

CARINA APARECIDA DO VALE

**AÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O INGRESSO DE ALUNOS COM  
DIFERENÇA FUNCIONAL NO ENSINO SUPERIOR**

São João del-Rei

PPGPSI-UFSJ

2020

CARINA APARECIDA DO VALE

**AÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O INGRESSO DE ALUNOS  
COM DIFERENÇA FUNCIONAL NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia  
Linha de Pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade

Orientadora: Dra. Maria Nivalda de Carvalho-Freitas

São João del-Rei

PPGPSI-UFSJ

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V243a Vale, CARINA APARECIDA DO VALE.  
AÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O INGRESSO DE  
ALUNOS COM DIFERENÇA FUNCIONAL NO ENSINO SUPERIOR  
/ CARINA APARECIDA DO VALE Vale ; orientadora  
Maria Nivalda de Carvalho-Freitas Carvalho-Freitas.  
- São João del-Rei, 2020.  
79 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia) -- Universidade Federal de São João del  
Rei, 2020.

1. Práticas pedagógicas inclusivas. 2. Crença  
afetiva. 3. Diversidade funcional. 4. Atitude  
inclusiva. 5. Deficiência. I. Carvalho-Freitas,  
Maria Nivalda de Carvalho-Freitas, orient. II. Título.



Universidade Federal  
de São João del-Rei

PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO  
EM PSICOLOGIA  
UFSJ

A Dissertação “Ações docentes no ensino básico e o ingresso de alunos com diferença funcional no ensino superior”

elaborada por **Carina Aparecida do Vale**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRA EM PSICOLOGIA**

São João del-Rei, 29 de abril de 2020

**BANCA EXAMINADORA:**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Nivalda de Carvalho-Freitas (UFSJ)  
Orientadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Nara Liana Pereira Silva (UFJF)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Celso Francisco Tondin (UFSJ)

## AGRADECIMENTOS

A alegria que me preenche neste momento faz recordar-me com carinho cada detalhe de todo o percurso para chegar até aqui. Uma trajetória de ricos conhecimentos e de uma experiência profissional que me trouxeram aprendizagens para toda a vida. Ao mesmo tempo, o mestrado exigiu-me grandes esforços, principalmente pelo trabalho realizar-se de uma forma solitária na maior parte do tempo. Em todos esses momentos eu tive pessoas preciosas em meu caminho, com quem eu pude contar de uma forma especial, e hoje lhes devo toda a minha gratidão.

Ao meu pai, meu grande amigo e companheiro, por partilhar todas as minhas alegrias e estar sempre presente nas dificuldades vividas. À minha admirada mãe, pelo carinho que acalma os meus dias, por estar sempre de joelhos em oração, colocando-me em suas intenções. Obrigada, meus amores, por serem apoio em toda minha vida, por sempre me incentivarem a estudar, por nunca terem medido seus esforços em prol de minha formação. Foram vocês que tornaram este sonho possível, abrindo as portas do meu caminho e dando-me toda segurança necessária, dizendo diariamente que eu sempre poderia contar com vocês, e eu sei bem disso.

À minha querida irmã, por ser uma amiga tão presente, lembrando-se de mim a todo momento e em cada detalhe, apoiando-me em tudo que precisei. À pequena Lara, por sempre me esperar ansiosa em cada retorno meu para casa, tornando os meus dias mais leves e alegres com seu jeitinho carinhoso tão único.

À minha orientadora, por ser referência em minha trajetória acadêmica, pela maneira com que conduziu toda a orientação, sempre muito profissional e humana. Obrigada, querida Nivalda, pela crença afetiva, pela confiança e pelo reconhecimento/incentivo em cada trabalho desenvolvido. Eu sempre me senti muito acolhida em todas as supervisões e compreendida em minhas dificuldades. Você foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amadas amigas Sarah e Isa, pela amizade sincera e presença em minha vida. Por todos os momentos que me acolheram e foram conforto, que me escutaram e foram críticas, ajudando-me a crescer. Eu não me senti sozinha, porque eu sempre tive vocês. Gratidão!

Ao meu namorado, Gabriel, pela paciência nos momentos mais difíceis, por estar sempre ao meu lado, demonstrando o seu carinho e apoio.

Aos amigos que sempre torceram por mim, aqueles que se mostraram interessados pelo meu trabalho, que tiraram um tempinho para ler. Todos aqueles com quem dividi dúvidas e angústias, em especial Maíra, Amanda e Dani. Obrigada, minhas queridas!

