

## **CONHECIMENTO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM ESTADO BRASILEIRO**

Silvia Mara de Souza Halick<sup>1</sup>

silviahalick@hotmail.com

Maria Cecília Da Lozzo Garbelini<sup>2</sup>

ceciliagarbelini@hotmail.com

Leide da Conceição Sanches<sup>3</sup>

leide.sanches@fpp.edu.br

96

### **RESUMO**

Esta pesquisa buscou conhecer a percepção de docentes do ensino superior em saúde sobre estudantes universitários com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Foram entrevistados 33 docentes de 11 cursos da área da saúde de Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná. Pesquisa de abordagem qualitativa sob o aporte de Minayo (2014), cujos resultados apontaram que os docentes entendem a inclusão como estratégia para acolher e atender o estudante em suas necessidades de aprendizado. Os pontos críticos para a inclusão efetiva foram a capacitação profissional, as especificidades do estudante e a inoperância do suporte ao professor. O estudo demonstrou que os docentes estão disponíveis para atender tal demanda, porém, há necessidade de aprender e aprimorar o atendimento de pessoas com NEE. Percebeu-se que essa realidade é permeada pela insegurança do docente e, por vezes, desistência do estudante em meio à falta de recursos adequados à sua forma de aprendizado. Portanto, se faz necessário o entendimento da educação por meio de uma perspectiva inclusiva, a qual vislumbre a qualificação e o investimento de recursos tecnológicos e humanos, de modo que o respeito à diversidade corrobore para a promoção da aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Necessidade Educacional Especial; Inclusão no Ensino Superior; Educação Inclusiva.

### **1 INTRODUÇÃO**

A inclusão é parte da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, na qual os Países-Membros declaram fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos do homem e da mulher e se comprometem a promover o progresso social e melhores condições de vida. No artigo 26 enfoca-se o direito à instrução, que deve orientar o desenvolvimento da personalidade humana, o fortalecimento dos direitos

<sup>1</sup> Mestre em Ensino nas Ciências da Saúde pelas Faculdades Pequeno Príncipe (FPP). Docente do Departamento de Medicina na Universidade Estadual do Centrooeste – Unicentro de Guarapuava/Paraná.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências pela USP. Docente e pesquisadora do Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe (FPP), Curitiba/Paraná.

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Sociologia. Docente e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdades Pequeno Príncipe. Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia da Saúde da Universidade Federal do Paraná.

humanos, a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos e a manutenção da paz mundial. Destaca-se também a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, como marco da educação obrigatória, promotora da cultura e da igualdade de oportunidades, influenciando, dessa forma, as perspectivas educacionais (ONU, 2009; 1959).

No Brasil, de acordo com o Censo de 2010, existem 45,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, dentre os quais 17,7 milhões apresentam deficiência severa (BRASIL, 2014). Esses números despertam a atenção e preocupação nacional para a criação e ampliação de aparatos legais e educacionais que garantam a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, incluindo as Instituições de Ensino Superior (IES).

Dessa forma, de acordo com a declaração que tem por base o respeito à dignidade da pessoa humana, vai sendo construída no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, com uma nova visão sobre a deficiência, por meio da qual são destinados recursos para favorecer o desenvolvimento do estudante. Os critérios, antes somente médicos, dão lugar aos processos pedagógicos. Assim, verifica-se que a proposta de escola inclusiva implica na mudança de paradigmas da escola comum, pois propõe ações de cunho metodológico, de ensino e de atitude dos educadores que favoreçam a interação social. Para a efetivação de tais medidas, é necessária uma orientação aos docentes por meio de programas formativos, que vislumbrem a influência de diversos elementos sobre a aprendizagem, tais como: aspectos sociopsicológicos, culturais, nichos de habitação e convivência (GATTI, 2003).

