eixos: Infraestrutura, Currículo, Comunicação e Informação (UFAC, 2020, p. 78).

Os participantes LLP3, LLP4, LLP5, LLP6, LLP10 relatam já terem procurado auxílio do NAI em algum momento. Igualmente, as participantes LLP1, LLP2 e LLP9 também relatam já ter procurado o auxílio do NAI, porém essa busca não se deu durante sua atuação no curso de Licenciatura em Letras-Libras, mas sim durante a atuação em outros cursos. A participante LLP7 afirma ainda não ter procurado o NAI e relata que normalmente as ações de solicitação de suporte, quando necessário, são intermediados pela coordenação do curso em que esteja

¹⁷ UFAC. **Resolução nº 004, de 23 de janeiro de 2014.** Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/ocs-old/conseho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2014/resolucao-no-004-de-23-de-janeiro-de-2014>. Acesso em: 8 maio 2021.

atuando:

Então, em nenhum momento, [...] me faltou, por exemplo: [...] ou profissional, ou algum recurso que me [...] fizesse procurar o NAI. Então, por ser suprido eu não tive essa necessidade, isso inclui os monitores, por exemplo, os monitores que o próprio NAI tem e vincula [...] as pessoas com necessidades educacionais especiais. Então, por conta dessa atuação eficiente eu não senti necessidade alguma de procurar o NAI, pelo menos não até o presente momento (LLP7, 2021).

Já a participante LLP8 afirma ainda não ter procurado o NAI, pois não se fez necessário, e pontua “o auxílio que eu buscaria, foi dentro da experiência que eu tive com vocês, mas no fim os próprios alunos acabaram me auxiliando e eu acabei desenrolando. [...] Mas, é claro que se eu encontrasse dificuldades eu procuraria [...] o NAI”.

No que lhe concerne, a participante LLP5 relata que ao início de um novo semestre quando tem conhecimento de que haverá um aluno público-alvo da educação especial em sua classe,

Normalmente, eu procuro o NAI para saber se tem [...] algum relatório de acompanhamento daquele aluno, que é o atendimento individualizado, se ele tem [...] esses tipos de registros. Eu também fora o NAI, normalmente a gente conversa com os outros professores como foi a tua experiência? Também ajuda bastante! E o NAI sempre foi requisitado (LLP5, 2021).

Alguns docentes, dentre os que afirmaram ter procurado o NAI, apresentaram ainda queixas quanto ao atendimento recebido e relataram que este, muitas vezes, não atendeu às suas expectativas ou não lhe trouxe o retorno esperado em relação às informações solicitadas. Outra queixa atribuída ao NAI, pontuada pelo participante LLP4, diz respeito à comunicação docente x NAI e ao fato de este núcleo, muitas vezes, não entender o processo avaliativo desenvolvido pelo docente com o educando.

Porque a gente não tem retorno deles! A gente não tem retorno! Então, por exemplo, a gente faz uma atividade que a gente está considerando que é importante para aquele aluno, aí o aluno reclama! Aí o NAI diz assim: “Não, mas você tem que fazer de uma outra forma.” Aí a gente faz! [...] A gente acaba fazendo, mas sem haver [...] essa troca, assim específica. Mas acho fundamental, que a avaliação ele é um processo extremamente importante que tem que ser pensado, essa avaliação diferenciada tem que ser pensada. (LLP4, 2021).

A participante LLP5, faz uma colocação que traz à tona uma questão importante e que nos remete a ideia de que muitos dos que estão à frente da gestão não sabem ao certo qual a real atribuição deste núcleo dentro da universidade e demonstram julgar que ele é o único responsável pelo atendimento às demandas no que diz respeito ao público-alvo da educação

especial na universidade. A participante relata que há, por parte da instituição, uma alta responsabilização do NAI quanto às demandas de inclusão e acessibilidade presentes na instituição “A instituição [...] ela responsabiliza muito o NAI. Eu acho que às vezes é uma responsabilidade até grande demais! Ele não tem pernas, nem recursos financeiros, nem recursos humanos para atender tanta coisa que... a universidade joga tudo para eles [...]” (LLP5, 2021 – grifo nosso).

A partir da fala da docente, podemos inferir que falta, por parte da gestão, o entendimento crucial no processo de inclusão dentro de uma instituição de ensino, o de que promover a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial dentro da instituição é responsabilidade de todos os que nela atue e não apenas do docente ou do NAI.

O docente LLP4 declara, ainda, nunca haver participado de capacitação ofertada pelo NAI e aponta, porém, que não pode afirmar que este núcleo não ofereça essas capacitações, pois desconhece sobre essa oferta. Ao consultar o site da Universidade e o Plano de Desenvolvimento Institucional, foi constatado que este núcleo vem ofertando cursos, no formato de curso de extensão, para docentes, técnicos administrativos, discentes e comunidade externa, principalmente do curso de Libras nos níveis Básico, Intermediário, Avançado e de Intérprete, embora ofereça também capacitações em outras áreas, bem como capacitação para monitores/tutores desenvolvidos em parceria com a PROAES.

Uma das medidas adotadas pelo NAI/PROAES da UFAC, no ano de 2020, visando auxiliar os docentes a assegurarem a inclusão dos discentes público-alvo da educação especial na instituição, durante o período de ensino remoto emergencial¹⁸, foi a elaboração de um Guia de Acessibilidade no Ensino Remoto, resultante do Grupo de Trabalho Acadêmico, instituído pela Portaria nº 1009, de 03 de junho de 2020, o qual intenciona contribuir para a promoção da acessibilidade pedagógica para estudantes com deficiências na instituição. Dentre suas informações, o guia apresenta um compilado de orientações para a promoção de acessibilidade nas mídias digitais (nos vídeos, nas videoaulas, na diagramação dos textos, nos *slides*, nas imagens, gráficos e tabelas, dentre outros), contudo, ao que parece, poucos docentes tomaram conhecimento de sua existência e de seu conteúdo.

¹⁸ O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma alternativa adotada pelas instituições de ensino brasileiras para que pudessem dar continuidade a oferta do ensino aos discentes sem que estes tivessem maiores prejuízos em sua formação, considerando a inexistência de uma previsão exata quanto a possibilidade de retorno às atividades presenciais.

4.2.1.2 O Intérprete e o Monitor como alicerce aos Estudantes com Deficiência

De acordo com dados estatísticos do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019, publicado pelo Inep¹⁹,

Em 2019, 50.683 matrículas de graduação, ou 0,6% do total, são declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Importa esclarecer que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração. Do conjunto de declarações referido, as mais comuns são: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%) (INEP, 2021, p. 37).

Os números apresentados demonstram o crescimento de matrículas de pessoas público-alvo da educação especial na educação superior. Neste resumo constata-se o número de 6.569 alunos com deficiência auditiva, 2.556 com surdez e 157 com surdocegueira.

O que nos relembra que, embora a sociedade seja em grande parte composta por ouvintes, não podemos esquecer que existem pessoas surdas e que estas demandam questões linguísticas próprias. Portanto, pensando no atendimento dessas especificidades linguísticas, o tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS) é uma figura primordial na mediação da comunicação entre o ouvinte e o surdo (SOUZA *et. al*, 2020), seja nas instituições de ensino, seja em outros espaços que atuem com o atendimento ao público. E configura-se em requisito indispensável de acessibilidade mínima a ser disponibilizada ao discente surdo no espaço acadêmico.

Outro meio de acessibilidade presente nas IES é a figura do monitor/tutor, este suporte ao atendimento do discente público-alvo da educação especial é comumente desempenhado por um discente, normalmente matriculado na mesma turma do discente a ser atendido. O candidato a monitor/tutor concorre para essa função por meio de Edital de seleção do Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial - Promtaed, o qual “tem por objetivo atender as proposições do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, buscando ampliar as condições de permanência dos acadêmicos Público-alvo da Educação Especial na educação superior federal” (PROAES/UFAC, 2021)²⁰.

¹⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 11 maio 2021.

²⁰ PROAES/UFAC. **EDITAL Nº 10/2021** - Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas

Os discentes selecionados para atuarem como bolsistas no Promtaed terão como função

2.1. Da bolsa de Monitoria de Apoio à Inclusão

Apoiar às atividades acadêmicas dos estudantes Público-alvo da Educação Especial que, devido suas limitações específicas, necessitam do auxílio de outro acadêmico de graduação para desempenhar satisfatoriamente as atividades acadêmicas.

2.2. Da bolsa de Tutoria de Apoio à Inclusão

Apoiar a inclusão acadêmica dos estudantes com Deficiência Intelectual, Múltipla Deficiência, Deficiência Auditiva (Surdez) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo) que, devido suas limitações específicas, necessitam do auxílio de outro acadêmico de graduação para desempenhar satisfatoriamente as atividades acadêmicas (PROAES/UFAC, 2021).

Além das funções acima elencadas, estes discentes também assumem outras responsabilidades para com o processo de ensino e aprendizagem do aluno tutorado/monitorado, incluindo atividades relacionadas à promoção de acessibilidade e auxílio “na produção de materiais didático-pedagógicos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem destes estudantes, por meio das práticas existentes e/ou da implementação de novos instrumentos e experiências pedagógicas” (PROAES/UFAC, 2021), e ainda “criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e práticos para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes” (PROAES/UFAC, 2021) público-alvo da Educação Especial, visando à promoção da permanência e a conclusão desse alunado no ensino superior.

Conhecido o papel de cada um dos atores acima mencionados – TILS, monitor/tutor – como alicerces no processo educacional dos alunos público-alvo da educação especial, verifiquemos agora como estes profissionais são percebidos pelos docentes do curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFAC.

Ao serem indagados sobre sua relação com os demais profissionais que auxiliam o aluno com deficiência em sala de aula (os intérpretes e os monitores/tutores), todos apontaram ter uma boa relação, conforme podemos ver abaixo:

Ah! Eu acredito que a minha relação sempre foi muito boa, por exemplo, quando eu tinha o intérprete, como eu te falei, eu sempre procurei é... passar o material, conversar. [...] E os monitores, eu também sempre cobrava! Quando eu entrava na sala de aula eu já sabia que o aluno era cego, então pega... então pelo fato de eu saber, que o aluno tinha deficiência, então isso já me reportava uma outra situação, também [...] (LLP1, 2021).

Tenho uma boa relação com esses profissionais, apenas observo que alguns tendem a “adotar” o aluno com deficiência, mas busco conversar e mostrar que isso apenas atrapalha a formação deles (LLP2, 2021).

Então, sempre foi um contato de parceria, com certeza! Mas, sem nunca perder a minha referência de autonomia dentro desse processo (LLP5, 2021).

Interpelados se os consideram (TILS, monitor/tutor) importantes no processo de ensino, todos responderam afirmativamente e os definem como: importantes (de extrema importância) no processo inclusivo e fundamentais.

Esses profissionais são muito importantes no processo inclusivo, por auxiliarem, de forma mais próxima, nas especificidades desses alunos – mas é preciso deixar claro que a responsabilidade pela disciplina é do professor, e não deles (LLP2, 2021).

Sim. Eles são fundamentais! Nós temos leis que garantem para os alunos público-alvo da Educação Especial, acessibilidade, e essa acessibilidade, vai desde a modificação na estrutura da instituição até os profissionais que precisam estar ao lado deles, para que eles possam receber o atendimento necessário e que não é contemplado às vezes na aula, enfim... Então, é de fundamental importância (LLP7, 2021).

A participante LLP9 relata que embora já tenha tido problema com intérpretes, os consideram importantíssimos, não sendo possível descrever a importância destes em sala de aula para o aprendizado dos alunos, e ressalta que isso se aplica “aqueles que realmente se comprometem em fazer a tradução fiel do que o professor está falando... e que não passam a mão na cabeça dos surdos, [...] aqueles que sentam, que explicam e pedem que o surdo realmente pense sobre... aí esses são valiosos” (LLP9, 2021).

A participante LLP6, assim como os demais, considera estes profissionais como sendo de extrema importância, porém, traz ao debate duas questões importantes. A primeira questão trata do fato de às vezes o intérprete interferir na aula que está sendo ministrada pelo docente e criar situações constrangedoras:

[...] muitos intérpretes ultrapassam os limites da sua atuação. Então, eu já estive em sala de aula, dando aula, em que o intérprete quis comentar o que eu estava ensinando. Então, ali, ele ultrapassou o... o limite da atuação dele. Então, quando isso acontece, é péssimo, porque eu tenho que, de alguma forma, podar aquela ação e podando aquela ação eu posso estar... eu temo de alguma forma [...] prejudicar o aluno surdo, com relação ao desempenho desse profissional, dele... dele ficar muito retraído, dele se sentir intimidado. [...] (LLP6, 2021).

O participante LLP4 também chegou a relatar que, embora esteja no processo de aprendizado da Libras, já consegue perceber que em certos momentos o intérprete não faz a tradução adequada do que está sendo ministrado, mas que por questão de ética e de respeito ao outro e a este profissional acaba não o repreendendo.

A segunda questão, apontada por LLP6, diz respeito ao desconhecimento por parte do docente quanto à função desempenhada por esse monitor/tutor e sua atuação para apoio aos estudantes com deficiência, o que a leva a demonstrar preocupação com o aluno que exerce essa função, ao relatar:

[...] eu não sei onde começa e onde termina a atuação, ou as responsabilidades desse monitor, desse aluno monitor. Porque tem que ser lembrado que aquele sujeito é um aluno! Então, na sala de aula ele não pode, ele não tira, ele não desliga o botão do aluno e liga o do monitor para começar a atuar como um monitor. Então, são atividades que ele desempenha é... conjuntamente e eu não sei se esse seria o correto, se em sala de aula, ele também é monitor. Então, eu não sei o que é certo de tudo que é feito ali. Mas o monitor para pessoa com deficiência, ele desempenha também uma função fundamental que é assim... o professor não tem formação daquilo, não sabe o que fazer, não sabe como, não tem informações com relação ao trato, com aquele aluno, e o monitor auxilia bastante com relação a isso. Então, eu sei que ele tem que ter uma atividade no contraturno. E então, quando estas atividades são de estudo em conjunto, de leitura de material, eu acho isso riquíssimo. Mas, eu fico preocupada com a exigência de o monitor ter sempre de fazer atividades com o aluno monitorado, não sei nem se é esse o termo. Então, eles para mim, levantam assim... será que o outro, ele participa mesmo? O aluno que é monitorado entre aspas, ele participa das discussões? Ele estuda aquilo? Ou ele só tem o nome ali na atividade? Então, eu sinceramente, não sei como que deveria ser feito. Mas, assim, da forma que é feito hoje, me levanta essa dúvida. Mas, as atividades que são feitas, realizadas em sala de aula de discussão em que o monitor ali participa, eu consigo avaliar, consigo identificar que é... é de igual. Isso para mim, é super válido porque o monitor tem muito mais contato com aquele aluno, então ele sabe, pode ser, ele pode ter certos macetes de como ensinar ou um vocábulo, um vocabulário mais específico. Então, para mim ele é muito importante (LLP6, 2021).