Aos participantes da pesquisa, por dividirem comigo suas histórias, por me ensinarem tanto sobre inclusão e por serem solícitos no momento em que precisei. Aprendi com todas as pessoas entrevistadas. Muito obrigada, meus caros, por me propiciarem essa oportunidade, por me fortalecerem nesse caminho, reconhecendo o papel do meu trabalho de uma forma tão especial.

Ao professor Marcos Vieira, por todo aprendizado, pela torcida e carinho manifestados durante todo esse tempo de academia.

À professora Nara e ao professor Celso, por enriquecerem o meu trabalho com suas contribuições e por prestigiarem a pesquisa de forma tão otimista.

Ao Moisés, funcionário da Universidade Federal de São João del-Rei, pessoa encantadora que sempre alegrava as minhas manhãs durante a graduação. No processo seletivo do mestrado, ele escreveu-me uma oração do Espírito Santo, confeccionou um cartão com ela e presenteou-me para quando eu fosse realizar a prova, carinho esse jamais esquecido.

Ao Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE), do qual eu fiz parte durante muito tempo. Nele tive a oportunidade de aprender com muitos colegas, de compartilhar os passos desta pesquisa, contando com o apoio de todos.

Ao meu psicólogo, Ed, por reconhecer o momento que eu estava vivenciando e adequar-se às minhas condições financeiras, e ainda assim realizar o seu trabalho de forma tão cuidadosa e atenciosa. Obrigada, Ed! Cada terapia tornou os dias mais serenos, fez-me lembrar dos meus reais objetivos, acreditando que eu era capaz e competente para tal.

À Capes, pelo apoio financeiro que tornou possível a dedicação exclusiva a esta pesquisa.

Por fim, de modo geral, agradeço a todos os funcionários da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) e a todos os professores do Programa.

## RESUMO

A presente pesquisa em nível de mestrado teve por objetivo identificar ações bem-sucedidas de professores que contribuíram, de algum modo, para que as pessoas com diferença funcional (deficiência) ingressassem no ensino superior. Grande parte da literatura sobre inclusão na educação tem se debruçado sobre as dificuldades e os desafios dos docentes, havendo ainda lacuna no conhecimento sobre práticas e atitudes que, do ponto de vista das pessoas com diferença funcional, podem contribuir para o desenvolvimento acadêmico delas. O estudo propôs-se a investigar e compreender quais práticas pedagógicas e/ou atitudes dos educadores foram determinantes para as pessoas com diferença funcional, tendo em vista a sua inclusão, aprendizagem e o desenvolvimento educacional do nível básico ao superior. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com oito pessoas com diferença funcional e seis professores. Aqueles indicaram os docentes considerados por eles como referência em inclusão. Para análise dos resultados, foi utilizada a Análise de Conteúdo. As categorias de análise identificadas como as que contribuíram para as pessoas com diferença funcional foram: Atitudes e Estratégias do Professor, Apoio Familiar e Atividades Extraclasse. Detectou-se que o relacionamento interpessoal professor-aluno possui características específicas que favoreceram a inclusão. Há uma crença afetiva por parte do professor, direcionada ao aluno, substancial nesse processo, fazendo com que os discentes se sintam capazes de aprender e de ingressar no ensino superior. Além disso, o olhar do docente voltado para as potencialidades do aluno concretiza-se em ações e estratégias que possibilitam a aprendizagem significativa. A pesquisa indicou que a inclusão se constitui como um processo a ser construído em sala de aula, sendo o aluno com diferença funcional um dos principais aliados do educador na produção de métodos e estratégias. Ademais, as ações identificadas na atuação do professor têm como foco principal a aprendizagem do aluno. Isso reflete de forma positiva nos resultados obtidos e, conseqüentemente, confirma a crença afetiva por parte do professor, bem como ecoa na própria autopercepção da pessoa com diferença funcional. Por fim, a presença da família e as atividades extraclasse também foram variáveis que contribuíram para esse processo.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas inclusivas, crença afetiva, diversidade funcional, atitude inclusiva, deficiência.