Posto isto, consideram-se as teorias de aprendizagem que vão sendo construídas ao longo do processo histórico, como essenciais para o processo de inclusão, visto que esta é indissociável do processo formal de educação. O marco dessas teorias de aprendizagem passa pelas teorias Comportamentalista, Cognitivista, Humanista e Sociocultural. Sem a pretensão de esgotar os autores, menciona-se alguns, como Jerome Bruner (1915), Jean Piaget (1896-1980), David Ausubel (1918-2008), Carl Rogers (1902-1987), George Kelly (1905-1967), Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), Paulo Freire (1921-1997), Montessori (1970-1952) e James V. Wertsch, como influência constante na construção dos processos de ensino e aprendizagem, que culminam em vários modelos para a educação inclusiva (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

A educação inclusiva prescinde das teorias de aprendizagem, porque pensar o processo educacional em perspectiva inclusiva envolve a qualificação e o investimento de recursos tecnológicos e humanos, de modo que o respeito à diversidade corrobore para a promoção da aprendizagem significativa. Como parte do processo de construção de modelos para educação inclusiva, em 2006, é instituído o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), com o objetivo de formar

recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados à área de Tecnologia Assistiva (TA) (BRASIL, 2006). Vista como uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, a TA engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. Nessa perspectiva, a TA é utilizada para ampliar ou possibilitar a execução de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência. Não se poderia deixar de mencionar neste contexto a TA, como elemento chave para a promoção dos Direitos Humanos, pelo qual as pessoas com deficiência têm a oportunidade de alcançarem sua autonomia, valorização, integração, inclusão e independência em todos os aspectos de suas vidas (BRASIL, 2009).

Com relação à inclusão no ensino superior, ressalta-se que o avanço do processo de construção da educação inclusiva varia, e a área de formação de professores já avançou muito, por ter sido a primeira a incorporar, pelo próprio direcionamento do Ministério da Educação, conteúdo sobre NEE nos cursos de graduação (BRASIL, 1994; 2002). No entanto, aponta-se que os cursos da área da saúde, focos desse estudo, nem sempre possuem em suas diretrizes o mesmo aprofundamento e abordagem das NEE, da forma como é feita nos cursos de Pedagogia. Não obstante essas disparidades, alguns desafios são comuns, como o posicionamento da IES sobre os estudantes elegíveis aos cursos oferecidos, a formação de professores e a competência do educador em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula. Esses desafios evidenciam a lacuna na formação de professores, como fato concreto. Nota-se o aumento do número de laudos emitidos para adaptações dos alunos com NEE nas escolas e ensino superior, entretanto, a inquietação é saber se tais indivíduos serão identificados em seu meio acadêmico, para que exerçam seus direitos de adaptações curriculares e avaliativas e mantenham de forma natural o progresso acadêmico (FERRARI; SEKKEL, 2007; MANTOAN, 2004).

Diante do exposto, situa-se este artigo, sobre o conhecimento de docentes do ensino superior em saúde sobre estudantes com NEE desses cursos.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

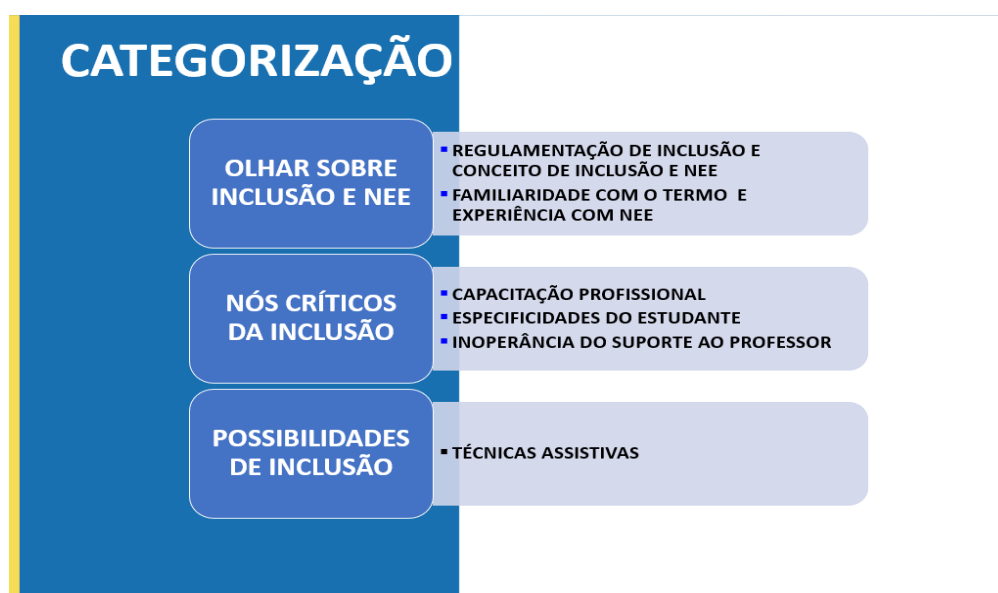
A pesquisa é de cunho exploratório descritivo com abordagem qualitativa, realizado em quatro (4) IES do Estado do Paraná. A pesquisa foi realizada em 11 Cursos das Áreas da Saúde, Biomedicina, Biologia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina,

Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia e Psicologia. A escolha das IES foi definida pela maior oferta de cursos na área da saúde e pela viabilidade da realização da pesquisa. A pesquisa iniciou após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer número 2.331.010.

Participaram do estudo 33 docentes, sendo 22 mulheres e 11 homens, com idade entre 27 e 64 anos. A maioria ministra aulas em mais de um curso. As entrevistas foram gravadas e a análise foi realizada sob o aporte de Minayo (2014). Após a conclusão da totalidade de participantes ouvidos, as falas foram transcritas, gerando o material, cujo conteúdo norteou a busca dos objetivos propostos pelo estudo.

O amadurecimento da elaboração das fases de análise possibilitou o surgimento de três (3) categorias emergentes das falas dos participantes da pesquisa: 1) Olhar sobre inclusão e necessidades educacionais especiais; 2) Nós críticos da inclusão; 3) Possibilidades de inclusão. Os participantes foram identificados com os códigos PROF.1 a PROF. 33 e as entrevistas foram analisadas a partir das Unidades de Significação, das quais se destacaram as categorias, conforme explicitado na Figura 1.

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS



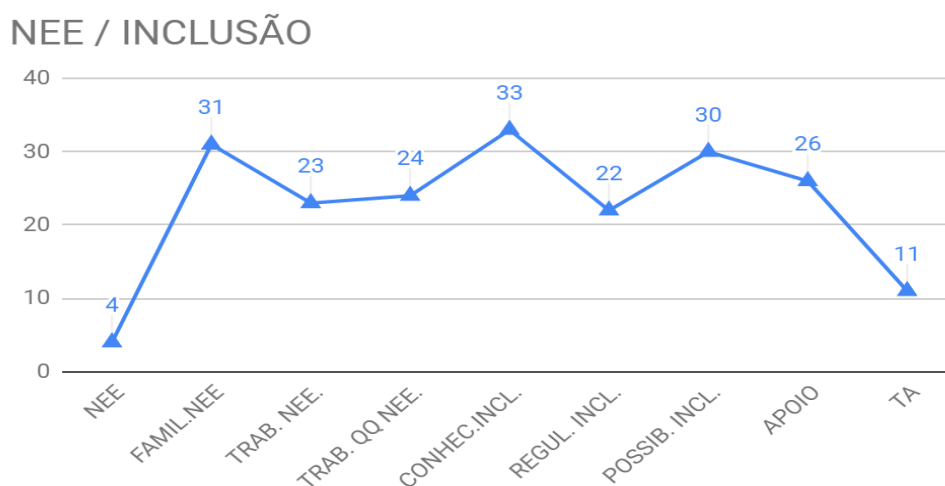
Fonte – Autoras (2019)

## 2.1 OLHAR SOBRE INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Este tópico trata das informações obtidas a respeito do conhecimento do professor do ensino superior em saúde sobre a inclusão e sobre as pessoas com NEE. Buscou-se saber a respeito dos seguintes elementos que compõem esta categoria: a) se os professores

apresentavam alguma NEE; b) se tinham familiaridade com o tema NEE (FAMIL. NEE); c) se já haviam trabalhado com algum aluno com NEE (TRAB. NEE); d) se acreditavam ser possível trabalhar de alguma forma o aluno com NEE, independente de qual fosse sua NEE, física, intelectual, comportamental ou sensorial (TRAB. QQ NEE); e) quanto ao conhecimento sobre inclusão (CONHEC. INCL.); f) sobre as leis e regulamentações (REGUL. INCL.); g) se ele acreditava na possibilidade de fazer inclusão no ensino superior na área da saúde (POSSIB. INCL.); h) se ele recebia apoio da IES com relação às necessidades demandadas no atendimento do aluno com NEE (APOIO); se tinha familiaridade com Técnicas Assistivas (TA), uma vez que se apresenta como importante ferramenta no atendimento de pessoas com NEE.