Essa preocupação manifestada pela participante LLP6, já foi anteriormente abordada por Ciantelli (2015, p. 111), ao explicar que

O acompanhamento do bolsista/monitor ao estudante com deficiência tem se configurado como uma estratégia eficaz, contudo é preciso um olhar criterioso a essa questão, de modo a investigar se esse acompanhamento não prejudicaria a independência e autonomia desse estudante, que em alguns casos pode se tornar dependente, prejudicando sua formação profissional (CIANTELLI, 2015, p. 111).

Como se pode observar, a autora também demonstra a preocupação com a relação do bolsista/monitor com o aluno por ele atendido, porém sob uma perspectiva de preocupação com o discente que recebe esse auxílio, o que demonstra a necessidade de avaliação mais aprofundada dessa relação, tanto no aspecto do aluno que presta o suporte como no aspecto do aluno que é auxiliado, de modo a identificar possíveis implicações nesse processo que possa vir a prejudicar a ambos em sua formação.

A fala da participante LLP3 nos chama à atenção para um ponto comumente presente e esclarecido em pesquisas que envolvam a atuação do professor, dos TILS e do monitor/tutor

em sala de aula no momento do exercício de suas atribuições diante do aluno público-alvo da educação especial e que corresponde à transferência de responsabilidade do docente para os demais profissionais, o que fica claramente visível na fala apresentada:

[...] com relação aos surdos, também há um apoio muito grande em relação ao intérprete, que acaba também fazendo esse papel de professor! E aí tem uma questão..., assim, porque o intérprete da Libras por mais que se diga, ele acaba não sendo intérprete! Porque ele simplesmente, ele não interpreta, ele não faz esse papel, de traduzir sinalizando o que está sendo dito. Ele como ele está configurado, ele tem que aprender o assunto, para ele passar do jeito dele o assunto para o aluno. Então, ele é o professor do aluno, é como se o conhecimento, ele fosse passado em cascata. O intérprete, ele assimila o conhecimento e aí ele passa o conhecimento. Então, ele mesmo vai... ele faz as analogias, porque ele conhece um pouco mais da língua, então, ele faz todo esse processo com o aluno. É... e raramente, aí vai depender também do intérprete que você tenha, essa demanda, por exemplo, no caso de dúvida de uma questão, [...] uma dúvida que o aluno tenha é passada para o professor (LLP3, 2021 – grifo nosso).

Essa transferência de responsabilidade do professor pelo ensino do aluno público-alvo da educação especial para o intérprete, o monitor e/ou para o tutor também foi manifestada por outros participantes. Porém, embora no processo educacional do discente surdo seja primordial que docente e TILS atuem em colaboração, não se pode esquecer que o papel do intérprete é apenas o de mediar a comunicação entre o professor e o aluno surdo incluído e não a de educar esse aluno, como bem colocado por Souza *et. al* (2020, p. 47) “Devemos entender que o TILIBRAS²¹ é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem, cabendo essa função ao professor regente. São duas funções diferentes que precisam ser devidamente distinguidas e respeitadas nas escolas.”

A autora enfatiza, ainda, que o docente regente, ao transferir sua função e responsabilidade pedagógica de transmissão de conteúdo para o aluno surdo em sala de aula para o intérprete, acaba por atribuir a esse profissional “uma vertente de dupla jornada para o profissional intérprete, ou seja, professor e interpretador. [...]” (SOUZA *et. al*, 2020, p. 48).

Assinalamos aqui também que, em caso de atuação com alunos surdos, a necessidade de que o docente realize um trabalho colaborativo com o intérprete e que disponibilize a estes profissionais os materiais que serão trabalhados na aula com antecedência, considerando que “O acesso ao material com antecedência objetiva fornecer recursos para que o IE²² possa estudar

²¹ Sigla utilizada pela autora para referir-se ao profissional tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS).

²² Sigla utilizada pela autora para referir-se ao profissional tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS).

e buscar os sentidos dos termos que serão utilizados em sala de aula.” (FARIAS; COSTA, 2021, p. 155) com isso familiarizando-se ao conteúdo e adquirindo conhecimentos relacionados aos termos que serão trabalhados naquela aula em específico, principalmente se considerarmos que o intérprete, ao atuar em sala de aula, acompanha o aluno realizando a mediação da comunicação nas mais diversas disciplinas e estas, muitas vezes, não possuem relação com sua área de formação. E como deixam claro Farias e Costa (2021), mesmo que o intérprete tenha conhecimento dos sinais que serão utilizados na aula, se faz necessário que estes tenham esse acesso antecipado para poderem compreender o sentido e o contexto em que estes termos serão empregados durante a explicação dos conteúdos pelo docente.

Por fim, cabe reiterar que a função do monitor/tutor, assim como a do TILS, é a de única e exclusivamente atuar como apoio ao docente, e não o de substituir o seu papel diante dos alunos por eles auxiliados. Estes atores compõem-se tão somente de “suportes” visando a promoção de acessibilidade comunicacional e pedagógica ao discente, mas que em momento algum pode ou deve substituir e/ou assumir a função de docente, visto que não foram formados para atuarem nessa função, principalmente o monitor/tutor que assim como o discente monitorado/tutorado encontra-se ainda em processo de formação.

Relacionado à questão da formação desses “suportes” educacionais, o docente LLP4 destaca a necessidade de formação que assegure que estes prestarão o atendimento com um nível maior de qualidade na informação transmitida e no tratamento dispensado aos alunos público-alvo da educação especial.

E... Agora, também acho que os intérpretes também precisam entender melhor alguns pontos do seu trabalho. Alguns intérpretes! [...] Para que eles entendam que o trabalho deles é de interpretação. E alguns acham que [...] tem de carregar no colo, [...] tem de fazer coisas para além do seu trabalho de intérprete. [...] (LLP4, 2021).

Sobre a necessidade formativa do intérprete, Souza *et. al* (2020, p. 51) evidenciam que “além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional TILIBRAS, precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. [...]” e isso demanda estudo, qualificação e atualização profissional, principalmente se considerarmos que o intérprete poderá exercer sua função nos mais variados espaços e cursos, o que prescinde um amplo conhecimento linguístico da Libras, de seu vocabulário, de seus contextos de uso e variações etc.

O docente LLP4 aponta também a necessidade da realização de formações do

monitor/tutor. Quanto à essa formação, em consulta ao site da universidade, identificou-se que há oferta de formação/capacitação pelo NAI/PROAES, contudo, não foi possível obter informações quanto aos conteúdos abordados nestas capacitações, nem quanto à carga horária total destes cursos. As informações em relação a essas formações só foram obtidas ao realizar consulta ao NAI, nos sendo informado que a carga horária destinada aos cursos de formação dos monitores/tutores, normalmente, varia entre 60h e 80h, e compreendem conteúdos teóricos e práticos, através de realização de palestras e oficinas. Porém, nos foi informado que, infelizmente, em virtude do distanciamento social em decorrência da COVID-19, desde o ano de 2020 essas formações têm sido apenas teóricas e realizadas no formato virtual, com isso a carga horária das capacitações foi reduzida a apenas 40h, considerando a impossibilidade de atividades práticas. Essas capacitações são normalmente realizadas por profissionais internos e externos à instituição.

Ainda segundo informações do NAI, neste ano de 2021, especificamente, foi realizada parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para que os docentes da instituição também possam ter acesso aos conteúdos dessas formações, as quais estão sendo transmitidas pelo canal da universidade no *YouTube* (Canal UfacTV). Os cursos abordam as temáticas específicas “sobre cada deficiência, a legislação aplicável, dicas de adaptação razoável específica para cada necessidade, dentre outras” (NAI, 2021).

Todavia, mesmo com as capacitações sendo ofertadas neste formato virtual, segundo informações do núcleo, há uma baixa adesão e participação por parte dos professores. O que nos leva a indagar se o problema quanto à oferta ou não de capacitação para os docentes, talvez não resida no núcleo, mas mais especificamente nos docentes que não participam dessas formações. Resta saber se por desconhecimento de sua oferta, se por estar em aula no horário da oferta da formação ou, simplesmente, por falta de interesse.

Esclarecido como os docentes percebem os suportes disponibilizados pela universidade para os auxiliarem em seu fazer pedagógico, passemos a conhecer quais anseios que estes docentes possuem frente à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na UFAC, último tema da categoria em análise.

4.2.2 Anseios docentes frente à inclusão

O segundo e último tema desta categoria intitulado “Anseios docentes frente à inclusão” objetiva apresentar os anseios que estes profissionais possuem em relação a esses

contatos, no que diz respeito à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino superior.

Algumas pesquisas apontam que ao se depararem com a necessidade de se trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, os docentes declararam ter tido sentimentos distintos (LEONARDO, 2008; LEONARDO, BRAY e ROSSATO (2009); BRIANT e OLIVER, 2012; GOMES e SOUZA, 2012; SILVEIRA *et al.*, 2012; FARIA, CAMARGO, 2018; REPOLHO, PEREIRA e PALHETA, 2018).

Sob esse enfoque emocional envolvido na relação docente x discente, os pesquisadores Faria e Camargo (2018, p. 225) evidenciam que “[...] O processo de aprendizagem não pode desconsiderar a influência e a força que os aspectos emocionais exercem sobre os processos de ensinar, aprender e interagir que ocorrem dentro da escola [e da universidade]. Isso é particularmente relevante – e urgente – no contexto da educação inclusiva.”, bem como não se pode desconsiderar as implicações que dele derivam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Ao se verem diante da necessidade de trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial, os docentes LLP2, LLP4 e LLP10 relatam terem tido uma sensação de insegurança, de impotência e um sentimento de incapacidade. O docente LLP3 pontua que o sentimento “varia de acordo com o aluno e a necessidade que esse aluno tem [...]” (LLP3, 2021). O docente LLP6, no que lhe concerne, afirma que inicialmente não foi um grande desafio, visto que só havia atuado com discentes surdos, área na qual detém conhecimento e capacitação, porém, esse sentimento mudou quando se viu mediante à necessidade de atender a uma aluna com deficiência física e intelectual, e que neste caso foi bem difícil de se trabalhar.

O docente LLP7 relata que identificou deficiências nas políticas públicas e afirma “a sensação é essa falta mesmo de preocupação de como o trabalho docente vai [...] definir ou vai interferir [...] no ensino de pessoas de um modo geral. [...] Mas, mais especificamente, com pessoas com deficiência [...]” (LLP7, 2021). Compartilhando esse sentimento, o docente LLP9 diz que num primeiro momento foi aterrorizante, a ponto de chegar a chorar por não conseguir comunicar-se com o aluno, e que com isso identificou a necessidade de formação específica para os docentes na atuação com esses alunos.

As falas dos participantes nos remetem ao despreparo docente para o atendimento desses alunos e a necessidade de promoção de formação dos docentes para atuarem com os alunos público-alvo da educação especial, pois consideramos que se estes tiverem conhecimentos relacionados às deficiências que se apresentarem durante o exercício de sua prática docente, ao se verem diante dos alunos público-alvo da educação especial incluídos em

suas classes, os sentimentos relatados passarão a ser outros.

Essa questão dos sentimentos atrelados à falta de preparo dos docentes para o atendimento aos discentes público-alvo da educação especial também foram encontrados em pesquisas realizadas por Leonardo (2008) e Leonardo, Bray e Rossato (2009), nesta última pesquisa realizada com o objetivo de verificar como estavam sendo implantados os projetos de Educação Inclusiva no ensino básico, em escolas públicas e privadas, do interior do Paraná. Ao buscarem identificar as dificuldades envolvidas na implantação da educação inclusiva nas escolas investigadas, obtiveram como resultado “45,7% das respostas emitidas [...] referem-se à categoria falta de preparo/capacitação dos profissionais, apontando o despreparo e a dificuldade dos profissionais, especialmente do professor, para trabalhar em sala de aula com o aluno portador de [sic] deficiência” (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009, p. 298).

Segundo os pesquisadores, os dados obtidos na análise demonstram que os docentes que participaram da pesquisa “não estão aptos a trabalhar e lidar com a diversidade em sua sala de aula, o que os leva, certamente, a sentir-se inseguros, preocupados e desamparados em sua profissão” (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009, p. 298), arriscando-se repassar esses sentimentos aos discentes que poderão se sentir indesejados e excluídos, o que poderá impactar ainda mais em seu rendimento acadêmico.

Ante o exposto, não se deve esquecer que o despreparo comumente relatado por docentes para lidarem com os alunos público-alvo da educação especial poderá impactar na permanência ou não destes alunos na instituição (RESENDE, 2019). Com isso, para buscar evitar esse tipo de impacto, que seria tão prejudicial à inclusão desse alunado,

Tornam-se imprescindíveis ações formativas que visem ressignificar o trabalho dos docentes que contribuem diretamente para a educação inclusiva dos estudantes com deficiência. Se essas ações não existem, o discurso excludente se reforça, porque os professores se sentem despreparados, angustiados e desinteressados pela prática pedagógica que desconhecem (RESENDE, 2019, p. 109).

Deste modo, como bem nos alerta Faria e Camargo (2018, p. 225),

Enquanto o professor for visto somente como cérebro, sem espaço para sentir e também sentir-se, a escola [e a universidade] se fecha à possibilidade de relações mais abertas e autênticas, facilitadoras de relações e que se aproximam de um sujeito real, que é corpo e também mente, que pensa e que também sente. Uma escola [e uma universidade] inclusiva precisa incluir seus sujeitos por inteiro, professores e alunos; precisa compreendê-los como seres plenos e integrais que são possuidores de intelecto e também emoção.

Como se pode observar, a formação do docente sobre assuntos relacionados ao

atendimento educacional e à inclusão do público-alvo da educação especial nos espaços acadêmicos é de extrema relevância, nos aprofundaremos um pouco mais sobre essa questão formativa em nossa próxima seção, ao discutirmos e apresentarmos a nossa última categoria. No que diz respeito aos aspectos emocionais, torna-se notória a relevância para o processo inclusivo que as emoções dos docentes e discentes sejam considerados durante o processo de ensino-aprendizagem, pois sabemos que estas emoções, como já mencionado, podem impactar tanto negativamente quanto positivamente a aprendizagem de qualquer aluno, seja ele pessoa com deficiência ou não.

Contraopondo-se as falas dos demais, o docente LLP1 afirma que quando se viu mediante a necessidade de trabalhar com um aluno com deficiência viu a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que até então conhecia apenas na teoria e relatou “[...] que esse seria o correto com todos os professores [...]” (LLP1, 2021). O docente LLP5, por sua vez, relata que antes de integrar o quadro de docentes da UFAC atuou por anos com formação de professores na educação básica, e enfatiza que “[...] na Universidade foi muito interessante [...] foram experiências muito enriquecedoras, porque uma coisa é você trabalhar com a questão da formação, [...] agora, quando você tem um aluno, é... essa experiência, ela modifica. [...]” (LLP5, 2021) e conseqüentemente exige do docente uma nova postura e um novo olhar sobre esse aluno e sobre o seu fazer pedagógico.