## **ABSTRACT**

The purpose of this master thesis was to identify successful teachers actions that, somehow, contributed to people with functional diversity starting college. The research aimed to investigate and understand pedagogical practices and/or attitudes of educators that were crucial for people with functional diversity, in regard of their inclusion, learning and development from primary to tertiary education level. We carried out semi-structured interviews with eight people with functional differences and six teachers. The teachers we interviewed were nominated by people with functional differences as references of inclusion. In order to analyze the results, we used the Content Analysis. The categories of analysis verified were: Teacher Attitudes and Strategies, Family Support and Extra-Class Activities. We identified that interpersonal relationships between students and teachers have specific characteristics that favored the inclusion. There is an affective belief on the part of the teacher, directed at the student, which is substantial in this process, making these students feel capable of learning and going to the tertiary education level. In addition, when the teachers attention is directed to the student potential, their actions and strategies lead to the student development in a significant way. This researched showed that inclusion is a process to be built in the class room, and the student with functional difference is one of the main allies for the educator to produce methods and strategies. Furthermore, the identified actions in the teacher's performance are primarily focused on student learning, reflecting positively on their results, and consequently, confirming the teacher's emotional belief, besides to reflecting on the person's own self-perception of people with functional difference. Finally, the presence of the family and extra-class activities were variables that contributed to this process.

**Keywords:** inclusive pedagogical practices, affective influence, functional diversity, inclusive attitude, disability.



## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Objetivo geral: .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Objetivos específicos: .....</b>	<b>24</b>
<b>4. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 História e concepções de deficiência.....</b>	<b>25</b>
<b>4.2 Modelo Médico/Individual, Modelo Social e Modelo da Diversidade Funcional.....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 A Dialética Inclusão X Exclusão na Educação de Pessoas com Diferença Funcional.....</b>	<b>35</b>
<b>4.4 Ação docente .....</b>	<b>39</b>
<b>5. METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Delineamento de pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>5.2 Descrição do local de pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>5.3 Participantes.....</b>	<b>44</b>
<b>5.3.1 Caracterização dos participantes com diferença funcional .....</b>	<b>45</b>
<b>5.3.2 Caracterização dos professores.....</b>	<b>46</b>
<b>5.4 Instrumentos .....</b>	<b>46</b>
<b>5.4.1 Entrevista semiestruturada.....</b>	<b>47</b>
<b>5.5 Procedimento de coleta de dados.....</b>	<b>47</b>
<b>5.6 Procedimento de análise de dados .....</b>	<b>48</b>
<b>5.7 Considerações éticas .....</b>	<b>49</b>
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>50</b>
<b>6.1 O contexto educacional para a pessoa com diferença funcional e para o professor .....</b>	<b>50</b>

<b>6. 2 Atitudes e estratégias do professor .....</b>	<b>56</b>
<b>6. 2. 1 Contato / crença afetiva .....</b>	<b>57</b>
<b>6.2.2 Inclusão como processo a ser construído.....</b>	<b>61</b>
<b>6.2.3 Foco na aprendizagem .....</b>	<b>62</b>
<b>6.3 Variáveis.....</b>	<b>64</b>
<b>6.3.1 Atividades extraclasse .....</b>	<b>64</b>
<b>6.3.2 Família.....</b>	<b>65</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>70</b>
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>78</b>
<b>9.1 Termo de consentimento.....</b>	<b>78</b>
<b>9.2 Roteiro de entrevista com alunos .....</b>	<b>80</b>
<b>9.3 Roteiro de entrevista com os professores .....</b>	<b>81</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Para discorrer sobre as motivações que me trouxeram à realização deste trabalho, acredito ser importante resumir brevemente uma parte da minha história. Estudante de escola pública, nascida e criada no berço de uma família em que os diplomas se resumiram ao nível básico, eu tive o suporte dos meus pais para seguir para o ensino superior. Com o suor do trabalho de doméstica de minha mãe e com os esforços de meu pai como motorista de caminhão, mantive-me durante alguns anos dedicando-me exclusivamente à graduação em psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Fui criada com base na simplicidade e humildade de meus pais, estes que me ensinaram sobre os princípios de igualdade e respeito. Aprendi que todas as pessoas são iguais em direitos, valores e prestígio. O meu próprio diploma não conta apenas a história de uma psicóloga, mas também de uma doméstica e de um caminhoneiro que tornaram esse sonho possível. Embora lá fora existam forças capitalistas estimando quanto vale cada sujeito ou indicando modelos ideais a serem seguidos, eu fui aprendendo a me colocar nesses contextos a partir de uma perspectiva crítica ao longo da minha trajetória.

Na psicologia, ancorada em conhecimentos teóricos e orientada por diferentes profissionais qualificados (meus caros professores), fui instigada ainda mais para esses preceitos. O processo de tornar-se “psicóloga” exige, antes de qualquer coisa, o olhar diferenciado para o outro e uma análise do contexto social que ele vive. E, então, fui-me encantando pelas disciplinas que abordavam a análise das relações humanas e seus desfechos, em especial, questões relacionadas às minorias, às políticas públicas e à inclusão social.