FIGURA 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS / INCLUSÃO



Fonte – Autoras (2019)

Dos 33 entrevistados, quatro (4) relataram ter NEE, sendo elas, dislexia, problemas emocionais, de visão e dificuldades durante seu percurso escolar, “Tive dificuldade, por esse perfil assim, dessa cobrança, e eu sinto uma dificuldade ainda até hoje. Com relação mais à produção de texto” (Prof. 26, comunicação pessoal, 2018). O termo NEE é familiar para 31 professores e 23 referiram ter trabalho com algum aluno com NEE.

É essencial conhecer a demanda real de atendimento a alunos com NEE para nortear medidas e facilitar a troca de experiências educacionais inclusivas, pois a educação especial insere-se em todos os níveis da educação escolar, o que é evidenciado pelo participante:

Sim, todo ano eu trabalho com aluno com NEE, alguns com Transtorno do Espectro Autista (TEA) severo, mas que dá para ele ficar em sala de aula, alguns com Síndrome de Asperger, alguns com surdez, alguns cadeirantes, já tive aluno cego também, e aluno com hiperatividade (PROF. 18, comunicação pessoal, 2018).

Dentre os entrevistados, 30 dos 33 participantes, apresentaram-se favoráveis à inclusão, dados que corroboram com estudo de 2018, no qual 96 % dos professores se posicionou favoravelmente. Para os entrevistados, inclusão envolve, desde o fato de acolher um aluno que é novo no ambiente, até questões de limitações físicas, comportamentais ou sensoriais. No trabalho do autor, 41 dos 52 participantes também colocaram a garantia de acesso e ensino de qualidade para todos como um pressuposto que fundamenta a educação inclusiva (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

O fundamento da inclusão nas políticas educacionais se dá com base no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, cujo objetivo é uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, com respeito às diferenças individuais, garantia do acesso e permanência da educação até a formação (SANTOS; TELES, 2012).

Ressalta-se a diferença entre integração e inclusão. A primeira se refere a uma forma de inserção pela qual o aluno transita no sistema da classe regular ao ensino especial, porém, mantendo espaços de segregação, diferente da inclusão, que se trata da completa e sistemática inserção da vida social e educativa de todos os alunos que devem ser incluídos nas escolas regulares, e não simplesmente ali colocados (MANTOAN, 1997).

As políticas públicas que regulamentam os direitos e formas de atendimento da pessoa com NEE, vão desde a Constituição Federal do Brasil (1988), por meio da qual se pontuam os princípios da igualdade e de garantia dos direitos sociais a todos, sem discriminação, à Declaração de Salamanca, a qual estabelece o termo NEE em 1994, até a Lei da Inclusão da Pessoa com deficiência, que regulamenta o direito à educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, na qual se estabelece as cotas para pessoas com deficiência, de baixa renda, negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2015; 2016). O conhecimento sobre a existência de regulamentação da inclusão é relatado por 22 professores. Porém, apenas um Participante menciona ter se informado sobre questões legais, ao se deparar com uma situação que até então não tinha o conhecimento de como agir.

Pela adaptação do nosso aluno do estágio, a gente foi buscar como deveria ser o estágio dele pelo fato de ele ter deficiência visual, aí a gente buscou pelo nosso conselho (de classe). Então, a única regulamentação que eu li com o nosso coordenador foi sobre a adaptação de estágio para este menino que tem deficiência visual (PROF. 29, comunicação pessoal, 2018).

Percebe-se que, a busca pelo conhecimento formal ocorre de acordo com a necessidade, conforme apontado no relato acima. No entanto, defende-se que o processo de conscientização



dos próprios professores deve passar pela educação contínua, pelo aprendizado de teorias, leis e ressignificação da prática.