Por fim, o docente LLP8 descreve que, de modo geral, só teve surpresas muito boas e que as experiências vivenciadas “sempre foram muito positivas: [...] eu nunca tive nenhum tipo de problema nesse sentido, muito pelo contrário, eu sempre aprendi muito em função das coisas que iam acontecendo espontaneamente na sala de aula. [...]” (LLP8, 2021).

Ao avaliarem a inclusão no ensino superior, a partir de suas experiências, os docentes participantes explicam que muita coisa já melhorou nos últimos anos, mas que há ainda muito a ser melhorado.

A participante LLP1 acrescenta que, infelizmente, quando nos referimos à acessibilidade, as pessoas a associam apenas a questões arquitetônicas, e reitera ainda que acessibilidade não se refere apenas a questões físicas ou arquitetônicas,

[...] mas a atitudinal, que é a pior! É o preconceito! É o olhar negativo do outro sobre o que é lançado sobre o outro. [...] Tem outras acessibilidades que a gente tem que ver, não é só Acessibilidade física, e a pior é essa mesmo, é a acessibilidade do olhar, o olhar do outro, porque rampa, banheiro, portas é fácil de você fazer, mas e o outro? Como é que eu mudo o outro? [...] é algo que ele vai ter que pensar e amadurecer por ele próprio (LLP1, 2021).

Ainda em sua fala, a participante LLP1, afirma que “se a gente for olhar a 12 anos atrás quando eu entrei, eu tenho uma outra visão, a gente vê muito mais pessoas com deficiência tendo acesso à universidade” (LLP1, 2021) e adverte que, porém, o fato de que estes alunos tenham acesso à universidade, em virtude da legislação e das políticas afirmativas que garantem a sua entrada, não assegura que estes permaneçam com êxito no curso ao qual se matriculam, pois há inúmeros fatores, que não só o da deficiência, envolvidos os quais podem impactar na permanência e conclusão do curso por esses alunos, fatores esses que afetam não só os alunos público-alvo da educação especial, mas a todos. No caso do público-alvo da Educação Especial, a deficiência seria apenas mais um agravante, ante as questões sociais, familiares, econômicas, dentre outras.

A docente LLP2, por sua vez, diz ver que “estamos engatinhando... ainda há muita resistência de alguns profissionais, persistindo a falsa ideia de que as adaptações ‘favorecem’ os alunos com deficiência” (LLP2, 2021). A Participante aponta ainda que no caso de atendimento ao surdo, percebe que “mesmo no curso de Letras-Libras muito precisa ser revisto” (LLP2, 2021) em sala de aula” (LLP2, 2021) para assegurar a real inclusão dos surdos, seja em relação ao relacionamento dos demais discentes, seja em relação à predominância do uso da língua portuguesa, que muitas vezes os “massacram”.

A participante LLP3 diz avaliar a inclusão num processo crescente, e que se compararmos as últimas 3 (três) décadas, quando do início de sua carreira docente, focando essa comparação até os dias de hoje, se pode dizer que

[...] não há pronto, mas há uma preocupação, não é? E quando há uma preocupação, há um movimento de busca, de procura, de tentar sanar, de conhecimento, de conhecer. Acho que essa preocupação e esse momento que a gente vive é muito de conhecimento, claro que por haver uma lei, uma demanda institucional sem que tenha os aparatos necessários para o combate em meio essa luta, mas isso não significa que as coisas não estão acontecendo! E se não, isso não significa que as coisas estejam paradas. [...] E eu acredito e tenho esperanças nisso! As coisas vão acabar tendo uma configuração diferente, haja vista as disciplinas que os alunos têm hoje, tanto ligadas a educação, que não havia no meu tempo, ligadas à inclusão. É... Ligadas a questão da diversidade humana como um todo, nas várias dimensões, se contempla estas questões. Então, eu acho assim, tem um movimento de mudança e esse movimento ele vai no crescente, só que não como a gente quer, não como a gente anseia [...] (LLP3, 2021).

LLP4 diz que a avalia como extremamente positiva, embora com muitos problemas a serem solucionados, e que estes vão muito além da formação dos profissionais que atuam nesse ensino, pois “junta a falta de formação com a ineficiência do sistema educacional em também atender a essas deficiências”. E complementa que os professores podem até se capacitar, mas

se não forem fornecidas, ao discente público-alvo da educação especial, as condições mínimas de acessibilidade, esses alunos muitas vezes não conseguirão chegar até a universidade. O participante conclui sua fala relatando que “apesar dos pesares, eu sou otimista e considero que a inclusão na universidade ela está sendo... se dá de maneira positiva no sentido que a gente conversa, a gente debate, a gente procura, muitas vezes soluções, embora o diálogo não aconteça com todas as partes interessadas” (LLP4, 2021).

A participante LLP5, no que lhe diz respeito, avalia a inclusão como sendo bastante positiva, e diz que essa avaliação é possível a partir de relatos de colegas que não são da área de educação especial, mas que se oportunizaram a ter essa experiência, e conta que da mesma forma houve relatos que não são positivos, muitas vezes associando esses apontamentos negativos à falta de conhecimento e de informação: “[...] Então, pensando nessas falas que são recorrentes no meu trabalho dentro..., por exemplo, das reuniões de colegiado, quando se tem algumas situações, eu acredito que os aspectos de enriquecimento são maiores do que os aspectos negativos” (LLP5, 2021).

A docente LLP6 afirma considerar a educação inclusiva muito importante e muito rica,

[...] mas eu fico um pouquinho triste ainda com a educação especial mesmo, das pessoas com transtornos e deficiências, porque os professores por não terem informações a respeito do tipo de avaliação, do modo como [...] esse público deve ser avaliado, eles não são cobrados. [...] Então, a Educação Especial, ela tem muito ainda a avançar, principalmente com relação à formação para os professores, formações de forma geral, mas a especial! Mas a inclusiva eu acho... Eu fico maravilhada com os resultados. Eu tenho que ressaltar, que não são todos os professores que têm essas ações com relação, por exemplo, aos alunos surdos que eu vi muitos professores já interessados em fazer Libras para conversar diretamente com alunos sem o intermédio do intérprete e isso é fruto disso, da educação inclusiva, e isso é muito válido! (LLP6, 2021).

Já a participante LLP7 afirma que “considerando que o princípio da educação inclusiva requer que as instituições escolares é... respondam [...] as necessidades educacionais de todos, a efetiva inclusão, ela deve considerar a trajetória escolar dos estudantes e isso inclui o acesso, o ingresso, a permanência, e a saída” e a partir de sua fala aponta a importância da realização de pesquisas que analisem esses dados, pois considera que o acompanhamento desse percurso “é muito importante para gente avaliar a educação inclusiva no ensino superior” (LLP7, 2021).

A participante LLP8 diz considerar que a inclusão na UFAC avançou muito desde seu ingresso na universidade, ocorrido quando o NAI ainda estava se organizando: “[...] o fato de ter tutores em sala de aula, que acompanham esses alunos assim... eu acho muito legal isso, muito interessante e claro é direito, mas é que..., na verdade, está acontecendo na prática, [...]” e de que com essa e outras ações é possível ver que a instituição está mudando algumas coisas

rumo à efetivação da inclusão, e cita como exemplo ter acompanhado a divulgação de implantação de piso tátil, objetivando promover a acessibilidade do deficiente visual. Segundo a participante “[...] ainda tem muita coisa a ser feita, mas é legal que a UFAC está sinalizando, está preocupada com isso, e está mostrando que está fazendo. Então, eu acho que já avançou bastante, apesar de ter coisas ainda que tem que ser feitas” (LLP8, 2021).

Já a docente LLP9 relata julgar que ela está engatinhando e que ainda falta muita coisa para que se possa falar “nossa... de fato nós temos uma educação inclusiva de alto nível! Eu acho que ela está engatinhando, ela está seguindo um caminho e isso é muito bom. [...] A educação inclusiva na UFAC para mim, melhorou já muito.”. E aponta como exemplo dessas melhorias a criação do NAI e a designação de funcionários para atuar exclusivamente neste setor, o fato de os alunos estarem sendo aceitos em cursos diversos, a melhoria na acessibilidade física para deficientes físicos e visuais dentro da UFAC e conclui “tudo isso a gente tem que tirar o chapéu, não vou dizer não, não está bom, mas podia ficar melhor!” (LLP9, 2021).

Por fim, o participante LLP10 declara acreditar que a inclusão ainda possui um caminho muito longo a ser percorrido e que consideram que ainda estamos no início de uma caminhada em que os obstáculos vão sendo superados “um por vez, tentando aprender. Mas, quando eu olho no horizonte, eu vejo que a estrada ainda é muito longa, a gente está no comecinho dela. Ainda é insatisfatório, se pudesse dizer assim, como uma expressão: ainda é insatisfatório!” (LLP10, 2021).

As falas dos docentes seguem no mesmo sentido do exposto por Zica, Sousa e Reis (2020, p. 226) ao expressarem que

O processo de inclusão educacional deu alguns passos, muitas vezes desordenados com um simples objetivo de cumprir uma legislação específica. Mas nada disso é de um todo ruim, tais atitudes nos admoestam no sentido de que a forma de inclusão que estamos tentando implementar é apenas uma forma que busca normatizar o processo, para que pelo menos através de números possamos apaziguar um sentimento de impotência e despreparo.

Contudo, embora alguns avanços tenham sido mencionados, ainda há muito o que se fazer e muito a ser melhorado para que a inclusão educacional alcance de fato o ideal imaginado e desejado. E, principalmente, que os governantes dotem as instituições dos instrumentos necessários para que a educação inclusiva, prevista na legislação, seja efetivada e que não fique apenas na previsão legal.

Indagados sobre quais expectativas possuem em relação ao seu futuro, enquanto docente, face o atendimento ao aluno público-alvo da educação especial, os participantes

apresentam expectativas diversas, mas sempre vislumbrando o aumento no número de matrículas desse público na universidade e que estes tenham efetivados os direitos que lhe são assegurados pela legislação.

A docente LLP1 relata esperar que um dia os direitos assegurados ao público-alvo da educação especial possam ser respeitados e garantidos. Que em âmbito universitário esses alunos possam transitar por todos os espaços sem a necessidade de auxílio de outrem para locomover-se ou para possibilitá-lo a comunicação nos espaços administrativos da UFAC, e continua a exposição de suas expectativas relatando esperar

[...] Que a gente possa ter acessibilidade comunicacional, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade programática, acessibilidade atitudinal. Então, essas... todas às cinco acessibilidades, que elas possam de fato é... ser garantidas. [...] eu espero que um dia as coisas passem a melhorar, que os nossos governantes passem, a investir mais em políticas públicas que possam dar mais visibilidade e garantias, uma visibilidade que nós já ganhamos um pouquinho, [...] A gente sabe que... o modelo de sala de recurso não é o modelo... digamos “às mil maravilhas do mundo”, mas é o modelo que nós temos no momento e é o que nós devemos lutar e tentar agarrar, o que temos e tentar melhorar para o futuro, porque do jeito que está também não está bom, mas ele deixa você melhorar. E o trabalho do núcleo de acessibilidade dentro da universidade é diferente do trabalho das salas de recursos, porque os núcleos de acessibilidade, eles estão lá para garantir a acessibilidade dos alunos, não é transformar ali num gueto, mas é garantir a... que a universidade abra os olhos, e que a universidade se torne inclusiva, capacite os seus funcionários, capacite técnico, capacite é... os professores. E então, é isso que tem que ser... ser feito! Formação sempre... nunca vai ser demais, como eu falei anteriormente [...] (LLP1, 2021).

As participantes LLP2 e LLP7 aludem acreditar no acesso de um número maior de pessoas público-alvo da educação especial adentrando às universidades. LLP2 reconhece em sua fala que “cabe a nós, professores e gestão, estar constantemente revendo o trabalho realizado, aprender com os erros” (LLP2, 2021). E conclui sua reflexão relatando esperar que muitos destes alunos incluídos, quando formados, possam voltar à instituição atuando como docentes “para colaborar com seus conhecimentos e vivência, e influenciar, positivamente, as práticas universitárias” (LLP2, 2021).

A docente LLP7, por sua vez, menciona “eu gostaria também de visualizar uma qualificação docente com capacitações, [...] se essa minha visão, quanto ao futuro se efetivar, eu acho que nós daremos é... largos passos, para a efetivação da inclusão no ensino superior.” Já a participante LLP3 relata já estar caminhando para o final da carreira e que

[...] quando eu penso em tudo isso, eu acho difícil! Porque eu penso em sala de aula, mais algum tempo com os alunos, e as coisas ainda estão nesse momento transitório. As coisas ainda não estão prontas, que eu estou falando é daqui a uns 15 anos. Essa esperança é para daqui uns 15 anos! Então, enquanto isso, eu penso assim: [...] continuar pensando a partir do que eu já vivi, do que eu já experienciei, do que eu

posso compartilhar com os colegas e do que é compartilhado comigo, seja através das experiências informais, seja através da literatura. Porque também tem muita coisa hoje e a gente não consegue dar conta da área da gente e mais ainda, dessas questões relacionadas à inclusão. [...] Mas eu penso assim é... de é... melhorar, através dessas experiências, porque também, não dá para ficar onde se está, a própria vida vai empurrando a gente nesse sentido! Os alunos, as suas demandas! Então, não tem como... é... parar! E com relação aos surdos, como eu estou é... no curso de Letras-Libras e tudo, aí eu vejo... E também porque é mais específico, tem outras pessoas, tem um grupo vivenciando isso e querendo algo mais! Então, por conta disso! aí, a gente vê as coisas os objetivos mais próximos, as mudanças, ainda que... não é... totalmente efetivas, mas pelo menos mais próximas! Com possibilidade de uma discussão maior! Tudo isso! Agora, realmente é difícil falar assim, de modo definitivo as coisas estão caminhando. É... Como eu disse, caminhando num crescente e eu espero que continuem assim [...] (LLP3, 2021).

O participante LLP4 declara esperar uma melhor comunicação entre todas as instâncias universitárias envolvidas no processo de inclusão dentro da universidade

[...] para nos subsidiar em sala de aula, para que as aulas de fato, aconteçam! Se efetivem, junto aos alunos que têm necessidades, é... que tem deficiências específicas! Eu acho que o maior diálogo entre as instâncias, como o NAI, a gerência superior da UFAC, e com outros elementos da Universidade, e principalmente com os professores, é fundamental! As minhas expectativas é que melhore esse diálogo! [...] (LLP4, 2021).

