

PERSPECTIVA DOS DOCENTES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE GOIÁS

TEACHERS' PERSPECTIVE OF THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION IN A PUBLIC UNIVERSITY IN GOIÁS

Reila Campos Guimarães de Araújo ⁱ

Calixto Júnior de Souza ⁱⁱ

Valquíria Coelho Pina Paulino ⁱⁱⁱ

RESUMO: No Brasil, para um debate eficiente sobre a inclusão deve-se considerar a metodologia usada e a formação dos docentes. Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo conhecer a perspectiva dos docentes sobre a política de inclusão escolar para o Público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Estudo de caráter qualitativo e exploratório sobre a participação da experiência nos fóruns de inclusão. Foram utilizados registros em questionário, e a técnica da conversação e discussão, com 13 docentes. Foi utilizada a técnica Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados orientam a elaboração de práticas inclusivas dentro da universidade para que os estudantes universitários com deficiência garantam sua permanência. É necessário pensar em ferramentas de suporte para políticas educacionais de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação em uma perspectiva inclusiva. Formação de professores. Ensino superior.

ABSTRACT: In Brazil, for an efficient debate on inclusion, the methodology used and the training of teachers must be considered. Objective: to know the perspective of teachers on the school inclusion policy for the Target Audience of Special Education in higher education. This is a qualitative and exploratory study on the participation of the experience in inclusion forums. Questionnaire records were used, and the conversation and discussion technique was used, with 13 teachers. The Bardin Content Analysis technique was used. The results guide the development of inclusive practices within the



Este trabalho está licenciado sob CC BY-SA 4.0. Para ver uma cópia desta licença, visite:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR

university so that university students with disabilities ensure their permanence. It is necessary to think about support tools for educational policies for school inclusion.

Keywords: Education from an inclusive perspective. Teacher training. University education.

1 INTRODUÇÃO

As Universidades no Brasil possuem um papel prevalecente no sentido de acompanhamento no processo de inclusão escolar e da educação especial. Também é muito importante o envolvimento ativo das pessoas com deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração, segundo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, segundo Lima (2022). O ensino deve ser direito de todas as pessoas sem desigualdades sociais ainda mais se levado em conta pessoas com algum tipo de deficiência. O direito à educação está estabelecido na Constituição, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96.

Historicamente a formação do professor tem enfrentado várias mudanças e as instituições podem agregá-las em seus currículos. Tais mudanças são resultantes e inerentes das transformações ocorridas ao longo da história, as quais promovem novos olhares sobre o aluno com deficiência e/ou necessidade escolar específica na escola comum inclusiva (Darub; Soares; Dos Santos, 2020).

Na década de 1990, os alunos com algum tipo de deficiência eram expostos a atendimentos restritos e considerados incapazes de aprender, mas o paradigma da inclusão escolar “desconstruiu ideologicamente a perspectiva cultural, social, legal e científica da participação de pessoas com deficiência na sociedade” (Darub; Soares; Dos Santos, 2020, p. 22).

Este estudo justifica-se pela importância de os docentes poderem assumir seu lugar de investigação junto ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino superior, tendo conhecimentos sobre as políticas de inclusão escolar e seu papel dentro da instituição. Dessa forma, as experiências dos autores sobre a temática estudada elucidam que é preciso aprofundar nos estudos que articulam a inclusão escolar com a área da saúde, isso porque há a contradição e a afirmação do modelo médico em detrimento do modelo biopsicossocial.

A partir deste entendimento, considerando a formação de professores para o ensino superior e o processo de inclusão escolar, este estudo buscou conhecer a percepção dos docentes sobre a política de inclusão escolar para o Público-alvo da Educação Especial no ensino superior. A formulação da pergunta norteadora considerou o seguinte pensamento: Qual a perspectiva da formação de professores da área de saúde e o processo de inclusão escolar?

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo refere-se a uma pesquisa do tipo exploratória e qualitativa por ter como um dos seus fundamentos a ideia da construção social das realidades em uma instituição de ensino superior, pública. As pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, com um planejamento flexível considerando os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (Gil, 2019).

O estudo seguiu quatro etapas: elaboração da questão da pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; elaboração de um questionário semiestruturado e realização dos fóruns.