## 2.2 NÓS CRÍTICOS DA INCLUSÃO

Os nós críticos da inclusão foram se desenhando, na medida em que se desenvolveram as etapas da análise, e mais especificamente, a partir da categorização. Os elementos que compõem esta categoria são: a) Capacitação profissional; b) Especificidades do estudante; c) Inoperância do suporte ao professor.

Quanto à capacitação profissional, percebe-se que uma das principais barreiras para inclusão escolar é o despreparo dos professores para trabalhar com as características de estudantes na rotina de uma classe comum. Isto porque, a estrutura de formação atual do professor no Brasil, não tem sido suficiente para promover o desenvolvimento dos estudantes como indivíduos que participam na sociedade, no exercício de seus direitos e deveres. Isto porque, a efetivação da política de inclusão tem como fator determinante a formação de professores, para que haja a propagação de propostas educacionais (FREITAS, 2006).

O estudo evidenciou que o preparo dos professores não se refere apenas à titulação acadêmica, pois dentre os 33 participantes da pesquisa, 28 apresentaram titulação com Pós-graduação *Stricto sensu*. Ainda assim, identificou-se na fala da maioria destes, a necessidade de aprender a trabalhar com o estudante com NEE, como demonstrado em sua fala “Nós temos uma regulamentação interna da universidade sobre inclusão, mas nós não temos um preparo para trabalhar com esses alunos” (PROF. 8, comunicação pessoal, 2018).

O papel da formação docente é elemento fundamental para a permanência dos estudantes com NEE na graduação, por isso é importante preparar professores e funcionários para o atendimento das pessoas com NEE, quanto às adaptações de conteúdo a ser trabalhado, os espaços físicos, os setores e os serviços da IES (ANDRADE; PACHECO; FARIAS, 2006). Conforme o participante da pesquisa:

É diferente, você tem que saber tratar o aluno. Então, a partir do momento que você tiver uma capacitação para isso, é possível, caso contrário... se eu vou dar uma aula para um aluno que tem uma necessidade auditiva ou visual, tem que ter material e capacitação. Eu acho que não dá para pegar e já inserir o aluno ali, sem capacitar o professor. Eu não me sinto preparada hoje para isso (PROF. 17, comunicação pessoal, 2018).

Veltrone e Mendes (2007), apontam para a formação do professor e boas condições de

trabalho como pilares para a construção da inclusão escolar, porém, consideram que é necessário um esforço coletivo que engloba a revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e pessoas com NEE, para garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Uma revisão integrativa sobre as representações sociais de professores a respeito de alunos com deficiência, demonstrou que os professores, apesar de entenderem a importância da inclusão, não se sentem preparados para atender o aluno com NEE, e há uma expressiva preocupação destes quanto ao fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2016).

Nós não estamos preparados para receber esta pessoa, com este tipo de perfil. Então, como que eu vou me comunicar com a pessoa que é cega? Como que eu vou preparar uma prova? Eu não estou preparada para isso. Então, essa é uma falha, eu acho que a gente tem que estar preparado, né! (PROF. 26, comunicação pessoal, 2018).

No trabalho de Poker, Valentim e Garla (2018), os professores apontam as barreiras para a inclusão, 84% dos professores se referiu à formação profissional precária, 71% às barreiras arquitetônicas e 49% às barreiras atitudinais. Nesta mesma pesquisa, 43% dos docentes que manifestaram segurança no trabalho inclusivo, foi os que tiveram experiências prévias com deficiências que exigiam pouca adequação.

Em relação às 'especificidades do estudante' nota-se que 23 dos professores entrevistados, em algum momento do exercício de sua docência, trabalharam junto a essa população. E como considera um dos participantes da pesquisa:

Nós precisamos aprender como lidar com algum aluno com dislexia, síndrome do pânico, depressão, de todas as formas. Nós temos no nosso curso já pelo menos três relatos de vivência de tentativas de suicídio (PROF. 8, comunicação pessoal, 2018).