A participante LLP5 diz passar por situações que o leva a oscilações de expectativas, pois não há uma constância quanto ao processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial que a permita chegar a uma definição concreta dessas expectativas, pois

[...] tem horas que eu penso estar entrando no eixo, que vai ser bacana, que eu vou me aposentar e vai estar bem-organizado as coisas. Tem hora que eu digo: “nossa gente! Eu vou jogar a toalha, não vale a pena!” Porque... parece que não vai dar certo! Às vezes, a gente... eu me sinto ainda numa gangorra. Às vezes eu sinto que a gente... eu estou dando três passos para frente e cinco para trás, e isso é muito frustrante! [...] Tem momentos que eu digo: “poxa, agora vai!” Mas, é assim, é... 12 anos de UFAC, 12 anos que parece que eu estou naquela montanha-russa, hora eu estou lá em cima e vem aquela, ... Sufoco, não vou desistir, desce de uma vez da aquela... aquele friozinho na barriga. Então, eu ainda não tenho satisfação e nem tenho entendimento linear. Por outro lado, isso é bom! Porque eu vou sair de cena em algum momento e essas inquietações ainda vão continuar, enquanto elas estiverem presentes é porque está bom! Se algum dia tiver tudo resolvido, talvez não! Aí sim, já tenha morrido. Então, é incerto! É incerto! [...] Essa situação, não tem como a gente ter uma resposta hoje, para isso e que ela vai valer daqui até a outra semana. Talvez mude, talvez entre uma resolução nova. [...] (LLP5, 2021).

A participante LLP6 diz ter como perspectiva para o seu futuro o de poder conseguir “com o passar do tempo, administrar melhor essas várias atividades, porque muitas delas são advindas da nova condição de pesquisadora, a partir do mestrado. Então, a partir disso surgem essas novas atribuições. Eu ainda estou me adaptando com esses [...] tantos afazeres” (LLP8, 2021).

A participante LLP8 relata esperar, primeiramente, que não haja cortes que possam impactar nos avanços já obtidos e cita como exemplo desses avanços a presença do tutor/monitor para auxiliar o discente público-alvo da educação especial, que este programa possa ser mantido nas universidades. Diz ainda esperar que a UFAC continue a investir nas questões de instalações e pontua que ainda há na instituição problemas que precisam ser sanados no aspecto de acessibilidade física, e traz como exemplo de instalações com essas necessidades de adequações de acessibilidade o novo prédio onde fica instalado o Centro de Educação, Letras e Artes “[...] que é um prédio relativamente novo, ele não tem elevador e tem escadas. Então, nós temos problemas de Acessibilidade nele [...] eu acho que ela [UFAC] deve continuar investindo nesse sentido daquilo que os alunos necessitam com relação a isso” (LLP8, 2021).

A expectativa da participante LLP9 não está diretamente direcionada ao discente público-alvo da educação especial incluído na universidade, mas ao seu desempenho no exercício da docência perante a estes alunos como se pode observar

A minha expectativa é que ele aprenda. Eu gostaria muito de ser competente o suficiente. Não sei nem se a palavra seria competente, mas eu só consigo encaixar ela agora... o suficiente para que ele aprenda, que ele passe pela minha disciplina e diga: “Nossa, eu aprendi”. A minha expectativa é que eu consiga levar o conhecimento até ele. Levar de fato! Para que ele realmente aprenda alguma coisa comigo. Não precisa ser 100%. Se ele conseguir aprender 10% e eu deixar alguma coisinha na vida dele, para carreira profissional dele, eu já fico feliz. Eu não crio muita expectativa com relação ao surdo, cego ou outro tipo de deficiência, ou de necessidade que a pessoa tem, é mais para mim mesmo assim... eu crio muito expectativa assim de querer conseguir, de querer fazer diferença (LLP9, 2021).

O docente LLP10 relata ansiar crescimento profissional, pois “[...] eu acho que quanto mais você vai tendo contato com a diversidade, com os desafios dentro de sala de aula, eu acho que você vai crescendo muito como profissional. O seu olhar diante de tudo isso cresce muito. [...]” (LLP1, 2021). O docente, para exemplificar os aprendizados e os crescimentos proporcionados por este contato, relata sua experiência com o ensino de alunos surdos e do crescimento que este contato lhe proporcionou, e conclui sua exposição de anseios em relação ao futuro dizendo:

Eu acredito que diante das outras deficiências, falo dessa da surdez porque é o que eu tenho mais contato. Mas, eu acredito que diante das outras deficiências, eu acho que é sempre o caminho é esse, é de ampliação ainda mais da minha formação. [...] Então, eu acho que é... o horizonte é sempre esse. E aqui eu acho que... diante dessas políticas, de acesso e tal, uma hora ou outra eu vou me deparar com essa situação. Então, eu já sei que eu tenho que ter algum... algum caminho aí para isso porque senão, vai ser exatamente como foi na época da surdez, de ter o contato com os surdos. [...] (LLP10, 2021).

Concluindo a exposição das expectativas, retomo neste ponto a exposição de falas das docentes LLP1 e LLP5 que nos remetem à atenção as constantes tentativas de “desmonte” que vêm sendo empreendidas sobre a PNEEPEI (BRASIL, 2008), e que nos demanda constante luta em defesa dos direitos das pessoas público-alvo da educação especial, pois a cada dia temos uma batalha diferente em defesa da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, a exemplo do tão questionado Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que atualmente encontra-se suspenso, mas não revogado, fazendo com que ainda possa ser configurado como ameaça, e de diferentes projetos de leis que vêm tramitando nas instâncias deliberativas com o intuito de “atualização” da PNEEPEI. Porém, quando analisamos essas “atualizações”, percebemos que estas propostas não acrescentam à atual política melhorias, mas retrocessos.

E como bem destacado pela participante LLP1 ao referir-se ao Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020):

[...] aquele decreto é da exclusão total! É da gente voltar para as escolas especiais! É das crianças perderem o direito de estar na escola comum e voltarem a ser segregadas nas escolas especiais, e tudo o mais. A gente sabe que... que... o modelo de... de... de sala de recurso não é o modelo... digamos “às mil maravilhas do mundo”, mas é o modelo que nós temos no momento e é o que nós devemos lutar e tentar agarrar o que temos e tentar melhorar para o futuro, porque do jeito que está também não está bom, mas ele deixa você melhorar (LLP1, 2021).

Ao citar as constantes mudanças nas políticas inclusivas, propostas pelo atual Governo Federal, o docente LLP5 aponta que para acompanhá-las “você tem que viver com aquele medidor da pressão no pulso, porque você dorme de um jeito e acorda com outras questões. Você é pego de surpresa. Você pensa que... nada pior pode acontecer... acontece! E... às vezes melhora!” (LLP5, 2021), complementamos a fala apresentada pela participante LLP5 expondo que esta mesma necessidade por ele relatada aplica-se também às políticas educacionais e sociais de modo geral.

Como mencionado anteriormente neste trabalho, devemos ficar vigilantes às investidas de atualização que vêm sendo direcionadas à PNEEPEI (BRASIL, 2008), com vistas a não permitir que ocorram retrocessos às conquistas até aqui alcançadas pelas pessoas público-alvo da educação especial e que quando esta atualização ocorrer, porque sabemos que em algum momento isso acontecerá, que esta proporcione ainda mais ganho a esse público, possibilitando aqueles que atualmente não são por ela, explicitamente, contemplados passarem a ser. Que esta atualização, quando ocorrer, traga às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, bem como inúmeros outros públicos hoje não referenciados na PNEEPEI (BRASIL, 2008), sempre ganhos e nunca retrocessos.

Manifestada a compreensão que os docentes participantes possuem sobre os suportes disponibilizados pela universidade, objetivando auxiliá-los em sua prática didático-pedagógica para o atendimento ao público-alvo da educação especial e os anseios que estes docentes possuem em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino superior, passemos agora à apresentação da última categoria a ser apresentada e analisada neste trabalho.

4.3 DIFICULDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO

Trata-se da última categoria de análise, composta por três temas, sendo o primeiro, “A exclusão no processo inclusivo”; o segundo, “A Formação docente para a prática: como continuidade e como necessidade”; e o terceiro, “Possibilidades de atuação no processo inclusivo”. A Categoria objetiva apresentar como a inclusão no espaço da sala de aula é tratada e percebida pelos docentes, bem como sua formação para o trato com os discentes público-alvo da educação especial e, por fim, pontuar como estes profissionais projetam sua atuação profissional no processo inclusivo no âmbito da UFAC e do curso de Licenciatura em Letras-Libras.

4.3.1 A exclusão no processo inclusivo

O primeiro tema desta categoria intitulado “A exclusão no processo inclusivo” apresenta como a inclusão no espaço da sala de aula é tratada e percebida pelos participantes no contexto do curso de Licenciatura em Letras-Libras.

Incluir implica proporcionar iguais condições de acesso ao conhecimento aos alunos, seja ele pessoa com deficiência ou não. Entretanto, muitas vezes essas condições não se dão de maneira igualitária e, com isso, acabam levando o discente público-alvo da Educação Especial a uma condição excludente e marginalizada no espaço da sala de aula e, muitas vezes, também fora dela.

Segundo o exposto pelos participantes LLP2 e LLP4, a relação dos alunos público-alvo da Educação Especial com os demais discentes presentes na sala de aula é comumente marcada pela ausência de interação e esse fato acaba contribuindo para que estes discentes se sintam excluídos no espaço da sala de aula.

Essa exclusão torna-se ainda mais perceptível quando se trata do discente surdo, que por ter como língua materna a Libras, e normalmente virem de uma formação limitada fazendo-os demonstrar dificuldades de aprendizado, escrita e leitura em relação à língua portuguesa,

acabam sendo “excluídos” pelos colegas, principalmente, nos momentos da realização de atividades em grupos, tendo que haver muitas vezes a interferência dos docentes para serem inseridos nos grupos. Destaca-se que esta dificuldade de inclusão dos discentes em grupos nos momentos de realização de trabalhos também ocorre com os alunos que apresentam outras deficiências, que não a surdez.

Nesse aspecto que envolve as dificuldades no aprendizado de leitura e escrita em língua portuguesa por parte do discente surdo, concordamos com o apontado por LLP10, ao relatar que “[...] talvez se nós ensinássemos português a partir da Libras, nós teríamos resultados mais positivos do que ensinando português em português” (LLP10, 2021) para os discentes surdos, pois estaríamos ali respeitando a sua especificidade linguística, educando-o a partir de sua língua materna, considerando que como mencionado por Capelli, Blasi e Dutra (2020, p. 103-104) “A falta de domínio da língua portuguesa é um fator limitante para o aprendizado do estudante [...]” por isso lhe traz prejuízos acadêmicos no desenvolvimento das atividades de leituras e escritas, diante do vasto número de leituras normalmente demandadas durante a graduação.

Todavia, cabe destacar que, como notabilizado por Bruno (2011, p. 553), da maneira que tem sido trabalhada a educação dos alunos surdos, “as pesquisas indicam que o direito linguístico tem sido garantido em parte; a presença do intérprete não determina sucesso e promoção da aprendizagem. [...]”, pois, muitas vezes, por não ter acesso com antecedência ao material que será trabalhado na disciplina, como já mencionado anteriormente neste trabalho, o TILS pode acabar não fazendo essa tradução da maneira adequada, considerando que este não está familiarizado aos sinais relacionados ao conteúdo da disciplina, tendo em vista que estas disciplinas são diversas e com diferentes abordagens e temáticas.

Outro ponto identificado diz respeito à exclusão promovida pelo docente em relação ao discente, mesmo que esta ocorra inconscientemente ou de maneira não intencional, o que pode ser constatado na fala da participante LLP3 demonstrada a seguir:

Então, o professor, ele fica... mais fazendo o quê? É... dando aula para os ouvintes, ele não se debruça... para poder ver a dificuldade do surdo, na maioria das vezes. Embora, eu dê, assim, abertura e tudo o mais, a própria aula quando você se volta para a dúvida do indivíduo surdo os alunos ouvintes dispersam. Às vezes, já chegou à situação de estar explicando para o aluno surdo e numa turma os alunos ouvintes ficam revoltados porque queriam aula, [...] isso acontece normalmente, mesmo quando é dúvida do ouvinte, a gente sabe que os alunos... que aqueles que não estão interessados naquela dúvida conversam, mas, quando é a dúvida do aluno surdo, às vezes, falta aquela base, que ele não teve no ensino fundamental. E aí o professor, como o professor que não é palestrante. Ele tem que sanar aquela dúvida e isso demanda tempo, um tempo diferente daquele com que ele fala a mesma língua, [...] do que aquele com quem ele tem conforto linguístico. E isso cria um certo atrito em

sala de aula. [...] Aí, um outro ponto também, para fazer a disciplina andar, você tem que muitas vezes que prescindir desse aluno e... ir adiantando o conteúdo, porque mais uma vez, a maioria ganha e o mais fraco é... ele acaba sendo deixado de lado (LLP3, 2021 – grifo nosso).

A atitude adotada pela docente LLP3, visando o andamento da aula, acaba por segregar o aluno surdo demonstrando que naquele momento, mais uma vez, o ouvinte se sobressai e fazendo com que naquele espaço não haja a inclusão preconizada, mas a tão criticada integração, “contudo, é para além da integração que se pensa e concebe a inclusão do surdo nas escolas brasileiras” (GOMES; MOURA; ALVES, 2020, p. 63).

Ante o exposto, observa-se que mesmo que no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso conste que este foi proposto para o atendimento da perspectiva da Educação Bilíngue, o que contribuiria para a real inclusão do aluno surdo no curso, é possível perceber que esta não se faz de fato presente, durante as atividades didático-pedagógicas realizadas no curso, considerando que há ainda no curso um predomínio da língua portuguesa e da oralização, principalmente se considerarmos que os docentes que atuam em determinadas disciplinas, embora disponham do conhecimento teórico e específicos da estrutura da língua e desenvolvam pesquisas na área, representando inúmeras contribuições para a inclusão, estes não possuem o domínio prático da Libras, enquanto língua para a interação e comunicação com os sujeitos surdos.

Poucos são os docentes, dentre os participantes, que ministram suas disciplinas inteiramente em Libras, assim equiparando alunos surdos e ouvintes. A maioria dos docentes participantes, por se sentirem mais confortáveis oralizando e/ou por não saberem Libras, contam apenas com o auxílio dos intérpretes para procederem à mediação das aulas para os alunos surdos.

A Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b) prevê como incumbência do poder público “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015b, Art. 28). Segundo Capelli, Blasi e Dutra (2020, p. 103) “também já vem se discutindo sobre a sua importância no Ensino Superior para que a inclusão do estudante surdo seja garantida no ambiente acadêmico.”

Infelizmente, essa realidade quanto a não oferta de educação bilíngue não é a realidade do aluno surdo apenas na universidade e no curso estudado, mas em vários espaços

educacionais, pois “essa realidade ainda não foi concretizada na maioria das escolas brasileiras, podendo repercutir negativamente no processo de escolarização do estudante surdo e refletir no ensino universitário, tanto para o estudante como para o docente” (CAPELLI; BLASI; DUTRA, 2020, p. 103), uma vez que compromete o desempenho e o rendimento educacional deste discente.