Foram incluídos no estudo todos os docentes que lecionavam nos cursos da área da saúde, por meio de uma amostra de cursos aleatórios e que estavam em atividades do magistério superior durante a pesquisa. Optou-se por excluir os demais docentes de outras áreas porque pretendeu-se direcionar a pesquisa para a área da saúde.

Foi utilizado um instrumento para a coleta de dados: questionário semiestruturado. Para Silva (2014), o questionário é um instrumento de investigação, composto por um número de questões que serão apresentadas aos participantes da pesquisa. Com itens predefinidos, o questionário visa mensurar atributos e características relacionadas a pessoas, organizações, processos e fenômenos (Coelho; Souza; Albuquerque, 2018). O questionário apresentou questões sobre o tempo de atuação na docência como profissão, conhecimento sobre as políticas de inclusão escolar dentro e fora da universidade. A partir da aplicação do questionário criou-se os Fóruns de Discussão.

Os questionários foram aplicados entre maio e junho do ano de 2022, logo após a pandemia por SARS – COV2, em dias e horários estipulados pelos docentes. Após aplicação, foi realizado leitura aprofundada do material e a partir disso separados os temas mais apontados pelos docentes sendo 1) ‘Ensino Superior – algumas provocações’; 2) ‘Inclusão em educação – políticas e práticas na educação superior’; 3) ‘Inclusão no ensino superior – desafio ou possibilidade?’). Eles foram identificados com a letra P (de professor) em seguida de número ordinal, garantindo assim o anonimato e o sigilo das informações.

Na sequência, agendou-se os Fóruns de Discussão. Sob a permissão dos participantes, os fóruns foram gravados e duraram, em média, duas horas. Para a realização dos Fóruns foram feitos cartazes de divulgação com foto dos palestrantes, data e horário em que seriam realizados com um cronograma de atividades pedagógicas.

A dinâmica dos fóruns ocorreu da seguinte forma: criou-se uma estrutura dinâmica, em que o objetivo do fórum foi apresentado inicialmente agregando valor a atividade educacional que seria desenvolvida, reforçando aos participantes/plateia que a interação dos presentes era primordial para que ideias e discussões fossem alcançadas em diferentes níveis de interação.

Com a finalidade de garantir as conexões com os temas tratados estabeleceu-se a regra de que caso alguém tivesse alguma contribuição era só pedir a palavra, evitando assim que todos falassem ao mesmo tempo. Cada palestrante (foram três ao todo) tinham de 40 a 50 minutos para expor suas reflexões sobre os temas respectivamente.

Os responsáveis por mediar os argumentos foram os docentes moderadores e pesquisadores. Ao final de cada fórum, o docente participante preenchia um questionário e os pesquisadores eram os responsáveis pela coleta das informações.

A pesquisa contemplou todos os preceitos éticos estabelecidos na Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer nº 5.355.217 e Parecer nº 4.944.225.

As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo do tipo temático proposto por Bardin (2016). Este tipo de análise é caracterizado como um conjunto de técnicas que visa obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, as mensagens e indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens.

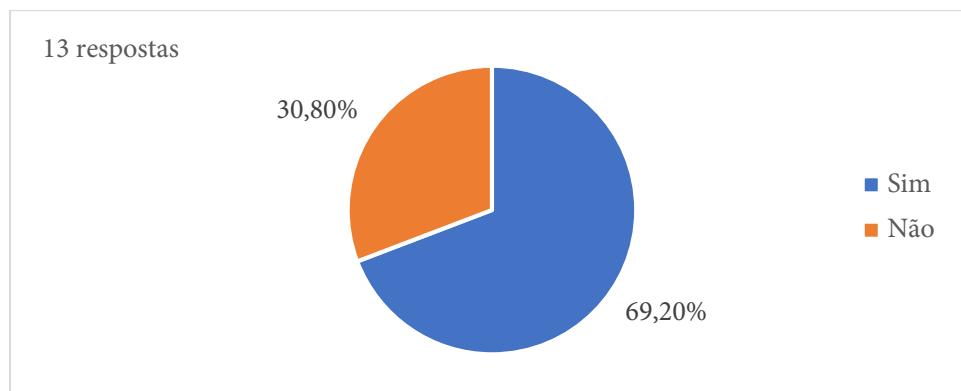
A análise qualitativa se desdobrou nas seguintes fases: pré-análise e interpretação dos resultados. Na fase de pré-análise, foram feitas leituras do material coletado para conhecer todas as respostas e identificar os pontos convergentes, representativos e significativos ao tema. Em seguida, foram criadas categorias temáticas classificando-as por semelhança, na medida em que foram encontradas e levantando os núcleos de sentido nas falas (Bardin, 2016). A análise das respostas se iniciou com a codificação dos temas dos questionários, que foram agrupados em categorias, a partir da familiaridade do seu conteúdo, emergindo três categorias de discussão finais. Para os dados quantitativos foi utilizada estatística descritiva simples.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados segundo os temas definidos pela análise e seleção dos dados. A partir da pergunta norteadora: Como você faz a inclusão dos seus alunos dentro da sala de aula? Pode-se compreender se os docentes conhecem Políticas de Inclusão Escolar dentro e fora da sua instituição.