O processo de ensino-aprendizagem é complexo, e a compreensão da especificidade do estudante passa pela necessidade de conceber a interação entre professores e estudantes, construindo o saber. Esse processo é dialógico e não acontece só na escola, mas também em ambiente familiar e outros espaços de socialização. O professor possui um papel de intermediário que facilita a compreensão do conteúdo pelo estudante, ele tem uma função social específica ao contribuir com a formação de um cidadão crítico e reflexivo (COSTA, 2012). A importância da familiaridade do professor com a diversidade dos alunos é motivo de atenção, conforme evidenciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena (BRASIL,



2001)

A preocupação do professor em entender as particularidades do seu estudante, pode ser demonstrada por meio de falas nas quais são recorrentes o uso das palavras ‘acolher’ ou ‘acolhimento’, por exemplo, “Existe uma predisposição ao acolher uma realidade que aí está, que não se pode negar” (PROF. 11, comunicação pessoal, 2018). Identificam-se também falas que vislumbram a importância da inclusão: “Existe a lei que determina a obrigatoriedade de acolhermos qualquer aluno com qualquer necessidade dentro da sala de aula, e, inclusive agora está sendo a nossa busca aqui com os alunos de ensino superior” (PROF. 14, comunicação pessoal, 2018). Outro participante da pesquisa diz: “Eu acho isso necessário, temos que acolher, isso é bom” (PROF. 15, comunicação pessoal, 2018)

O desconforto ao ser confrontado com o novo, traz insegurança e sensação de incapacidade, mas é fundamental a conscientização de que as diferenças fazem parte do humano e devem gerar uma movimentação positiva, que direcione para a quebra de paradigma da educação tradicional e conduza o professor a desvendar novos caminhos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Cada pessoa apresenta a sua forma de olhar para si e para o mundo, como evidencia o Prof. 31,

“O estudante demonstra a sua visão sobre sua deficiência e como quer ser tratado a esse respeito”. Rodrigues (2006) conceitua o termo inclusão essencial, que considera a importância de se garantir a participação do cidadão em todos os serviços da sociedade, e a inclusão eletiva, a qual considera que a pessoa tem o direito de optar pela recusa da inclusão que lhe é oferecida.

Eu tive um aluno, ele não queria... Ele dizia assim que a vida não ia dar oportunidades diferenciadas para ele. Então, ele não queria fazer prova diferente, ele não queria. E outros também... normalmente eles têm muita vergonha, é... eles tem vergonha (PROF. 31, comunicação pessoal, 2018).

Há a valorização das potencialidades de aprendizagem de cada um, o respeito às características individuais de cada aluno, o desenvolvimento da autoestima como uma das condições de aprendizagem, o estímulo à autonomia, o estímulo ao trabalho em equipe e a elaboração de tarefas cognitivas de maneira lúdica e interessante. Pode-se dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem (PLETSCH, 2009).

Quanto à “inoperância do suporte ao professor”, “O setor existe, e a minha experiência inclusive, foi fora daqui, mas na época eu não recebi um retorno sobre o encaminhamento que

eu fiz, então, na época eu não me senti instruída em relação a isso” (PROF. 5, comunicação pessoal, 2018).

Falta muito recurso. É tudo muito superlotado, tudo muito corrido. Então, a NEE, ela precisa de tempo, precisa de espaço. Então, eu acho que é possível sim. Mas, ainda precisa melhorar tanto as condições atuais, número excedente de alunos. Essa aluna, ela não tinha acesso a um estetoscópio, o tempo passando, fizeram a encomenda, mas não sabiam quando ia chegar, e aí não podia reprovar ela, mas ela ia passar sem aprender. Então, eu acho que ainda hoje é muito precário. E acho que o professor é chamado a dar conta sozinho (PROF. 2, comunicação pessoal, 2018).

Como evidenciado por meio das falas (Prof. 2; Prof. 5), o professor não se sente apoiado pelos setores responsáveis. A pesquisa de Poker (2018), com professores de ensino superior de uma universidade pública do Estado de São Paulo revelou que, apenas 25% dos professores consideraram uma oferta adequada de apoio pela IES, enquanto 75% referiram que o apoio não existiu ou foi insuficiente.