Durante a graduação, tive ainda a oportunidade de atuar com grupos de pessoas com diferença funcional<sup>1</sup> (pessoas com deficiência) em um projeto de pesquisa e extensão no Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) da UFSJ. O trabalho tinha como objetivo o atendimento desses grupos, tendo como base atividades voltadas para a promoção de saúde e autonomia dos indivíduos atendidos. Mas, muito além disso, esse projeto teve como fruto uma capacitação riquíssima para os estagiários que ali atuavam, e eu era um

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa, será utilizada a terminologia diferença funcional para se referir às pessoas com deficiência. Essa escolha se ancora nas discussões do Modelo da Diversidade Funcional (Palacios & Romañach, 2006), que tem por premissa as concepções da bioética e a compreensão de que é possível ser e estar no mundo de formas as mais diversas, sem que seja considerado um *deficit* em relação aos padrões de corponormatividade.

deles. A escuta daqueles grupos, os estudos com a equipe do projeto e a relação interpessoal com os participantes me propiciaram uma autorreflexão sobre os meus preconceitos. Ali, uma sementinha havia sido plantada em mim.

O contato com os grupos me ensinou a olhar para as pessoas e não para a diferença funcional ou para suas características físicas, sensoriais, auditivas ou intelectuais. Deparei-me com pessoas que, como qualquer outra, tinham uma vida ativa: estudo, trabalho, família, lazer, amigos, atividades físicas... Assim, pude começar a refletir sobre os estigmas que eu alimentava.

A posteriori, resolvi dedicar-me à elaboração de uma nova pesquisa de iniciação científica. O objetivo consistiu em conhecer a percepção de estudantes com algum tipo de diferença funcional e de seus pares em relação à inclusão no ensino superior. Tal estudo, intitulado “Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: perspectivas da própria pessoa com deficiência e de seus pares”, chamou a minha atenção para as dificuldades encontradas pelas pessoas com diferença funcional em relação à atuação dos professores, indicando prejuízos substanciais para a efetivação da inclusão na educação desses sujeitos.

Diante dessa lacuna, e considerando que as dificuldades em relação à inclusão já estavam descritas nos próprios relatos dos alunos, evidenciou-se a importância de realização de uma nova pesquisa, que buscasse um movimento oposto: quais são as possibilidades para se efetivar a inclusão em termos da prática docente? Quais experiências positivas em prol da aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com diferença funcional podem ser verificadas? De que forma essas atuações influenciam positivamente o ingresso das pessoas com diferença funcional no ensino superior?

Tendo em vista as indagações acima, surgiu o meu interesse em realizar a presente pesquisa, na busca por ações bem-sucedidas de professores, as quais contribuíssem de algum modo para que as pessoas com diferença funcional chegassem até o ensino superior. Acredita-se que tal análise possa fornecer subsídios para a atuação docente com o aluno pertencente ao grupo em questão em qualquer nível de ensino, além de trazer elementos importantes para se repensar os problemas relativos à inclusão no âmbito da educação.

Para identificar os professores que foram referência no assunto, considerou-se a percepção das pessoas com diferença funcional, pois acredita-se que, a partir de suas vivências em relação à diversidade e a todas as dificuldades daí advindas, esses sujeitos se caracterizam como porta-vozes de suas reais necessidades. Ou seja, configuram-se como protagonistas para avaliar quais ações e propostas podem ser mais promissoras e eficazes para a sua inclusão, aprendizagem e desenvolvimento.

Em síntese, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram estruturados da seguinte forma: 1) revisão de literatura; 2) produção de dados; 2.1) entrevistas com pessoas com diferença funcional que ingressaram no ensino superior; 2.2) entrevistas com os professores que foram indicados pelos sujeitos com algum tipo de diferença funcional; 3) análise e discussão dos resultados. Portanto, serão apresentados inicialmente as referências teóricas, os objetivos e a metodologia utilizada neste estudo. E, em seguida, a análise e discussão dos dados obtidos.

Pretende-se com a pesquisa contribuir para a identificação e compreensão de ações docentes consideradas inclusivas, que favorecem o desenvolvimento de alunos com diferença funcional na educação básica e, conseqüentemente, contribuem para o seu ingresso no ensino superior. Também é esperada a produção de um conhecimento que favoreça a formação de professores, de modo que eles possam orientar suas práticas com base em experiências bem-sucedidas. Outra expectativa é que este estudo colabore com as discussões sobre inclusão no âmbito educativo, favorecendo o trabalho de diversos sujeitos que se encontram engajados no tema, sobretudo professores e alunos com diferença funcional, os quais se deparam com os desafios no cotidiano escolar. Assim, espera-se que o estudo favoreça o diálogo entre os ambientes escolar e acadêmico, na busca incansável da eliminação de barreiras nos espaços de formação e educação.