Compreendido como se encontra configurada essa exclusão no processo inclusivo, mais especificamente, direcionada às especificidades do discente surdo, passemos agora a conhecer como a formação dos docentes podem impactar a sua prática frente ao aluno público-alvo da educação especial, e de que maneira essa formação se configura como continuidade e como uma necessidade por parte do docente.

4.3.2 A Formação docente para a prática: como continuidade e como necessidade

O segundo tema desta categoria nomeado “A Formação docente para a prática: como continuidade e como necessidade” visa apresentar como a formação dos docentes participantes influenciam para o trato com os discentes público-alvo da educação especial matriculados no Curso de Licenciatura em Letras-Libras, nosso campo de investigação.

A formação deficitária – seja a formação inicial ou a formação continuada – figura dentre as dificuldades mais apontadas em pesquisas que têm como objeto de estudo a relação docentes x inclusão do aluno público-alvo da educação especial nos espaços educacionais, mostrando-os muitas vezes despreparados para o atendimento a esse alunado (EIDELWEIN, 2005; VITALIANO, 2007; PIOVEZANI e ROSSETO, 2014; LEITE, 2015; RESENDE, 2019; MARTINS, 2019; ZICA, SOUZA e REIS, 2020; OLIVEIRA, 2020; SILVA, SOUZA P. e SOUZA A., 2020; dentre outros estudos).

Os dados apresentados constituem uma pequena amostra dos muitos resultados encontrados em pesquisas, dentre as anteriormente elencadas, as quais contribuem para demonstrar que a questão a ser tratada nesta seção não se configura em algo novo, mas que permeia os espaços educacionais há vários anos. Como já exposto neste trabalho, dos docentes participantes apenas 07 relatam, em algum momento durante sua formação inicial, terem tido contato com disciplinas que versassem sobre a educação especial/inclusiva e que em sua maioria esse contato se deu superficialmente ou focada na parte clínica da deficiência e raramente na parte pedagógica, e, quando esse foco pedagógico se apresenta, a carga horária da disciplina não possibilita ao graduando um maior aprofundamento sobre o assunto, nem possibilita a este sua aplicação, na prática.

Os participantes mostram-se conscientes da necessidade de formação continuada e de capacitação sobre a educação inclusiva e consideram ser importante que haja a oferta de formação continuada na área da educação inclusiva por parte da instituição, concordando que esta deve ser pensada não somente para os cursos de licenciatura, visto que os alunos público-alvo da educação especial também chegam aos cursos de bacharelado.

Pois, conforme Piovezani e Rossetto (2014, p. 173) explicitam, “[...] a inclusão deve ter como alicerce um processo de formação inicial e continuada dos professores capaz de construir práticas educativas reflexivas que atenda toda a clientela escolar, seja com ou sem deficiência.”

Deste modo, “A atividade docente requer o aperfeiçoamento contínuo da dimensão pedagógica, para que possa dispor de recursos teóricos e metodológicos para promover em sala de aula a aprendizagem universal, em uma perspectiva educacional inclusiva integral” (MARTINS, 2019, p. 238) que possibilite aos educandos um real aprendizado.

Porém, como bem destaca a participante LLP1, muitas vezes o problema não se trata de uma questão de oferta ou não de capacitação a estes docentes, considerando que

[...] muitos professores alegam: “é porque eu não fui capacitado, eu não fui preparado”, mas, poxa! A inclusão já existe no nosso país há mais de 20 anos! Se a pessoa não se capacitou em mais de 20 anos, tu achas que vai se preocupar de agora em diante em se capacitar? Não vai! Sabe? Porque não basta, você apenas se capacitar. Basta você querer! (LLP1, 2021 – grifo nosso).

A fala de LLP1 demonstra que mais que a necessidade de oferta de formações por parte da UFAC, objetivando capacitar os docentes da instituição para o atendimento a esse público, é crucial que haja, por parte dos docentes, uma mudança atitudinal em relação a esses alunos e principalmente que eles compreendam, de uma vez por todas, que por mais que possam contar com o auxílio, mediação e a colaboração do monitor/tutor e/ou do tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS) a responsabilidade pela educação dos discentes é incumbência do docente. Ao intérprete e ao monitor/tutor, como já mencionado neste estudo, cabe apenas a função de mediar a comunicação e o ensino, prestar apoio ao docente e promover a acessibilidade comunicacional e pedagógica ao discente.

Demonstrando-se preocupada com a formação de seus docentes, a UFAC, inaugurou no ano de 2015 a Escola de Formação à Docência no Ensino Superior (Esfor) vinculada à PROGRAD. A criação da escola “surgiu por indicação daqueles que participaram do Planejamento Estratégico e se configura como um Projeto Estratégico que objetiva promover ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional dos docentes” que

atuam na instituição. A Esfor tem dentre seus objetivos: Ambientação acadêmica: Administração em roda e Centro em foco; Formação continuada: Aprimoramento da docência, Intercâmbio docente, Especialização em Docência na Educação Superior e Especialização em Gestão Acadêmica; e Socialização de experiências: Mostra de Práticas Pedagógicas (ESFOR/UFAC)²³. Todavia, conforme as informações encontradas na página da Esfor, não foi identificada nenhuma oferta de capacitação que tivesse como pauta a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Destaca-se ainda a necessidade de cumprimento pelo docente do tripé pesquisa, ensino e extensão, para o qual o docente sempre toma como objeto de estudos questões relacionadas ao seu campo de atuação e formação, e, se este não atuar em disciplinas com foco inclusivo, essa temática sempre será relegada e deixada em segundo plano.

Compreende-se que a escolarização dos alunos com deficiência é um processo complexo, e que se faz necessário garantir que múltiplas ações sejam tomadas e concretizadas, “desde a mudança de concepção, formas de tratamento, investimentos intensivos e contínuos em acessibilidade física e equipamentos, e formação contínua de professores, entre outros” (PIOVEZANI; ROSSETTO, 2014, 167).

Mas, como bem destacam as falas de LLP3 e LLP9, há uma necessidade de que esse conhecimento advenha não só de formação que propicie aos docentes aprendizados teóricos, ela demanda preparação prática para o exercício da docência junto a esse alunado em sala de aula. Com isso, se faz indispensável dotar os docentes dos conhecimentos necessários para a preparação de material adequado, bem como dos conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento de sua prática docente.

Ante o exposto, acreditamos que tanto a instituição deva ofertar a formação continuada aos docentes como estes também precisam buscar formação para propiciar aos discentes a acessibilidade metodológica e pedagógica necessária ao seu aprendizado e desenvolvimento educacional. Todavia, a busca do docente por essa capacitação não exime a universidade da oferta dessas capacitações ao seu quadro de profissionais, considerando que a necessidade de formação sobre o trato que deve ser dispensado aos discentes público-alvo da educação especial é uma necessidade de todos que se fazem presentes na universidade e que são responsáveis por incluí-los.

A necessidade de formação, presente nas falas dos participantes, vão ao encontro com

²³ Informações extraídas do site da UFAC. Disponível em: <http://www2.ufac.br/esfor>. Acesso em: 26 maio 2021.

o postulado por Silva, Souza R. e Souza A. (2020, p. 241) ao afirmar que “é necessário que haja uma formação plena e não apenas técnica, que possa motivar o professor a focar principalmente nas potencialidades do aluno, vendo o seu contexto, sua família, sua história educacional e pessoal [...]”.

Outro aspecto referente à formação, apontado pelo docente LLP1, é o da necessidade de se desfazer esse pensamento de que

[...] o professor é detentor do conhecimento, pois ele não é! [...] O professor, ele está ali para mediar o conhecimento e com os alunos com deficiência ele mostra essa fragilidade do professor, o professor ele não é o detentor de todo o conhecimento, ele está ali também mais para aprender do que ensinar, e eu sou muito humilde em reconhecer quando eu não sei eu digo mesmo, abro o verbo: “Olha eu não sei, mas eu quero aprender!” Eu acho que esse é o primeiro passo [...] (LLP1, 2021).

As falas de LLP1 e LLP3 encontram relação com o assinalado por Eidelwein (2005, p. 2) ao expor a importância de se refletir sobre as questões que envolvem o ingresso, o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais nas IES, tomando como referência o olhar desses sujeitos

[...] o que implica na revisão de uma prática corrente até então no meio educacional, que embora há muito venha sendo discutida, ainda pouco tem se refletido no redirecionamento da ação docente, ou seja, a prática pedagógica centrada no professor como detentor de todo o conhecimento e responsável por sua transmissão aos acadêmicos, não cabe mais dentro desse novo paradigma.

É importante considerar que, assim como os demais profissionais, o professor possui limitações de conhecimento, pois normalmente foca em especializar-se somente em seu campo de atuação, o que o leva a desconhecer inúmeros aspectos didáticos-pedagógicos, principalmente relacionados à inclusão do público-alvo da educação especial, sobre como trabalhar com este aluno, como recebê-lo, como avaliá-lo, dentre outras coisas.

Não se pode esquecer, também, como postulado por Oliveira (2020, p. 60), que

A formação continuada configura como condição importante nas IES, independente de qual tenha sido a modalidade da formação inicial de seus professores, pois o fato de uma parcela de professores ter uma formação inicial em licenciatura não significa que ela esteja preparada para a complexidade da atuação docente.

A participante LLP3, por sua vez, relata que assim como os alunos “o professor também tem as necessidades especiais e é justamente nesse tratar, nesse saber, nos preconceitos e nas crenças que ele tem que quebrar”, muitas delas relacionadas a preconceitos e/ou

paradigmas voltados à pessoa com deficiência que foram sendo forjados em sua formação, enquanto pessoa e enquanto profissional, ao longo dos anos, mas que precisam ser revistos para garantir o atendimento e o ensino a esse aluno.

Como consequência dessa ausência em sua formação, os docentes relatam encontrar como dificuldades/desafios em sua prática para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial: a questão linguística no caso de trabalho com o aluno surdo; a falta de tempo para a dedicação aos estudos, ao desenvolvimento de pesquisas e principalmente para o atendimento a esses alunos; o diálogo com o NAI; a adaptação das aulas e a elaboração de material adequado para o atendimento as especificidades desses alunos.

Resultado semelhante foi encontrado por Rossi (2020) em sua pesquisa de mestrado, ao “investigar as políticas, programas e práticas institucionais, relacionados à inclusão de pessoas com deficiência e identificar as urgências frente à inclusão nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Município de Foz do Iguaçu/PR”. A pesquisadora notou, dentre seus resultados, que os docentes participantes da pesquisa encontram dificuldades para a elaboração de materiais didático-pedagógicos que “facilitam o aprendizado desses alunos, além de necessitar maior tempo para dedicação aos alunos com deficiência. Ainda, observou-se que esses docentes apontam falhas em relação à sua formação e a necessidade de receberem esse tipo de capacitação” (ROSSI, 2020, p. 14). O que nos permite notar não se tratar de uma realidade que se aplica unicamente ao curso de Licenciatura em Letras-Libras e a UFAC, mas de uma questão que afeta também outras instituições.

Ante essa falta de formação, os docentes participantes relatam adotar como alternativas/paliativos para assegurar a oferta de ensino aos discentes e para tentar contornar os desafios proporcionados pela sua falta de conhecimento e formação: o auxílio do TILS para mediar a comunicação entre ambos, a sinalização na maior parte das aulas, elaboração/adaptação de *slides* mais visuais (quando se trata do ensino ao aluno surdo); o auxílio do monitor/tutor (para todas as deficiências); ampliação de textos (para alunos com baixa visão); adaptação das atividades avaliativas; oferecimento de atendimento em horários alternativos; atendimento/auxílio por meio do aplicativo *WhatsApp* através do envio de explicações em áudios (quando se trata de aluno deficiente visual); busca de auxílio do NAI para a transcrição dos textos das disciplinas para o sistema Braille e de outros auxílios; busca de orientação e o auxílio dos pares, tanto atuantes na universidade como em instituições externas a ela; em leituras; e alguns buscaram capacitações. Como pode ser observado nas falas a seguir:

Opto por sinalizar na maior parte das aulas, para ter contato direto com os surdos e para que os ouvintes possam, pelo menos em alguns momentos, estarem imersos na sinalização; organizo os slides da forma mais visual possível. Nas avaliações busco trabalhar com vídeos, questões mais curtas e diretas (LLP2, 2021).

Aí um outro paliativo, também é... ficar no horário extra com o aluno surdo, explicando passo-a-passo, revendo, que é o que também faz o intérprete, que muitas vezes, quando chega a época de prova, época de trabalho... época de trabalho, o intérprete também tem que ficar além, do... daquele momento de sala de aula, de interpretar. Ele tem que ficar ali, com o aluno surdo é... lendo os textos explicando, sendo professor é... de reforço do... do aluno surdo. Então, assim tem muitas questões e os paliativos também eles vêm de acordo com a necessidade (LLP3, 2021).

As adaptações dos... dos materiais, porque é o que eu posso, enquanto professor fazer! não é? [...] Dentro do meu fazer pedagógico, eu acho que são as adaptações ao material, não somente as provas específicas. [...] Agora é claro, que é difícil fazer isso em uma turma de 50 alunos, mas procuro fazer! (LLP4, 2021).

É, eu tenho buscado ajuda aos profissionais dependendo de qual o tipo de necessidade de atendimento a pessoa tenha na sala, eu busco ajuda aos profissionais, os que lidam diariamente com isso. É... Leio bastante para poder entender o que é. Primeiro eu tenho que saber o que é para poder organizar uma dinâmica possível de aprendizagem. E aí juntamente com colegas profissionais da área seja o psicólogo, psiquiatra, ou o pessoal que trabalha com a libras, o pessoal que trabalha no Centro de Atendimento a... a... ao Cego ou qualquer outro, neurologista até... eu procuro ajuda com eles para saber qual é a forma correta. Então, a metodologia que eu encontro é essa (LLP9, 2021).

As participantes LLP1 e LLP5 explicitam a necessidade de se dialogar com os discentes, procurando conhecê-los melhor, como alternativa para esse atendimento e para amenizar e/ou sanar os desafios que se apresentarem em sala de aula, pois esses discentes indicarão os caminhos que o docente poderá seguir para o atendimento de suas necessidades, pois

Cada aluno, por mais que eu tenha 10 alunos cegos, cada um vai demandar de uma situação diferente [...] cada pessoa, por mais parecida ou idêntica à deficiência, mais ele vai precisar de uma necessidade única e exclusiva para cada um deles. Então, não se repete, não é “ah! eu tive um aluno cego no ano passado, então, o mesmo procedimento que eu tive com ele eu vou ter com esse!” Não é! São pessoas diferentes, podem ter a mesma deficiência, mas são pessoas diferentes que você vai ter que estudar e procurar adaptar. E uma das coisas que eu sugiro, por exemplo, com uma... com uma pessoa cega ou uma pessoa com deficiência física, pergunte para ele. É a melhor alternativa! Pergunte como é que ele quer ser tratado? Pergunte para ele como é melhor para eles fazer avaliação? Que ele vai te responder naturalmente, tranquilamente. [...] (LLP1, 2021).