Ao serem questionados sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 69,2% dos participantes do fórum disseram conhecer essa Política, conforme Figura 1.

Figura 1 - Conhecimento dos Docentes Universitários em relação às Políticas de Inclusão escolar.

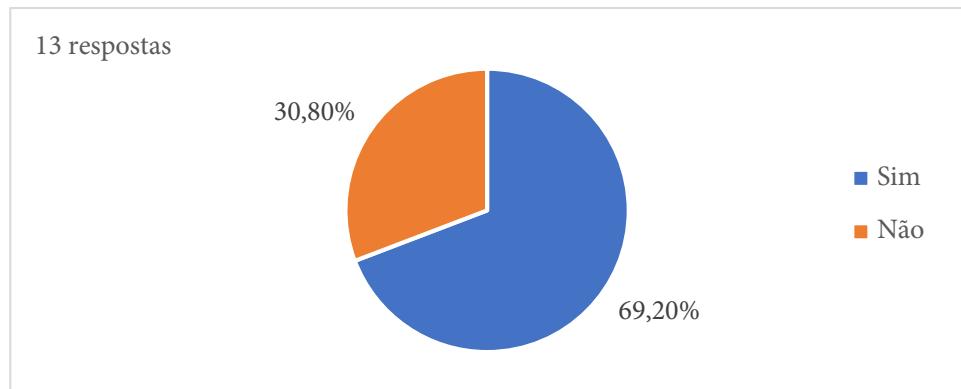


Fonte: Os Autores (2024).

Ao ser perguntado sobre seu conhecimento em relação às Políticas de Inclusão escolar, 69,2% dos docentes disseram conhecer a política. Mesmo assim, existe um cenário preocupante formado pelas concepções e práticas docentes no processo de inclusão escolar de alunos PAEE. Isso está diretamente relacionada com seu processo formativo, proporcionando uma lacuna na formação de docentes, particularmente, em relação ao conhecimento necessário para a aplicação da política na instituição.

Assim, quando um estudante apresentar algum tipo de dificuldade por qualquer motivo, o docente saberá como aprofundar-se nas características dele e saberá identificar e ajustar suas práticas de ensino (Braz; Duarte; Cia, 2012). É essencial que docentes que atuam com estudantes PAEE tenham conhecimento das metodologias que utilizarão em sala de aula para melhorar o aprendizado de todos e não somente dos que apresentam alguma necessidade especial (Lima, 2022).

Figura 2 - Conhecimento sobre a Política de Inclusão escolar existente na Universidade



Fonte: Os Autores (2022).

No contexto brasileiro, pode-se assegurar que tanto os estudos científicos, quanto as políticas públicas e ações governamentais para a educação especial/inclusiva são bastante recentes e ainda mais na educação superior (CALHEIROS; FUMES, 2016). Na Figura 2, 76,9% dos docentes participantes do fórum de inclusão disseram conhecer pelo menos alguma política de inclusão dentro da universidade. Na universidade pesquisada ainda não há um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pois ele está em fase de construção, haja vista que a Instituição foi criada recentemente (2018) e seu estatuto e regimento também estão em fase de elaboração.

3.1 Ensino Superior: algumas provocações

Em relação ao tempo na docência, dos 13 docentes que participaram dos Fóruns, a maioria deles atua de 6 a 15 anos na docência, conforme Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Descrição do tempo de atuação na docência

Tempo	Quantidade de docentes (n)
1-5	1
6-10	4
11-15	4
16-20	2
≥ 20	2

Fonte: Os Autores (2022).