Por fim, para exemplificar o significado deste trabalho para mim, valer-me-ei das palavras de Claudia Werneck (2003, p.10), ativista brasileira em direitos humanos:

*Praticar a inclusão é adotar uma nova ética, inspirada na certeza de que a humanidade encontra infinitas formas de se manifestar, sobre as quais é impossível atribuir um valor mais ou menos humano. Apropriar-se desta ética da diversidade significa abandonar o equivocado hábito de hierarquizar condições humanas definindo quais delas têm ou não têm direito, dos mais simples aos mais complexos. O velho hábito será substituído por inusitadas reflexões e atos que garantam a cada recém-nascido o direito de nunca ter o seu valor humano questionado, sob qualquer alegação, não importa o que lhe aconteça, de que forma ande, pense, leia, enxergue ou se expresse.*

## 2. PROBLEMA DE PESQUISA

A educação é um direito universal que se constitui como base elementar tanto para o crescimento individual como para o coletivo. É por meio dela que os demais direitos são assegurados, já que possibilita a capacitação para o trabalho e para a aquisição de renda e, conseqüentemente, a independência pessoal (Cartilha do Censo 2010, 2012). Possibilitar a inclusão no âmbito educacional significa promover o acesso ao ensino de qualidade, que seja capaz de otimizar as potencialidades de cada um, de assegurar o desenvolvimento pessoal e de orientar os indivíduos no compromisso com a cidadania (Freire, 2008).

Para Freire (2008), a inclusão configura uma mobilização educacional, social e política, e seu principal objetivo consiste em legitimar o direito de quaisquer sujeitos atuarem no meio social em que estão inseridos, garantindo o acolhimento e o respeito às diferenças. No que tange à educação, representa o direito de todos os alunos desenvolverem-se e solidificarem seus potenciais. Além disso, ela prioriza as condições necessárias ao exercício da cidadania, por meio do acesso ao ensino de qualidade e que leve em conta as demandas, individualidades e preferências. Contudo, o conceito de inclusão ainda se apresenta amplo e pouco específico, o que dificulta a efetivação e execução das práticas, cooperando para que elas ocorram de forma discordante de seus princípios (Freire, 2008).

No Brasil, a proposta de educação para todos tem-se ampliado através das políticas públicas que vêm sendo estabelecidas, buscando garantir a inclusão de pessoas com diferença funcional no contexto educativo (Poker, Valentim & Garla, 2018). Como exemplo, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 2º, determina que:

*[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Em seu artigo 3º, a Lei define os princípios de como o ensino deverá ser ministrado. Dentre eles, podemos destacar: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “III - pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas”; e “IX - garantia de padrão de qualidade”. Então, essas ações governamentais têm como base o princípio da equidade e defendem o convívio com a diversidade, considerando o ensino básico e avançando gradativamente para o ensino superior (Poker, Valentim & Garla, 2018).

A partir das modificações desenvolvidas no sistema de ensino especial e das práticas desempenhadas com o objetivo de efetivar a inclusão na educação, o número de matrículas de estudantes com diferença funcional nas escolas comuns tem alcançado um crescimento significativo, passando de 13% para 76% entre os anos de 1998 e 2012 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI] e Secretaria de Educação Superior [SESu], 2013). Em 2005, o governo federal promoveu o projeto Incluir, visando à promoção de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Nelas, o aumento das inscrições correspondeu a 754%, sendo 5078 matrículas no ano de 2003 (SECADI/SESu, 2013) e 38272 matrículas de graduação com declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ano de 2017 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] – Ministério da Educação [MEC], 2019).

Entretanto, o aumento do número de matrículas refere-se somente ao acesso das pessoas com diferença funcional ao espaço escolar. Logo, o avanço da inclusão mantém-se restrito aos aspectos de acessibilidade, como construção de rampas e instalação de materiais adaptados. Algumas instâncias responsáveis pelo exercício da inclusão priorizam a divulgação dessas medidas de adaptações físicas, resumindo o crescimento dela em questões básicas, o que propicia a naturalização do discurso inclusivo, de fácil aceitação e sem indagações críticas. (Lockmann, Machado & Freitas, 2017).