Como se pode notar, inúmeras são as alternativas adotadas pelos docentes participantes para tentar contornar sua falta de formação e de conhecimento quanto às especificidades de seus alunos de maneira a possibilitar o seu aprendizado, contudo, observa-se que estas não têm sido suficientes.

Ante o exposto, compartilhamos do pensamento de Vitaliano (2007, p. 401) ao expressar a necessidade de que a formação pedagógica dos docentes universitários seja pensada “de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.”, pois acreditamos que só assim estes docentes serão dotados dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários para a realização de um ensino totalmente pautado na perspectiva inclusiva e que possibilite aos discentes o preconizado desenvolvimento e a equidade de aprendizado esperado.

Conhecido o contexto em que o exercício da docência frente ao educando público-alvo da educação especial demanda a oferta de capacitação e de formação continuada como uma necessidade formativa com vista a propiciar e a possibilitar aos docentes os conhecimentos e os instrumentos pedagógicos adequados e apropriados ao atendimento da individualidade de seus alunos, necessários à promoção da inclusão deste alunado em sua classe, conheçamos agora quais possibilidades estes docentes vislumbram como contribuição a essa inclusão no espaço acadêmico e no curso de Licenciatura em Letras-Libras.

4.3.3 Possibilidades de atuação no processo inclusivo

Este terceiro e último tema desta categoria e desta análise, intitulado “Possibilidades de atuação no processo inclusivo”, objetiva assinalar como estes profissionais idealizam o contexto de sua atuação profissional no processo inclusivo no âmbito da UFAC e do Curso de Licenciatura em Letras-Libras.

Segundo o exposto pelos participantes, há alguns aspectos relacionados à inclusão no âmbito da universidade que precisam ser revistos e, deste modo, podem colaborar para a efetivação da inclusão dos educandos público-alvo da educação especial na UFAC.

O primeiro desses aspectos, presente nas falas das participantes LLP3, LLP5, LLP6 e LLP9, diz respeito ao tempo, mais especificamente à disponibilidade de tempo, para que os docentes tanto possam atender satisfatoriamente e adequadamente aos discentes, como também para que possam buscar mais conhecimentos sobre as necessidades que cada aluno demanda, quer seja realizando pesquisas, quer seja buscando qualificação/formação continuada na área, como pode ser verificado no relato a seguir:

Aí eu quero ter tempo! Eu queria ter tempo para estudar mais, para estar preparada para esse público. Mas ser professora de uma instituição pública de ensino superior requer que você tenha orientandos de PIBIC, orientandos de PIVIC, que a gente faça pesquisa, que tenha extensão. [...] Ninguém é só professor, eu queria ter mais tempo para estudar mais para que eu não precisasse ir até o NAI solicitar uma informação de

como fazer uma adaptação para um aluno que tem baixa visão ou que eu não precisasse ter que correr a um monitor para me fazer entender para um aluno que tem uma deficiência intelectual. Eu queria eu mesma conseguir fazer tudo isso! Então, eu queria... ter mais tempo para isso. [...] (LLP9, 2021).

O segundo aspecto, presente nas falas dos participantes LLP3 e LLP4, diz respeito à necessidade de diálogo. Diálogo entre os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Letras-Libras, do Colegiado do curso, dos docentes que atuam no curso, mas que não compõem essas instâncias deliberativas e o NAI, em busca de um “consenso” sobre questões que envolvam a inclusão desse aluno no curso, a adaptação dos materiais e das avaliações para os alunos, de modo a atender satisfatoriamente suas especificidades. E para que ambos atuem colaborativamente e que, quando se tratar da inclusão daquele aluno no curso, todos falem uma mesma língua, não ficando aquela “queda de braço” entre o NAI e o professor sempre que o aluno fizer uma reclamação, pois ambos estarão “em sintonia” e compartilhando das mesmas ideias e estratégias pedagógicas, visando promover a acessibilidade a esse discente.

Há ainda a necessidade de maior diálogo entre os pares para a socialização de experiências e divulgação de ações desenvolvidas com os alunos em sala de aula, que tenham surtido resultados positivos, ou até mesmo para desabafar suas frustrações em relação às dificuldades de atendimento a esse aluno, de modo que possam atuar em parceria e colaboração na busca de resoluções, pois o anseio e a dificuldade de um, pode também ser a do outro.

E por fim, o terceiro aspecto, que pode ser visto atrelado ao aspecto anterior, refere-se ao desenvolvimento e divulgação de pesquisas objetivando conhecer e avaliar a inclusão na universidade e em outros espaços, identificando possíveis falhas, alternativas, soluções para problemas identificados em sala de aula e fora dela, mas que permeiem os espaços da universidade. Faz-se importante também, nessas pesquisas, buscar ouvir não só os docentes, mas também os discentes, os intérpretes, os tutores/monitores e toda a comunidade acadêmica para averiguar se a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na UFAC se faz de fato efetiva ou se apresenta lacunas a serem solucionadas. Tão importante quanto à realização das pesquisas é a divulgação de seus resultados, pois esta divulgação possibilitará à comunidade acadêmica conhecer os problemas encontrados e pensar em estratégias para solucioná-los.

Pois, como explicitam Silva, Souza R. e Souza A. (2020, p. 238-239) para que a educação inclusiva aconteça de fato nas instituições educacionais “faz-se necessário que todos os envolvidos trabalhem conjuntamente, possibilitando o funcionamento de uma rede de atenção a esse público e que os professores sejam preparados para entender seu papel e responsabilidade na equipe.”

Deste modo, reiteramos mais uma vez, que a inclusão é responsabilidade de todos que se fazem presentes dentro da universidade e da sociedade como um todo. Incluir é um processo que demanda trabalho em Equipe e não em “E(u)quipe” onde se considera que o professor, por estar diariamente frente a frente ao aluno incluído em sala de aula, seria o único responsável por esse processo.

Frente a tudo o que foi abordado nesta análise, observa-se que embora os docentes apontem algumas dificuldades/desafios no dia a dia da sala de aula e de considerarem suas formações insuficientes para o atendimento eficiente e igualitário aos discentes público-alvo da educação especial, tendo que recorrer aos mais diversos meios/recursos para tentar sanar um poucos dessas dificuldades/desafios e propiciar o aprendizado a todos os seus alunos de maneira igualitária e equitativa, com o objetivo de tornar o ensino ministrado no Curso de Licenciatura em Letras-Libras, de fato, um ensino voltado para todos, percebe-se que este esforço ainda não tem sido o suficiente.

Contudo, percebe-se que estes se apresentam dispostos a buscar novos conhecimentos acerca da temática da educação inclusiva, mais especificamente aquela voltada à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando suas especificidades de atendimento. Nota-se que os docentes anseiam que esta formação se dê pautada não apenas no conhecimento teórico, mas sobretudo aliada ao conhecimento prático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino superior vem se ampliando, ao longo dos anos, como decorrência das políticas educacionais que estabelecem e definem os critérios para a garantia desse acesso. Com isso, demanda que as universidades estejam cada vez mais preparadas para melhor receber e atender a esses alunos, de modo a assegurar sua real inclusão.

Dentre os critérios necessários à promoção dessa inclusão, temos a necessidade de profissionais qualificados e capacitados para melhor atender esses alunos e proporcionar-lhes um ensino de qualidade e um real aprendizado, porém sabemos que essa não é uma tarefa fácil, seja para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, seja para o atendimento dos demais alunos matriculados na universidade, dada as inúmeras barreiras que ainda se fazem presentes nos espaços educacionais e a falhas nas políticas educacionais do país. E mais recentemente, em decorrência dos inúmeros cortes de verbas que a educação vem sofrendo ao longo dos últimos 05 anos, e que acabam por impactar na qualidade e nas condições do ensino ofertado, principalmente no desenvolvimento de pesquisas nas mais diversas áreas.

Este trabalho que aqui se apresenta foi desenvolvido em torno da seguinte questão: quais os principais desafios docentes mediante às políticas inclusivas e a necessidade de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC – Campus Rio Branco? Para o seu desenvolvimento, adotou-se como objetivo geral: analisar os principais desafios docentes mediante às políticas inclusivas e à necessidade de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre - UFAC – Campus Rio Branco.

Para se chegar à resposta da questão central e ao alcance do objetivo geral, foram traçados 04 (quatro) objetivos específicos sendo o primeiro: identificar quais são os desafios vivenciados pelos professores em sala de aula para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial. Percebemos que os principais desafios apontados em nosso estudo dizem respeito à barreira comunicacional e linguística, quando este desafio é direcionado(a) ao atendimento do discente surdo e a comunicação com o NAI; há a falta de formações específicas para o atendimento às especificidades das diversas deficiências, a adequação e adaptação dos materiais para atender a esses alunos, de modo a assegurar o seu aprendizado; a falta de compreensão dos alunos ouvintes ou não deficientes quanto às necessidades específicas dos colegas; a falta de tempo para o atendimento a estes discentes, a realização de pesquisas e

participação e capacitações; e a falta de um diálogo efetivo entre os envolvidos no processo de inclusão desses alunos (NAI, docentes e Gestão).

Notou-se que mesmo que o curso de Licenciatura em Letras-Libras tenha sido pensado com o objetivo de formar profissionais para o ensino da Libras, no próprio curso ainda há docentes que não possuem domínio da língua. Dispõem de conhecimento teórico quanto à constituição histórica, linguística e estrutural da língua, realizam pesquisas riquíssimas e que em tanto contribuem para a ampliação e enriquecimento dos conhecimentos e da disseminação da Libras, enquanto língua, mas quando nos direcionamos para o âmbito da comunicação prática essa formação e esse conhecimento ainda é falho e insuficiente para alguns docentes, e isso precisa ser revisto urgentemente.

Nosso segundo objetivo específico foi descrever como os docentes lidam/lidaram com a inclusão desse público em sala no espaço da universidade. Como resultado, notamos que os docentes, num primeiro momento, demonstraram sentimentos distintos relacionados à insegurança, impotência, sentimento de incapacidade, dentre outros. Verificamos que estes sentimentos também se apresentaram em relatos de docentes em outras pesquisas desenvolvidas no país, conforme apresentado no decorrer da análise.

Destaca-se que alguns docentes, por já terem vivenciado o contato com esse alunado em momentos anteriores à sua atuação no curso de Licenciatura em Letras-Libras, quer seja durante sua atuação profissional ou por ter amigos ou parentes público-alvo da educação especial e/ou por disporem de formações na área, tiveram sentimentos relacionados a questões como a possibilidade de aplicação, na prática, dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e de sua formação. Notou-se que mesmo que em um primeiro momento esse contato tenha os “assustado”, todos os docentes consideram tratar de uma experiência riquíssima e que lhes proporcionou inúmeros aprendizados, principalmente no que diz respeito à forma de olhar e de relacionar-se com o outro, seja ele pessoa com deficiência ou não.

O terceiro objetivo específico dispôs-se a averiguar como o processo formativo (formação inicial e/ou continuada) e as políticas inclusivas contribuiriam – ou não – para o trato dos desafios identificados e das necessidades discentes observadas. A investigação nos revelou que a formação inicial não forneceu aos docentes participantes a base necessária para o atendimento a este alunado, mostrando-se ineficaz ou ineficiente. Deste modo, a falta de conhecimentos sobre como lidar com os alunos público-alvo da educação especial figura entre os principais desafios mediante ao atendimento desses educandos elencados pelos participantes. Com isso, percebeu-se a necessidade de capacitação e de formação continuada que os possibilite a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que os conduza a uma prática didático-

pedagógica de fato inclusiva e que atenda satisfatoriamente as necessidades de aprendizagem de seus educandos, independentemente de serem estas pessoas com deficiência, ou não.

Considerando os dados apresentados, é possível perceber que mesmo com uma literatura tão vasta de pesquisas expondo a falta de formação dos docentes como uma dificuldade e/ou entrave para a efetivação da inclusão nos espaços educacionais, observa-se que pouco parece estar sendo feito nesses espaços para mudar esse cenário e, embora muito tenha sido feito no campo das políticas educacionais inclusivas, persiste a dificuldade de colocar nos espaços educacionais o estabelecido nessas políticas, principalmente em medidas que sejam passíveis de serem executadas, considerando o cada vez mais reduzido recurso orçamentário que vem sendo destinado à educação no país.

Todavia, essa condição poderá vir a ser alterada conforme as formações forem sendo ofertadas pela UFAC, através da Escola de Formação à Docência no Ensino Superior (Esfor) atuando em colaboração com o NAI e com outras instituições municipais, estaduais e nacionais. Cabe destacar que esta oferta de formação deve ser pensada de modo a aliar a teoria e a prática, ou seja, a práxis docente. Ao se realizar o planejamento da oferta destas formações, deve-se considerar a maneira mais eficaz e efetiva de alcance desse público docente de modo a assegurar sua real participação, se possível realizando consultas para conhecer quais horários possibilitariam maior participação e/ou quais meios e ferramentas poderão ser utilizadas para a realização dessa formação, sendo possível adotar uma das inúmeras plataformas digitais que têm como finalidade a oferta de ensino e que têm recebido amplo destaque durante esse contexto de Ensino Remoto, ocasionado pela pandemia do *Covid-19*. Caso não seja possível a Universidade colaborar com a oferta dessa qualificação, que esta pelo menos disponibilize ao docente o tempo necessário para a participação em outros espaços.

E por fim, o quarto objetivo, prestou-se a identificar quais são as estratégias que os professores têm formulado para o enfrentamento dos desafios por eles apontados. A investigação demonstrou que, em sua maioria, os docentes têm no tradutor intérprete de língua de sinais e no monitor/tutor o principal alicerce para o enfrentamento aos desafios encontrados em sala de aula para o atendimento educacional aos alunos público-alvo da educação especial no contexto do curso de licenciatura em Letras-Libras, resultado também encontrado em outras realidades educacionais, evidenciadas em pesquisas que versam sobre a inclusão e a educação especial. Como outras alternativas de enfrentamento às dificuldades e aos desafios presentes na sala de aula, identificou-se o uso da sinalização na maior parte das aulas, elaboração/adaptação de *slides* mais visuais; ampliação de textos; adaptação das atividades avaliativas; oferecimento de atendimento em horários alternativos; atendimento por meio do aplicativo *WhatsApp*; busca

de orientação e o auxílio dos pares; auxílio do NAI para a transcrição dos textos das disciplinas para o sistema Braile e outros; realização de leituras; e no caso de um pequeno número de docentes busca por formação continuada. Contudo, embora haja o esforço por parte dos docentes, a inclusão do aluno público-alvo da Educação especial no curso de Licenciatura em Letras-Libras ainda está em processo de implantação, com avanços e retrocessos.