## 2.3 POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Reitera-se neste item, a busca pelo conhecimento dos professores sobre possibilidades para dirimir as barreiras da pessoa com deficiência no desempenho das suas atividades acadêmicas. Foi perguntado sobre TA, e apesar de alguns professores já terem ouvido falar ou já terem tido contato com alunos que a utilizavam, em geral desconheciam a terminologia apresentada. “Não. pro estudo coletivo? junto com os outros? Por exemplo, um tutor, que é um caso que eu conheço, um tutor porque a pessoa é deficiente visual” (PROF. 3, comunicação pessoal, 2018).

Um estudo de revisão bibliográfica realizado por Vinent e Silva (2016), sobre a produção de conhecimento em TA, no período de 2005 a 2010, evidenciou 28 artigos, demonstrando que ainda há pouca produção científica sobre o TA. É fundamental desenvolver mais conhecimento nesta área para facilitar o acesso dos alunos com NEE aos recursos que se aplicam a cada caso. Ao abordar a TA, percebeu-se uma limitação quanto ao entendimento das várias formas de recursos que a envolve. Muitas vezes, não requerem emprego de valores financeiros, mas sim dedicação, disponibilidade e empreendimento pessoal. A inclusão é um sonho possível, desde que haja uma transformação no sistema de ensino de forma que beneficie toda e qualquer pessoa, ao levar em conta suas especificidades (MANTOAN, 2004).

### 3 CONCLUSÃO

A Educação inclusiva, no que diz respeito ao atendimento das pessoas com NEE, está bem regulamentada e tem amparo legal mantida por decretos, leis e regulamentações das quais algumas foram apresentadas nessa pesquisa. Apesar dos docentes demonstrarem, em maioria, ser favoráveis à inclusão, nota-se pelas falas apresentadas que essa realidade é permeada por muitas dificuldades, tanto no que diz respeito à capacitação profissional quanto ao apoio para o aluno que possui NEE. A formação dos docentes mostra-se carente quanto aos conteúdos de educação inclusiva, o que permite apontar para esse fato como possível gênese da insegurança com relação ao trabalho junto a essa população, inclusive apontando para a necessidade de implementação do que já é proposto pelo Estado por parte das instituições de ensino, reavaliando métodos de ensino, estruturas e capacitação profissional ampla para atender a essa parcela da população de forma adequada como preconiza a Constituição Federal.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, parece não estar bem sedimentado, aspecto evidenciado pelas respostas dos docentes sobre a necessidade de apoio e suporte efetivo das IES quanto a medidas estruturais e orientações na prática pedagógica.

Tanto os professores quanto os estudantes, como qualquer pessoa, são diferentes entre si, e têm origens sociais, culturais e econômicas diversas, o que torna cada um único. O professor, por sua vez, busca acolher essa diversidade, mas ainda com muitas dificuldades, na prática. A análise histórica das Teorias de Aprendizagem direciona para uma vertente pedagógica, que considera os aspectos humanos do aprendizado e que promove a valorização de uma aprendizagem significativa para cada um, de forma particular e individual, independentemente de suas deficiências, abordando a diversidade e diferença como variações naturais do humano. Há necessidade de adaptar o ensino para cada pessoa, para cada estudante e não única e especificamente para a pessoa com NEE ou com deficiência. Esta necessidade de adaptação abrange uma questão de acessibilidade mais ampla do próprio conceito de aprendizado, não generalizando posições de professores e alunos, mas permitindo um ensino mais dialético com vivência entre esses dois atores do processo de ensino. Isto possibilita um aprendizado significativo com relação ao desenvolvimento de ambos, estudantes e professores, incentivando assim o pensamento crítico e o respeito às idiossincrasias existentes, não apenas em sala de aula, mas na sociedade como um todo.

Esse desenvolvimento deve traspasar todos os níveis de ensino, permitindo acesso ao

conhecimento de qualidade para todos. A pesquisa permitiu inferir que a inclusão no ensino superior está em construção, e que para avançar é necessário ampliar as medidas de formação do professor nas perspectivas de educação inclusiva, por meio da gestão institucional, da produção de conhecimento e da orientação na prática docente. Isto permite que o professor se sinta mais seguro e confiante para os desafios na construção do conhecimento, com qualquer estudante que possa ter.