Ademais, apesar do aumento no número de matrículas, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010) assinalam assimetrias significativas entre a população total e as pessoas que possuem algum tipo de diferença funcional, além dos baixos níveis de instrução entre estas. Constata-se que 61,1% dessa população não tem qualquer nível de instrução ou possui somente o fundamental incompleto; 17,7% possuem ensino médio ou superior incompleto; e apenas 6,7% possuem superior completo (IBGE, 2010). Por consequência, a maior justificativa de empregadores para a concentração de pessoas com diferença funcional em cargos operacionais e de baixa rentabilidade no mercado de trabalho refere-se à baixa qualificação profissional desse público (Ribeiro & Carneiro, 2009).

Também deve considerar-se que ainda existem barreiras físicas, legais e atitudinais, as quais colocam as pessoas com diferença funcional em situações de desvantagem e dificultando a efetivação plena de seus direitos (Cartilha do Censo 2010, 2012). Fica evidente, na sociedade, a resistência em aceitar e empreender ações de inclusão em prol

desses sujeitos, pela falta de conhecimento das pessoas de um modo geral e dos próprios educadores (Chahini, 2010).

Para discorrer sobre o processo de inclusão no âmbito da educação brasileira, vale sublinhar o papel das entidades de ensino e constatar como tal dinâmica vem estruturando-se. Em relação ao nível básico de ensino, cabe à escola o compromisso de contribuir para a socialização e humanização na formação dos sujeitos, de modo a ensinar-lhes a aprender por meio da convivência com os demais. Outra mediação dessa instituição consiste em cooperar para que os indivíduos cresçam e sejam capazes de assumir postura construtiva e participativa na comunidade, garantindo aos alunos o contínuo desenvolvimento e o conhecimento do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. (Verdum, 2013).

Com o intuito de alcançar tais objetivos, é essencial mudar a noção do educar resumida na simples transmissão do conhecimento. As bases da aprendizagem são primordiais, mas a educação deve se estender para além da comunicação de um saber predeterminado. A expectativa é que a escola se prepare para considerar as múltiplas dimensões dos sujeitos ao interagir com eles, levando em conta o ambiente em que vivem, as relações sociais por eles estabelecidas, de modo a deixar de lado a visão fragmentada do indivíduo e a expectativa de que ele se adapte ao meio. (Verdum, 2013).

Laplane (2014) argumenta que as redes públicas de ensino precisam implicar-se não apenas no exercício de abonar matrícula dos estudantes em escolas e salas comuns, mas também de proporcionar uma formação competente para os seus educandos. Portanto, deve atender a requisitos básicos, tais como a compreensão das diferenças, o reconhecimento das possibilidades dos estudantes com diferença funcional, a efetivação da participação dessas pessoas no ambiente escolar, o apoio aos professores, aos alunos e à família (Almeida & Ferreira, 2018; Laplane, 2014).

As pesquisas desenvolvidas no ensino básico indicam que o envolvimento dos educadores ainda é ínfimo, o que torna inviável a organização de uma cultura em benefício do acolhimento da diversidade. Tal processo vem sendo construído aos poucos (Briant & Oliver, 2012; Tavares et al., 2016; Oliva, 2016). Por todos esses aspectos, para que as crianças com algum tipo de diferença funcional tenham pleno acesso às escolas comuns, muitas medidas necessitam ser tomadas, especialmente no que se refere à formação dos professores que atuam com esses alunos (Tavares, Santos e Freitas, 2016).

Em virtude dos argumentos apresentados, conhecer a percepção de professores acerca de sua experiência e rotina com alunos que possuem diferença funcional é essencial. O entendimento da vivência possibilita distinguir as contradições das ações já desenvolvidas



no ambiente educacional e viabiliza o aperfeiçoamento da formação acadêmica por meio das carências observadas (Barbosa & Souza, 2010).

Cabe destacar que as condutas de um indivíduo sustentam-se primeiramente na ideia que ele tem sobre o mundo ou sobre o outro. Sendo assim, cada sujeito age no meio de acordo com as suas concepções, formadas ao longo do processo histórico. Logo, pensar na percepção de professores acerca da inclusão significa compreender as bases que direcionam suas ações e atitudes em sala de aula (Monteiro & Manzini, 2008).

Entre os diversos profissionais da escola, a diferença funcional é concebida como um *deficit* e ainda é vista como um problema da criança. Poucos professores percebem a necessidade de avaliar suas práticas, prejudicando o aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas. Diante disso, torna-se imprescindível ponderar as concepções dos educadores, de modo que possam criar ferramentas para exercerem sua função de educar reconhecendo as competências e características de cada aluno. (Briant et al., 2012).