No contexto do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, se faz urgente a realização de rodas de conversas para a socialização de experiências dos docentes, adequação curricular tornando o curso de fato bilíngue, no qual o educando surdo possa receber o ensino **em** Libras e **de** Libras, tendo como referência a sua primeira língua (Língua materna), a Libras, e não sua segunda língua, o português. Que no novo currículo do curso de Licenciatura em Letras-Libras tenha uma maior preocupação com as especificidades linguísticas do surdo, que este deixe de ser um curso que tem a proposta mais voltada para o ouvinte e que passe a ser um curso onde a Libras e as questões inerentes às especificidades linguísticas dessa língua sejam de fato os protagonistas no curso e não mais coadjuvantes da língua portuguesa e nem o aluno surdo coadjuvante do aluno ouvinte.

Percebe-se a necessidade urgente de oferta de formação continuada destinada a propiciar aos docentes que atuam no curso de Licenciatura em Letras-Libras os conhecimentos necessários e fundamentais para o atendimento com qualidade e garantia de aprendizado aos alunos público-alvo da educação especial. Destaca-se a importância de que estas formações sejam também direcionadas a todos os docentes e técnicos vinculados à instituição, contribuindo para que o Curso de Licenciatura em Letras-Libras e a Universidade Federal do Acre tornem-se de fato inclusivos.

Em suma, como mencionamos neste trabalho, a inclusão implica uma mudança de postura e de atitude em relação ao outro, reconhecendo suas potencialidades e habilidades e não suas limitações, e que os reconheçamos como iguais. Implica ainda que a educação seja assumida como um ato político, visando a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária, e isso prescinde bem mais que a formulação de normas e leis, mas uma mudança atitudinal de todos os envolvidos no processo de inclusão (profissionais e pessoas com deficiências) os quais precisam estar cada vez mais engajados na luta por direito e pelo reconhecimento destes como cidadãos detentores de direitos, como preceitua a nossa Constituição. Requer que os cidadãos com deficiência deixem de ser coadjuvantes nesse contexto e passem assumir o protagonismo de suas vidas e histórias, permitindo-lhes ter cada vez mais acesso e espaço no cenário acadêmico.

Não se pretendeu com este estudo esgotar as possibilidades de investigação presentes

neste espaço acadêmico. Com isso, sugere-se a realização de cada vez mais pesquisas voltadas a essa temática da inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior, e mais especificamente no âmbito da UFAC, buscando conhecer e compreender cada vez mais e sob diferentes perspectivas como esta inclusão vem se constituindo e se materializando na instituição. Para tal, se faz importante ouvir a todos os atores envolvidos neste processo (docentes, discentes, gestores e demais servidores), com vistas à identificação de possíveis falhas e/ou lacunas que necessitem de intervenção e que nos possibilitem tornar o curso de Licenciatura em Letras-Libras e a instituição gradativamente mais inclusivos, possibilitando aos discentes público-alvo da educação especial se sentirem cada vez mais bem recebidos e acolhidos na instituição e, acima de tudo, a proporcioná-les o aprendizado esperado e que estes não só ingressem nos cursos, como também cheguem a concluí-los, não tendo que desistir no meio do percurso formativo por questões de acessibilidade.

De forma geral, os participantes demonstram acreditar que, com a realização de algumas mudanças atitudinais e organizacionais, nos quais se enquadram os aspectos elencados neste trabalho, e que necessitam ser revistos, será possível colaborar para a efetivação da inclusão dos educandos público-alvo da educação especial no curso de Licenciatura em Letras-Libras e na Universidade, ou pelo menos torná-los cada vez mais próximos da inclusão idealizada por todos e preconizada nas legislações. No entanto, muito ainda há de ser feito. Para tal, o primeiro passo rumo à sua efetivação precisa ser dado o quanto antes, é preciso que a IES tenha uma só voz e um só ideal, a efetiva inclusão de todos!

Perante o exposto, considera-se que, embora muito se tenha avançado em termos de inclusão no âmbito do curso de Licenciatura em Letras-Libras, da UFAC, ainda existem barreiras que necessitam ser transpostas e superadas (atitudinais, de comunicação, metodológicas e físicas). Destas, a mais importante e a mais difícil é a atitudinal, pois demanda o maior esforço por parte da instituição, objetivando promover, incentivar e disseminar a importância da inclusão para a sociedade e para o respeito às diferenças. Afinal, não se pode esquecer que a responsabilidade pela efetivação de uma educação inclusiva eficiente em todos os cenários acadêmicos é de toda a sociedade e de toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. C. A formação do professor do ensino superior. **Revista Científica Online - UniAtenas** - Paracatu (MG), VOL.:3 - N1 Ano – 2010. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/_13___A_FORMACAO_DO_PROFESSOR_DO_ENSINO_SUPERIOR___AMALIA_CARDOSO_ALVES.pdf . Acesso em: 15 maio 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020. E-book. Disponível em: <https://bit.ly/38eqEA5>. Acesso: 20 jan. 2021.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989 - 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm Acesso em: 23 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994b. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1793**, 01 de dezembro de 1994. Normatiza conteúdos relativos à pessoa com deficiência, Brasília: MEC, 1994c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.289**, de 20 de dezembro de 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. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 23 maio 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CNE nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012** - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409/2016**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2012.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Censo da educação superior 2019**: Divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.465**, de 02 de janeiro de 2019 - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019. Disponível em: http://unead.uneb.br/wp-content/uploads/2020/05/13-decreto_no_9.465_de_2_de_janeiro_de_2019_-_diario_oficial_da_uniao_-_imprensa_nacional.pdf Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Semesp**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao> Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL, Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3.803/2019**. Institui a Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137500> Acesso em: 20 mai. 2020.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, 2016. p. 359-379.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez., 2011.

Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3600> Acesso em: 27 maio 2021.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Secretaria de educação especial, 2002.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, dez. 2009. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556>. Acesso em: 20 maio 2020.

CAPELLI, J. C. S.; BLASI, F. D.; DUTRA, F. B. S. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 85-108, Jan.-Mar., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/H8qSLjdWLzVvbss8rdj7fN/?format=pdf&lang=pt> Acesso

em: 25 maio 2021.

CARDOSO, M. R. G. O professor do ensino superior hoje: perspectivas e desafios. **Cadernos da FUCAMP**, v. 15, n. 23, 2016. Disponível em:

<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/837> Acesso em: 15 maio 2021.

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na universidade**: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2015. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136012> Acesso em: 20 maio 2021.

DENARI, F. E. Prefácio. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N da L.; MELO, F. R. L V. de (Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 9-16.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 1-5 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4402/2576>. Acesso em: 25 maio 2021.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 217-228, Abr.-Jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/?lang=pt> Acesso em: 25 maio 2021.

FARIAS, J. N.; COSTA, V. B. Análise da atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais na educação superior no município de Iporá – Goiás. In: SILVA, A. J. N. (Org.). **O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 2**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. p. 151-167.

FERNANDES, L. A inclusão educacional de pessoas com deficiência nas universidades federais sob a perspectiva da lei 13.409/2016. **ÍANDÉ: Ciências e Humanidades**, v. 2, n. 3, p. 45-57, 4 jul. 2019.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 17, n. 35, maio 2016. ISSN 1981-4755. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 01 nov. 2020.

GOMES, P. C.; MOURA, T. F. A.; ALVES, E. G. M. Inclusão Escolar do Aluno Surdo na Percepção do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais em Salas de Ciências e Biologia. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudefambiente/article/view/28251> Acesso em: 13 maio. 2021.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, 2011. p. 61-79.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, jul-set. 2012. p.

833-849. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=en&nrm=iso Acesso em: 14 maio 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber. **Belo Horizonte: UFMG**, 1999. p. 340.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Cfd6gDNpb5wM8zxwmNXwCQS/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 25 maio 2021.

LIMA, A. P. Definindo Educação Inclusiva e Educação Especial. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 54-66.

MACHADO, E. V. Políticas públicas de inclusão no ensino superior. In: SOUZA, O. S. H. S. (Org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: Ulbra, 2008. p. 44-53.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a Política Estadual de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n.2, p. 49-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2479> Acesso em: 06 maio 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed.: São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, L. M. S. M. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28098> Acesso em: 20 maio 2021.

MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. **IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670> Acesso em: 06 maio 2020.

MENDES, L. Só ser surdo basta? A educação de surdos no Brasil através dos aspectos legais. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, n. 2, p. 168-173, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31934>. Acesso em: 6 maio 2021.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, jan./dez, 2008. p. 29-42.

MIRANDA, J. A. A.; CASTRO FILHO, R. A. A Convenção da ONU de 2006 para as pessoas

com deficiência: a universalização do conceito de deficiência sob a ótica dos direitos humanos. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, v. 3, n. 2, 2017. p. 1-21. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/2236> Acesso em: 25 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0197/2017.v3i2.2236>

OLIVEIRA, M. A. S. O. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29453> Acesso em: 15 maio 2021.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. de (Orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-53.

PIOVEZANI, M. I.; ROSSETTO, E. Escolarização e Inclusão. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 11, p. 158-176, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/240> Acesso em: 26 maio 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> Acesso em: 07 jun. 2019.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: para aluno dos cursos de graduação e pós-graduação**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RESENDE, C. O. **Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do sudoeste goiano**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10238> Acesso em: 27 maio 2021.

ROSSETTO, E. Políticas de Inclusão no Ensino Superior no Brasil. **Temas & Matizes**, v. 7, n. 13, Primeiro semestre, 2008. p. 49-57.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

ROSSI, K. B. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes**. 2020. 83 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <http://131.255.84.103/handle/tede/5298> Acesso em: 25 maio 2021

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, 2005. p. 7-18.

SANTANA, L. L. S. **Acesso e permanência na educação superior—estratégias e ações da**

divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande/MS. 2016.

SILVA NETO, A. O. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, 2018. p. 81-92. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313154906008/313154906008.pdf> Acesso em: 26 maio 2020.

SILVA, J. C. S.; SOUZA, R. C. S.; SOUZA, A. A. N. A Formação de Professores e Gestores com Perspectiva Inclusiva. In: SOUZA, R. C. S. *et. al.* (Org.). **Ressignificando espaços, Teorias e práticas inclusivas**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

SOUSA, F. L. Desvelando a Educação Inclusiva: Reflexões de um acadêmico com Deficiência Visual. In: SOUZA, R. C. S. (Org.); BARBOSA, J. S. L. (Org.); et al. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. 2. ed revista e ampliada. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. p. 115-128.

SOUZA, K. F. **Inclusão de pessoas com deficiência na Ufac**: uma análise das políticas de acesso no período de 2010 - 2017. Dissertação apresentada ao Mestrado Nacional Profissional em Educação – Universidade Federal do Acre, Rio Branco/AC, 2018.

SOUZA, R. C. S.; et al. **Introdução aos estudos sobre educação dos surdos**. 2. ed. revista e ampliada. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. ISBN: 978-65-80067-83-1

SOFIATO, C. G. Políticas públicas para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. In: SILVA, S. S. O. (Org.). **Políticas Educacionais e Formação de Professores: Experiências e Práticas Pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2017. p. 39-51.

TAFFAREL, C.; CARVALHO, M. A extinção da SECADI. **Cadernos do GPOSSHE Online**, v. 2, n. 1, 14 ago. 2019. p. 84-90. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523> Acesso em: 19 maio 2020.

UECKER, T.; FIORIN, B. P. A.; PAVÃO, S. M. O. Educação especial: contextos e políticas voltadas à inclusão. In: FIORIN, B. P. A.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Educação Superior: Desafios para a não compartimentação dos saberes**. 1 ed. Santa Maria- RS: Facos UFSM, 2017, v., p. 12-21.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do curso de Letras/LIBRAS: Português como Segunda Língua**. Rio Branco, AC. 2014. 121 p.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Resolução nº 10**, de 18 de setembro de 2008. Rio Branco, AC. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2008/resolucao-no-10-de-18-de-setembro-de-2008> Acesso em: 23 set. 2020.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Resolução nº 002**, de 22 de janeiro de 2013. Rio Branco, AC. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2013/resolucao-no-002-de-22-de-janeiro-de-2013>

<http://www.ufac.br/site/ufac/proaes/nai> Acesso em: 23 set. 2020.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Curso de Libras da Ufac obtém conceito 4 do Inep.** Rio Branco, AC. 2017. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/noticias/2017/curso-de-libras-da-ufac-obtem-conceito-4-do-inep> Acesso em: 23 set. 2020.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Plano de desenvolvimento institucional 2020 - 2024.** Rio Branco, AC. 2020. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/ufac/proplan/pdi20202024.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon educação 2030:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 24 maio 2020.

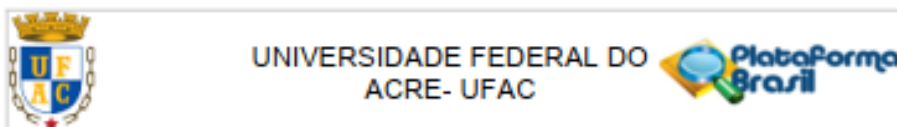
VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 25 maio 2021.

ZELAYA, W. R. J. **Implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** um diagnóstico entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte no tratamento designado aos portadores de necessidades educacionais especiais. 2019. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. 157f.

ZICA, S. P. S.; SOUSA, M. L. S.; REIS, J. C. S. Educação Especial: uma revisão de literatura. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos *et. al.* (Org.). **Ressignificando espaços, Teorias e práticas inclusivas.** 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. E-Book (PDF, 2 Mb). ISBN 978-65-88593-12-7.

ZOTTI, S.; VIZZOTTO, L.; CORSETTI, B. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de Jomtien (1990) a Incheon (2015). **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 12, n. 1, p. 114-138, 2017. Disponível em: <https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6091> Acesso em: 24 maio 2020.

ANEXO A – PROTOCOLO DE APROVAÇÃO NO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: desafios docentes

Pesquisador: ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30308220.3.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- UFAC

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.001.973

Apresentação do Projeto:

É um Protocolo de Pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) vinculado ao Curso de Licenciatura em Letras-Libras, da Universidade Federal do Acre– Ufac, que tem por objetivo "Analisar os principais desafios docentes do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC - Campus Rio Branco, no espaço da sala de aula mediante a necessidade de atendimento aos discentes público-alvo da educação especial." De acordo com as pesquisadoras, trata-se de uma "pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos descritiva-exploratória". Consta que os dados serão obtidos mediante "referencial bibliográfico e de uma pesquisa de campo, com o uso da entrevista semi-estruturada aplicada a uma amostra de 10 (dez) docentes do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre/Ufac". E que a análise dos dados, "será mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com categorias definidas a posteriori". As pesquisadoras pretendem "conhecer situações e desafios experienciados pelos docentes no cotidiano da sala de aula, no acolhimento ao aluno público e levantar discussões sobre o processo de formação inicial e continuada de professores dentro dos espaços acadêmicos para o atendimento de todo o público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva".