Cada vez mais se tem exigido do professor uma formação e uma prática profissional que estejam alicerçadas nos princípios da inclusão escolar nos diferentes níveis de ensino (Calheiros; Fumes, 2016). Bueno (1999) elucida que é necessário acontecer a integração entre o professor regente e o professor especializado, de modo que possa ocorrer um processo de ensino-aprendizagem atento com a inclusão escolar em que esses professores possam compartilhar saberes que sejam mútuos.

No caso específico dos docentes participantes dos fóruns, verificou-se que 11 (onze) deles tinham formação em nível de doutorado, 2 (dois) em mestrado. Essa formação especializada dos participantes é compatível com o que é exigido para o exercício do magistério superior nas universidades públicas brasileiras. Segundo Calheiros e Fumes (2016), está prescrito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estabelece que as universidades devam ter um terço, pelo menos, do seu corpo docente com a titulação acadêmica de mestrado e doutorado.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996, art. 59, p. 37).

Ou seja, os docentes estão qualificados, porém não foram preparados para ensino inclusivo. Os depoimentos revelam que a inclusão ainda é pautada na demanda existente, ou seja, não há qualificação prévia para lidar com a situação.

3.2. Entrevistas

Os professores foram entrevistados em encontros que duraram aproximadamente duas horas e as falas abaixo mostram o posicionamento deles em relação a inclusão:

(P1): Eu tenho uma aluna que é surda, mas nunca tive nenhuma capacitação para lidar com a situação, faço por intuição e conversando com ela especificamente e vendo as suas necessidades, mas sinto muita necessidade de ter momentos como este para discutir essa temática tão importante.

(P2): Procuro escutá-los em suas demandas, conversar com eles (elas) e ver qual a melhor forma de podermos nos comunicar e promover a educação.

(P6): A faculdade disponibiliza intérpretes de língua de sinais que nos apoia. Até hoje não tive outra necessidade de inclusão.

(P10): Respeitando as diferenças, as dificuldades, convidando os alunos para participar de atividades fora da sala de aula, conversando, acolhendo.

(P12): Busco fazer um levantamento de informações sobre as possíveis necessidades de aprendizagem dos estudantes, com base em seu histórico escolar/acadêmico. Com base nessas informações, proponho uma organização do ensino voltado ao atendimento dessas necessidades. Isso inclui adaptações curriculares, utilização de diferentes metodologias de ensino e recursos didáticos, além de adequações de diferentes instrumentos de avaliação. Ao longo do processo, busco acompanhar o desenvolvimento do estudante, tentando dirimir possíveis problemas de aprendizagem.

Conforme pode ser notado nos discursos dos professores P2, P10 e P12, eles afirmam que é preciso que seja implementado mecanismos, estratégias e recursos que possam melhor atender a demanda do PAEE, perpassando por posturas e práticas que abordem o processo de inclusão escolar. Já o P1 afirma que não teve nenhuma qualificação ou preparação para lidar com esse público, deixando em evidência uma carência ou lacuna no processo de formação inicial e continuada de professores. Outro aspecto a ser analisado se refere ao discurso do professor P6, que considera a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como quem já daria conta de todo o processo de inclusão escolar, porém é sabido que sejam atendidas as dificuldades, as necessidades e as potencialidades de diferentes públicos de tal inclusão.

É preciso garantir ao estudante a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal para alunos com deficiência. Quando o docente refere que a

instituição disponibiliza intérpretes, Sasaki (2009, p. 1) nos faz refletir sobre o que realmente é a inclusão:

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

A discussão sobre a docência universitária e a inclusão escolar na educação superior é algo muito complexo e totalmente atual. Há uma lacuna identificada na formação dos docentes no fórum de inclusão escolar explicada por eles próprios pela ausência de conhecimentos específicos sobre a área em questão:

(P1): Não tenho capacitação para a inclusão, tenho uma aluna surda e tento ver com ela as suas necessidades e me adaptar as suas necessidades.

(P5): Procuro conhecer as necessidades dos alunos, conforme cada singularidade, para utilizar recursos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Como, por

Nas falas acima, apesar dos professores se apoiarem nos recursos pedagógicos que conhecem, observa-se que eles se apoiam no intérprete ou seja, há uma terceirização/culpabilização da atenção, e isso só aconteceu após o docente ter a experiência de lecionar para alunos com diversas deficiências.