Silva, C. M, Silva D. S, Monteiro, R. e Silva, D. N. H (2018) realizaram um estudo sobre a inclusão de alunos surdos em salas comuns em uma escola de ensino médio da rede pública. Eles identificaram que os hábitos na rotina escolar destoam do que é defendido pelas diretrizes governamentais. Há uma urgência em se avaliar a forma como a inclusão desses estudantes vem ocorrendo. A escola deve considerar a condição bilíngue e bicultural de surdos, colocando-a em prática. A língua de sinais não se constitui apenas como uma ferramenta de comunicação e inclusão; faz parte também da identidade dos surdos, influencia o desenvolvimento acadêmico, a aprendizagem, o empoderamento e as relações sociais por eles estabelecidas. Para os autores, as defasagens identificadas relacionam-se com a maneira como as políticas públicas têm-se organizado e preocupado com a formação docente (Silva et al., 2018).

Ao analisar a inclusão de uma aluna com diferença funcional visual em uma escola comum de ensino básico privada, Oliva (2016) verificou que a discussão sobre o tema e as políticas inclusivas são ausentes, sendo muitas as barreiras relacionadas à aprendizagem e participação dela. Chama atenção o fato de que a matrícula da aluna foi realizada sob a condição de que ela fosse responsável por adaptar-se à escola e por acompanhar o desempenho da turma (Oliva, 2016). A inexistência de acessibilidade e de adaptações por parte da escola e dos profissionais coloca a estudante em situação de marginalização, reflete o preconceito enraizado nessa instituição e reproduz os traços de exclusão presentes na sociedade. A concepção da diferença funcional como deficiência, baseada no estigma de inferioridade compartilhado pela comunidade escolar, repercute no modo como a aluna

sente-se em relação à sua diferença, comparando-se negativamente com os demais alunos e valorizando-se apenas em relação aos colegas com diferença funcional que não frequentam o ensino (Oliva, 2016).

Vargas e Portilho (2018) realizaram uma pesquisa durante um programa de formação continuada, em uma escola de educação básica modalidade especial, a fim de investigar as concepções de professores acerca do conhecimento e aprendizagem. Constatou-se que, durante os encontros, os docentes mencionaram diversas queixas sobre o trabalho, mas ainda assim foram raros os momentos em que o grupo elaborou uma reflexão sobre a vivência e as dificuldades identificadas na prática com crianças com diferença funcional, o que poderia contribuir para minimizar a angústia desses profissionais, além de proporcionar a autorreflexão. As concepções compartilhadas entre os educadores fizeram com que a inclusão perdesse seu lugar para uma simples integração, a qual tem como preocupação promover modificações na criança, com o intuito de aproximá-la da condição normativa imposta pela sociedade. Nota-se que os profissionais lidam com os estudantes com diferença funcional de forma desigual em relação aos alunos com desenvolvimento típico (Vargas & Portilho, 2018).

Capitão (2010) analisou a concepção de professores sobre a inserção de alunos com diferença funcional em escolas comuns. O autor relata que os profissionais entrevistados mostram-se favoráveis aos princípios da inclusão e acreditam que tal processo contribui positivamente para a socialização desses estudantes, proporciona as relações interpessoais, propicia o envolvimento com atividades e com os pares, bem como colabora com a igualdade de oportunidades. Além disso, para esses docentes, ao conviver com o outro, a criança com diferença funcional sente-se mais valorizada enquanto ser humano, o que pode refletir no aumento da sua autoestima. Apesar dos problemas a serem enfrentados no processo de inclusão, os entrevistados defendem a permanência das pessoas com diferença funcional em instituições comuns. Todavia, observam que os obstáculos são recorrentes. Os professores identificam que a escola comum ainda não se mostra preparada, prevalecendo barreiras físicas, atitudinais, materiais e na própria formação dos educadores, o que dificulta as práticas inclusivas nesse contexto (Capitão, 2010).

Segundo Santiago, Santos e Melo (2017), o compromisso de elaborar respostas educativas que atendam às demandas da diversidade não deve restringir-se aos professores, mas sim integrar toda a coletividade escolar. Isso inclui os professores das classes comuns e do atendimento educacional especializado, gestores, funcionários, alunos e famílias, de modo a construir, entre esses atores, um projeto emancipador que favoreça a instituição e os

sujeitos atendidos por ela. Para Ferrari e Sekkel (2007), a educação escolar se caracteriza, acima de tudo, por seu aspecto grupal, corroborando com o estudo de Jansen, Otten, Zee e Jans (2014) que defende a importância do grupo no processo de inclusão e no desenvolvimento autêntico do sujeito.