Endereço: "Campus Universitário"Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 28
 Bairro: BR384 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
 UF: AC Município: RIO BRANCO
 Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1248 E-mail: cepufac@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 4.001.973

"após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1526790.pdf	19/03/2020 18:21:51		Acelto
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	19/03/2020 18:19:37	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA	Acelto
Outros	ROTEIROENTREVISTA.pdf	16/03/2020 22:33:48	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA	Acelto
Outros	TERMODEAUTORIZACAODOAPESQUIS A.pdf	16/03/2020 22:33:21	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODEUSODEDADOS.PDF	16/03/2020 22:32:04	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOQUEACOLETANAO FOIINICIADA.PDF	16/03/2020 22:30:58	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	16/03/2020 22:27:55	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.doc	16/03/2020 22:25:36	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	16/03/2020 22:24:31	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/03/2020 22:23:19	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODEINFRAESTRUTURA. pdf	16/03/2020 22:22:42	ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA	Acelto

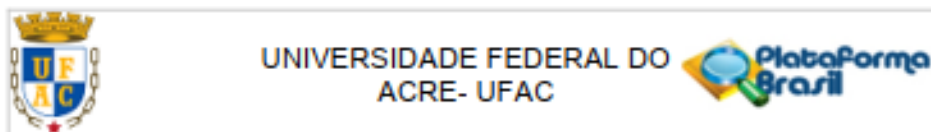
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Aúlio G. A. de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cnpufac@hotmail.com



Continuação do Parecer: 4.001.973

RIO BRANCO, 30 de Abril de 2020

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário"Reitor Átilio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cepufac@hotmail.com

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**Roteiro para entrevista semiestruturada**

Titulação:

Graduação:

Ano de conclusão:

Tempo de docência:

1. Como você compreende educação inclusiva?
2. Durante a graduação você teve contato com disciplinas que tratassem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Justifique.
3. Já havia tido contato com alunos com deficiência em sala de aula antes? Se sim, como foi a experiência/vivência?
4. Possui conhecimento sobre como lidar com o aluno com deficiência de um modo geral? Já participou de alguma formação continuada para isso?
5. Como você se sentiu mediante a necessidade de trabalhar com um aluno com deficiência? Descreva.
6. Você encontrou/encontra alguma dificuldade ao trabalhar com aluno com deficiência no curso de Letras-Libras? E para o ensino e avaliação desse alunado? Se sim, pontue.
7. Descreva quais alternativas você tem adotado para o enfrentamento dessas dificuldades? (Em caso de resposta afirmativa para a questão anterior)
8. Em algum momento necessitou/necessita buscar auxílio de equipe especializada (NAI)? Se sim, quais auxílios?
9. Você considera que o contato com esse alunado lhe trouxe aprendizado? Se sim, Quais?
10. Como você avalia sua relação profissional com os demais profissionais que acompanham/auxiliam o aluno com deficiência na sala de aula (Intérprete, monitor(a), etc)? Os considera importantes para o processo de ensino? Por quê?
11. Como você avalia a educação inclusiva no ensino superior (a partir de sua experiência)?
12. Você considera que seria importante a instituição voltar um olhar para a formação de professores para atuar com os alunos da educação especial, independentemente do curso em que esse professor atue? No caso de a instituição já ofertar, quais tipos?
13. Quais expectativas você possui quanto a seu futuro, enquanto docente, face o atendimento ao aluno público-alvo da educação especial?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
 PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
 CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
 LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1 APRESENTAÇÃO

Para seu conhecimento bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o(a) Senhor(a) deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Eu, **Sirley Gonçalves de Rezende**, pesquisadora, aluna no curso de Licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal do Acre – Ufac, lhe convido para participar da pesquisa intitulada: **A INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: Políticas educacionais e desafios docentes**. Trata-se de uma pesquisa de Graduação, orientada pela Prof.^a Dr.^a Ademárcia Lopes de Oliveira Costa e para realizá-la preciso(amos) de sua contribuição.

A pesquisa é importante para o sistema educacional, acadêmico e profissional, tendo em vista que possibilitará a IES um repensar sobre os cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, quanto à problemática aqui abordada, despertando pesquisadores e gestores para a necessidade de busca pela ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido pelos professores com os discentes com deficiência e/ou transtornos, tornando-os conscientes da relevância de seu papel face ao desenvolvimento social e intelectual desses alunos, contribuindo para propiciar uma inclusão efetiva em sala de aula, e não uma pseudoinclusão, ou seja, uma inclusão “mascarada” na qual o aluno é colocado como um complemento da sala de aula, não sendo incluído de fato e direito como preconizam as legislações, em virtude de possíveis falhas existentes nos programas de formação de professores.

Ainda, este estudo permitirá aos docentes e gestão da IES, um olhar crítico e reflexivo sobre o que já se conhece e já se faz para assegurar a inclusão desses alunos dentro do curso e da instituição.

Terá também contribuição social, pois a partir dos resultados aqui apresentados os docentes poderão repensar o seu fazer pedagógico de modo a incluir os alunos público-alvo da educação especial, bem como a um repensar da política do próprio curso de Letras Libras quanto à forma de trabalhar com esses alunos. Possibilitará ainda, conhecer situações e desafios



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

experienciados pelos docentes no cotidiano da sala de aula e no acolhimento ao aluno público-alvo da educação especial, levando a um levantar de discussões sobre o processo de formação inicial e continuada de professores dentro dos espaços acadêmicos para o atendimento de todo o público da educação inclusiva. Pode ainda inspirar e/ou colaborar para realização de pesquisas posteriores sobre a temática e/ou com docentes de outros cursos, dentro desta e/ou de outras IES, buscando sempre lembrar que o processo de inclusão consiste de uma luta contínua e diária, que exige uma mudança diária de pensamentos e depende do estabelecimento de cada vez mais políticas públicas voltadas a esse foco, com vistas a assegurar o processo e proporcionar os meios necessários a sua efetivação.

Nesse intento, o estudo tem como **objetivo geral**, analisar quais os principais desafios docentes mediante às políticas inclusivas e a necessidade de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC – Campus Rio Branco

Para tanto, serão entrevistados 10 docentes do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC - Campus Rio Branco, com o intuito de identificar os desafios apontados pelos mesmos, face o processo inclusivo na referida instituição. Visando a confidencialidade da identidade dos entrevistados, os participantes da pesquisa no decorrer da análise e discussão dos dados serão chamados sujeitos e receberão cognomes que impossibilitem sua identificação.

Participantes e amostra: participarão da pesquisa 10 docentes que atuam/atuaram no curso de Letras Libras no período de 1º semestre de 2014 ao 1º semestre de 2020.

Critérios de inclusão: professores do ensino superior que atuam/atuaram no curso de Letras Libras, com formação na área e/ou formação pedagógica; professores que tenham atuados no mencionado curso em turmas com alunos público-alvo da Educação Especial.

Critérios de exclusão: serão excluídos da pesquisa professores especialistas; que trabalham em regime temporário; professores que têm apenas 02 anos ou menos de experiência;

Sobre a metodologia, será utilizada a pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos, descritiva e exploratória. O uso de técnicas padronizadas será utilizado para coleta de dados, como a entrevista semiestruturada. Com relação ao *corpus* da pesquisa, se delineará segundo as informações adquiridas a partir das entrevistas que serão validadas e



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

analisadas em confronto com os aportes teóricos discutidos na revisão bibliográfica. Quanto a perspectiva dos procedimentos, inicialmente realizar-se-á revisões bibliográficas para esclarecimento de alguns termos, contextualização e compreensão do panorama histórico da educação especial e da educação inclusiva, bem como sobre as práticas pedagógicas e os saberes necessários para essa prática, posterior a isso, será feita uma pesquisa de campo, tendo como *lôcus* o curso de Letras Libras da Ufac – Campus Rio Branco. Para a coleta de dados serão utilizados como técnicas a aplicação de roteiro semiestruturado com questões que deverão ser respondidas verbalmente pelos professores e registradas em áudio pela pesquisadora.

2 RISCOS A PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, poderá apresentar riscos para os participantes:

1. Psíquicos: Constrangimento ao ser questionado sobre o seu fazer docente frente ao trato dos alunos público-alvo da educação especial
2. Físico: Cansaço tendo em vista sua carga horária diária de trabalho e um possível agendamento de reunião em uma hora inadequada, necessidade de encaixe de horário em meios as diferentes atribuições do dia a dia.
3. Emocional: Quando, no concernente ao stress das atribuições do dia a dia e as questões pessoais e familiar, ainda necessitar estar em contato com a pesquisadora.
4. Social/cultural: Quando diante da problemática da pesquisa o participante refletir sobre o seu fazer pedagógico e alterar seu entendimento do assunto.
5. Intelectual, Moral e de identificação pública dos participantes: Quanto à quebra de sigilo das respostas por ele(a) fornecida, ficando à mercê da interpretação da pesquisadora.

Visando amenizar os riscos da pesquisa algumas cautelas serão adotadas:

1. Quanto ao possível desconforto ou constrangimento dos professores, não serão emitidas opiniões durante as entrevistas, o entrevistado ficará à vontade e poderá pausar sempre que julgar necessário
2. Previamente, a pesquisadora buscará, junto à coordenação do curso de Licenciatura em Letras Libras e ao docente, o momento oportuno para a entrevista para se evitar cansaço



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

para os participantes.

3. Quanto ao suposto contato que poderá acontecer com a pesquisadora, via WhatsApp (no número do contato privado) ou e-mail, visando facilitar a comunicação e garantir que a mesma ocorra individualmente.

4. Desde a primeira conversação e no decorrer da pesquisa deixar sempre claro que a inclusão é um processo e que como tal exige uma tomada de consciência, todavia com responsabilidade e principalmente a partir de reflexões individuais e coletivas, não havendo problema nenhum no caso de o(a) participante alterar seu entendimento sobre o assunto em tela.

5. No que se refere ao risco intelectual, moral e de identificação pública ou indevida dos participantes, a pesquisadora se compromete a ser leal às falas dos participantes, além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade dos professores. Para tanto, utilizará o seguinte alfanumérico para a denominação dos professores: LLP1, LLP2, ... (LL – Letras Libras; P – professor 1,2,3).

Ressaltamos, ainda, que os dados coletados serão armazenados no computador pessoal da pesquisadora responsável, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados cinco anos da coleta, serão deletados da máquina.

3 ESCLARECIMENTO SOBRE A FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA A QUE TERÃO DIREITO OS PARTICIPANTES E POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DA PÊSQUISA

Quanto ao acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa será disponibilizado o contato de celular, whatsapp e e-mail da pesquisadora com o objetivo de esclarecer dúvidas que porventura surjam bem como planejar/marcar/agendar o dia e horários da entrevista com cada professor individualmente. Inicialmente haverá a conversação sobre como será realizada a pesquisa e a dinâmica da participação deles (professores). Posterior a coleta dos dados, a pesquisadora organizará um momento para agradecer a todos pelas contribuições dadas ao longo do estudo. Os resultados da pesquisa serão socializados no ato da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, a qual terá a divulgação da data e o seu convite encaminhado a cada participante. A pesquisadora ainda se colocará a disposição para contribuir na comunidade universitária, caso a gestão/coordenação do curso julgue pertinente.

Quanto aos **benefícios** da pesquisa destacamos as seguintes contribuições:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

A presente pesquisa possibilitará um levantamento de como o Curso de Letras Libras, que é um curso que surge no advento/bojo das políticas públicas inclusivas, tem lidado de fato com essa inclusão. Deste modo, trará contribuições diretas e indiretas para os participantes, pois a partir dos resultados aqui apresentados esses docentes poderão repensar o seu fazer pedagógico em relação a inclusão do aluno com deficiência, bem como a política do próprio curso de Letras Libras quanto a forma de trabalhar com esses alunos. Possibilitará ainda aos docentes refletir sobre situações e desafios experienciados em seus cotidianos da sala de aula e no acolhimento ao aluno público-alvo da educação especial. Pode ainda inspirar e/ou colaborar para realização de pesquisas posteriores sobre a temática e/ou com docentes de outros cursos, dentro desta e/ou de outras IES.

4 GARANTIA DE PLENA LIBERDADE AO PARTICIPANTE DE RECURSAR-SE OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO EM RELAÇÃO A PESQUISA

Garantiremos que sua participação neste estudo será voluntária e no momento em que por um ou outro motivo sentir-se desconfortável e não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir, sem qualquer perda. Diante dessa decisão, a pesquisadora lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

5 GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoa autorizada, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que seja preservada a sua identidade durante todas as fases da pesquisa e mantida a confidencialidade dos dados coletados. A pesquisadora tomará todos os cuidados no armazenamento dos dados coletados, os quais devem permanecer em local seguro e restrito. Além do respeito às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética de pesquisa com Seres Humanos da UFAC.

6 GARANTIA DE QUE O PARTICIPANTE RECEBERÁ UMA VIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

O (a) Senhor (a) receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso não se sinta a vontade para assinar o referido termo no momento do recebimento, poderá refletir sobre a participação ou não na pesquisa e assiná-lo-á em sua residência.

7 EXPLICAÇÃO DA GARANTIA DE RESSARCIMENTO E COMO SERÃO COBERTAS AS DESPESAS TIDAS PELOS PARTICIPANTES

Não será sua responsabilidade pagamento de ônus de despesas para a pesquisa tampouco receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação ou algum tipo de compensação por sua participação neste estudo.

8 EXPLICITAÇÃO DA GARANTIA DE INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA.

O não cumprimento do estabelecido pela pesquisadora implicará na indenização aos participantes da pesquisa.

A pesquisadora **Sirley Gonçalves de Rezende**, aluna do curso de Licenciatura em Letras: Libras - UFAC, telefone (68) 99966-6888, e-mail: sirley.g.rezende@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatada na Universidade Federal do Acre, Campus Universitário, BR 364, Km 04 – Distrito Industrial – CEP: 69.915-900 - Rio Branco-AC, na sala de aula do 7º período de Letras Libras (Bloco Multidisciplinar) no horário das 7h às 11h e no período vespertino na Sala da Coordenação do Mestrado em Artes Cênica, localizada no Bloco/ Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 22, no horário 13h às 18h, para que possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado da pesquisa, bem como, qualquer dúvida poderá ser esclarecida também pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre(UFAC). Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; Campus Universitário *Reitor Aúlio Gêlio Alves de Souza*; Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone: (068) 3901-2711; E-mail: cepufac@hotmail.com.

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

Eu, _____, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa intitulada: **A INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: políticas educacionais e desafios docentes**, da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e não serei identificado (a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.

Assinatura do (a) professor (a)

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da profa. Orientadora

Rio Branco/ AC, ____ de ____ de 20____.