3.3 Inclusão em Educação: políticas e práticas na educação superior

A inclusão escolar da pessoa com deficiência depende, antes de qualquer situação, do seu reconhecimento como pessoa, das suas potencialidades, e da apresentação das suas necessidades especiais (Pletsch, 2014).

(P2): Foi um desafio trabalhar na pandemia online, mas tive duas alunas surdas. Em uma turma havia tradutoras para libras, e foi muito mais tranquilo. Na outra turma, foi bem mais difícil porque não havia intérpretes de libras. A aluna era ajudada pela turma, que sempre escrevia pelo chat para ela não ficar de fora. Mas ao mesmo tempo, prejudicou um pouco os diálogos, porque a turma se sentia presa a apenas falar no chat, pois não conseguiam abrir a câmera e a aluna ficava de fora.

Estudos mostram que os docentes universitários, além de não se sentirem preparados para atender as demandas do PAEE, possuem algum tipo de resistência para mudar ou adaptar suas práticas pedagógicas a fim de facilitar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização ao aluno com deficiência (Bueno, 2013; Calheiros; Fumes, 2016; Marques; Gomes, 2014).

Na pesquisa documental de Siqueira e Santana (2010), sobre a acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior os docentes, no seu fazer didático, ao encontrar estudantes com deficiência, realizam várias adequações no que se refere à acessibilidade. Em relação à acessibilidade, Sassaki (2009) explica que existem seis dimensões sendo elas: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

A acessibilidade é uma qualidade, que se deve ter em todos os contextos da atividade humana, seja projetada sob os princípios do desenho universal, ou beneficiar todas as pessoas, com ou sem qualquer tipo de deficiência conforme Sassaki (2009), reforçada pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que trata Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Desse modo, é importante ressaltar que, dentre os discursos dos professores que participaram dos fóruns, o que mais se destaca da categoria estudada foi o professor P2, em que ele aborda as necessidades e dificuldades que aconteceram no momento de ensino remoto na pandemia perante os alunos surdos. Outro detalhe é que a grande maioria dos professores não conseguiu atender a contento o questionamento sobre as políticas e as práticas na educação superior à luz do processo de inclusão escolar.

3.4 Inclusão no Ensino Superior: desafios ou possibilidades?

Esse resultado é consonante com os achados em um estudo realizado por Calheiros e Fumes (2016), que o ensino que seja inclusivo necessita de propostas ainda mais específicas que contribuam para as mudanças educacionais.

(P4): Fala do Professor 4 - Primeiramente reconhecendo a deficiência e seus déficits. Depois, construindo instrumentos de ajuda pedagógica adaptado a pessoa para facilitar seu caminhar no conhecimento. Mesmo assim, podemos entender que cada um deles chegará em pontos diferentes do conhecimento de acordo com seu grau de dificuldade. Por isto não usaria nada igual para um tipo de transtorno ou deficiência. A cada um uma singularidade.

Nesse sentido, em estudos de Drago (2010) e Nogueira e Nogueira (2014) há uma reflexão de que a educação não pode continuar a ser entendida e pensada como uma mera mercadoria a que

somente alguns poderão ter acesso, é preciso que os docentes assumam a responsabilidade de sua prática pedagógica visto que esta tem um papel incontestável e de fundamental importância no cenário escolar, e por consequência no meio social.

Dessa forma, não convém mais aos docentes manterem as suas práticas pedagógicas homogêneas, meritocráticas e conservadoras, pois estas, em grande parte, contribuem apenas para a exclusão do aluno com deficiência no contexto acadêmico (Calheiros; Fumes, 2016). Por isso é preciso pensar não só no acesso, mas no êxito e na permanência do aluno.

Nos estudos de Nozu, Silva e Anache (2018), os autores apontam que para garantir a permanência e o êxito a instituição requer adequação dos espaços, disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, provimento de informação à comunidade técnico-administrativa, qualificação dos docentes, e o apoio da instituição de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral deste estudo que foi conhecer a percepção dos professores de uma instituição pública federal no interior de Goiás sobre o processo de inclusão escolar e a área de saúde, tais percepções não puderam ser exploradas e investigadas em sua plenitude, isso porque os discursos não condizem com a literatura no que diz respeito ao processo de inclusão escolar.