## **KNOWLEDGE OF HEALTH STUDIES TEACHERS REGARDING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN BRAZILIAN STATE**

### **ABSTRACT**

This study aimed at investigating the perception of teachers of higher education in health studies on college students with Special Educational Needs (SEN). 33 teachers from 11 health courses were interviewed. A qualitative research following the approach of Minayo (2014) was carried out. The results indicate that teachers understand inclusion as a strategy to welcome and assist students regarding their learning needs. The critical points for effective inclusion were professional training, student specificities, and the lack of assistance and support. The study showed that teachers are willing to meet this demand, however, there is a need to train them to better assist SEN students. Another finding is that this reality is permeated by the teachers' insecurity and, sometimes, the student's quitting the course/withdrawal due to the lack of resources adequate to their way of learning. Therefore, it is necessary to understand education through an inclusive perspective, which is aimed at the qualification and investment of technological and human resources, so that respect for diversity walks alongside the promotion of meaningful learning.

**Keywords:** Special Educational Need; Inclusion in Higher Education; Inclusive education.

### **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, M. S. A.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. Pessoas com deficiência rumo ao processo da inclusão na educação superior. **Conquer**, v. 1, p. 1-5, 2006. Disponível em: <[http://issuu.com/uc-para-todos/docs/13.\\_pessoas\\_com\\_defici\\_ncia\\_rumo\\_ao\\_processo\\_de\\_in](http://issuu.com/uc-para-todos/docs/13._pessoas_com_defici_ncia_rumo_ao_processo_de_in)>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional - LDB. **Jusbrasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**, 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>> Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura e Desporto (Cons.). **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. Câmara dos Deputados. Praça dos Três Poderes. Consultoria Legislativa Anexo III - Térreo Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Jusbrasil**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146-15>> Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Jusbrasil**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/417320813/lei-13409-16>> Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas. **Jusbrasil**, Brasília, DF., 2006. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/770696/pg-3-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-17-11-2006>> Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Resolução nº 3, de 19 de fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. **CNE/CES**, Brasília, DF., 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da **Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2019.

COSTA, J. S. S. Concepções de Ensino-Aprendizagem de Profissionais Formados em Letras. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.1, p. 437-446, 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/583/396>> Acesso em: 5 out. 2018.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.4, n. 27, p. 636-647, 2007.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze



olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 15 out. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2004. Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>> Acesso em: 01 março 2019.

MANTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade** - LEPED/UNICAMP, 1997. Disponível em: [http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao\\_x\\_inclusao.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm) Acesso em: 23 set. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, M. A. S. G. et al. Representações Sociais dos Professores de Alunos com Deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/14313/10066>> Acesso em: 16 fev. 2019.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf UFRGS, 2011.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECcidadania/Docsreferencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECcidadania/Docsreferencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2018.

ONU. Declaração Universal Dos Direitos Humanos. **Centro de informação das Nações Unidas no Brasil, Rio de Janeiro**, n. 5, p. 3-16, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em: 10 jan. 2019.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. 239 f. **Tese de Doutorado** em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch\\_Tese\\_2009.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf)> Acesso em: 3 fev. 2019.

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

SANTOS, A. R; TELES, M. M. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. In: **Simpósio educação e comunicação**. Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender, n. 3, p. 77-87. Anais, 2012.

VELTRONE, A. A; MENDES, E. G. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. In: **Congresso estadual paulista sobre formação de**



**educadores, IX**, São Paulo. A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. Comunicação Científica. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), p.1-179, 2007.

VINENTE, S; SILVA, K. J. L. Tecnologia Assistiva e Inclusão de estudantes com paralisia cerebral: um estudo preliminar. **Colloquium Humanarum**, v. 13 n. 2, 2016. Disponível em: v. 13 n. 2 (2016): Colloquium Humanarum. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.n2 Acesso em: 10 dez. 2018.

Recebido em 14 de abril de 2020. Aprovado em 09 de setembro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.