É necessário pensar em ferramentas de suporte para políticas educacionais de inclusão escolar. Os docentes desta pesquisa dizem que conhecem as políticas de inclusão. Dessa forma, ampliarão as ações para além dos esforços individuais, pois só assim será possível criar espaços e condições para que as pessoas, independentes das suas diferenças, tenham efetivados seus direitos à educação superior.

Os resultados desse estudo orientam a elaboração de práticas inclusivas dentro da universidade para que fortaleçam os serviços disponibilizados aos estudantes universitários com deficiência garantindo sua permanência. Como limitações do estudo, aponta-se que ele foi realizado em uma dada região do estado de Goiás, Brasil, portanto, não é possível afirmar que os resultados aqui apresentados possam ser generalizados a outros cenários brasileiro.

Uma limitação neste estudo apesar de amplamente divulgados, os Fóruns tiveram baixíssima adesão/participação pelos docentes da unidade mesmo sendo realizados no horário após expediente para que não houvesse interferência. Além disso, notamos a aparente falta de interesse desses docentes em discutir o tema. Outros estudos podem vir a contribuir e elucidar melhor a temática em questão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Ltda. 2016

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em:

<https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/pesquisa/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20466%20-%20pesquisa%20com%20seres%20humanos.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 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: 5 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRAZ, A; DUARTE, M; CIA, F. Na escola: Adaptação do conteúdo de ciências para os alunos com Síndrome de Down: um relato das ações do PIBID do curso de Licenciatura em Educação Especial. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 5., 2012. Anais. São Carlos: UFSCar, 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política escolar e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, Piracicaba, SP: UNIMEP, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R; CHICON, J. F. **Educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios.** Vitória: EDUFES, p. 255-272, 2013.

CALHEIROS, D.S.; FUMES, N. L. F. Experiências e saberes de docentes universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 46, p. 239-255, 2016.

COELHO, J. A. P. M.; SOUZA, G.H. S.; ALBUQUERQUE, J. **Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação.** Capítulo 6. 2018. Disponível em: https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2018/12/livro2_cap6.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

DARUB, A. K. G. S; SOARES, G.L.C; DOS SANTOS, P.K. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. **InterCambios**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2020. Disponível em:

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100043&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2022.

DRAGO, R. A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Eds.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios.** Vitória: Edufes, 2010.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LIMA, Samuel de Jesus. **Formação de docentes e processos inclusivos:** estratégias metodológicas na aprendizagem de alunos PAEE das séries finais do ensino fundamental. 2022. Disponível em: <http://www.bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2161>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MARQUES, L. S.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 27, n. 49, p. 313-326, maio/ago. 2014.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p.1-17, 2014. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/2090>. Acesso em: 21 nov. 2024.

NOZU, W.C.S; DA SILVA, A.M.; ANACHE, A.A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1421-1435, 2018.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, v. 22, n. 81, p. 01-29, ago. 2014.

SASSAKI, R.K.. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI - Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA, A. J. H. D. **Metodologia de pesquisa:** conceitos gerais. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cient%C3%ADfica-conceitos-gerais.pdf>. Acesso em 18 abr. 2024.

SIQUEIRA, I.; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Recebido em: 2 de julho de 2024.

Aprovado em: 7 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/reps.v15i3.12666>

¹ **Reila Campos Guimarães de Araújo.** Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG2018), Professora Adjunta da Universidade Federal de Jataí (UFJ), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão, Educação e Cuidado em Saúde (NEGECS) da Universidade Federal de Jataí. Jataí, Goiás, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8229155027357817>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7611-283X>

E-mail: reilacampos@ufj.edu.br

ⁱⁱ **Calixto Júnior de Souza.** Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2017). Professor do IF Goiano – Campus Rio Verde.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2880328853795907>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-1173>

E-mail: calixto.souza@ifgoiano.edu.br

ⁱⁱⁱ **Valquíria Coelho Pina Paulino.** Doutora em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2016). Professora Associada do Instituto de Ciências da Saúde - Enfermagem UFJ.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0060357576483693>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4733-8442>

E-mail: valquiriapaulino@ufj.edu.br