Briant e Oliver (2012) realizaram um estudo com o intuito de conhecer as estratégias desenvolvidas por professores para atuarem na educação escolar de alunos com diferença funcional em uma rede pública de ensino. No que se refere à percepção e atitude dos docentes entrevistados frente a esses alunos, observa-se uma aceitação forçada, pautada no dever de cumprirem legalmente com a matrícula do discente, e a ideia de que são poucas as possibilidades de aprendizagem desse público. Em vista disso, a estratégia apontada pelos autores consiste em avaliar os sentidos e imaginários dos professores sobre a diversidade, de forma a ressignificar a visão desses educadores, tendo como foco a valorização da diferença e das possibilidades dos alunos com diferença funcional. Por outro lado, identificam-se profissionais que reconhecem a individualidade e capacidade dos alunos, buscando alternativas para solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão, e, nesses casos, a estratégia reside na rede de apoio dentro da escola. Segundo os docentes, a rede de apoio é substancial para que a diferença funcional não seja vista como um problema e para que os educadores encontrem respostas positivas para atuarem de forma inclusiva. Com os resultados obtidos, os autores sublinham o quanto é essencial um estudo mais aprofundado, de modo a ampliar a escuta dos professores, ou ainda a observação das atividades cotidianas em sala de aula.

Fonseca (2009) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar como se constrói a identidade profissional de um professor que atua na educação de alunos com autismo e quais mudanças são desenvolvidas frente às singularidades desses alunos. Ao investigar a história de vida de uma professora, a autora identificou “herança da família” e “herança escolar”. Tais heranças referem-se aos valores, papéis, atitudes e visão de mundo, pautados, nesse caso, em ideais de superação, cooperação, esforço, criatividade. Elas repercutem na identidade pessoal e, posteriormente, profissional dos sujeitos. A busca pela autonomia financeira e pela constituição familiar fez com que essa professora reconhecesse o desenvolvimento de características pessoais, por exemplo, determinação e iniciativa. Outro fator relevante é o empenho em favor do conhecimento e da formação sobre o autismo, o qual possibilita uma atuação competente no trabalho com as crianças atendidas, aproximando a profissional dos pais e alunos e favorecendo uma relação positiva entre eles. É importante destacar que a autora crítica a ênfase dada ao aluno e ao professor como

responsáveis pelos fracassos escolares, sem um questionamento do sistema de ensino e das instâncias governamentais.

No tocante ao ensino superior, a responsabilidade social das universidades é gerar conhecimento em prol do avanço da sociedade, da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem (Demo, 1993). Elas apresentam-se como espaço de produção, transmissão e aplicação do saber e têm a função de formar e capacitar profissionais, coadjuvando de maneira significativa o progresso da educação (Castanho & Freitas, 2006). Considerando a importância do ensino superior para o crescimento da sociedade, compete a essas instituições a dinâmica de se pensar em políticas de inclusão fundamentadas na valorização da diversidade (Castanho & Freitas, 2006).

O principal desafio colocado para as universidades consiste em capacitar os profissionais para se tornarem habilitados a atuar na educação dos indivíduos pautada não apenas na transmissão de saberes, mas na originalidade de estratégias de aprendizagem, na adaptação de atividades, de modo a desenvolver novas atitudes e ações valorizadoras da diversidade humana (Glat & Pletsch, 2010). Por isso, o papel dos docentes atuantes no ensino superior é fundamental para o processo de inclusão, pois são eles que preparam os futuros educadores, além de serem capacitados para sugerir ideias para a estrutura curricular do curso. Portanto, os mestres devem atuar na formação dos sujeitos de acordo com os preceitos da inclusão, garantindo o respeito às diferenças (Freitas, 2007).

Contudo, a falta de preparo dos profissionais de educação vem se destacando como um dos problemas mais relevantes da inclusão escolar. A dificuldade consiste na formação e capacitação para lidar com as diferenças e, simultaneamente, na aptidão para qualificar os discentes da mesma maneira, abandonando-se o modelo ideal imposto pela sociedade e prestigiando a diversidade. A instrução segmentada dos professores contribui de algum modo para que eles tornem-se despreparados para atuar na efetivação da inclusão de pessoas com diferença funcional em quaisquer graus de ensino (Chahini, 2010). O diálogo entre os membros da comunidade acadêmica mostra-se escasso, o que prejudica a rotina escolar e a construção de habilidades e ações facilitadoras do ensino e da aprendizagem (Ferrari & Sekkel, 2007).

Tavares et al. (2016) sugerem que, para formar profissionais preparados para lidar com as demandas da diversidade, o tema da inclusão deve perpassar as diferentes disciplinas ao longo da formação, possibilitando uma discussão ampla no decorrer do curso acadêmico. Os autores ressaltam ainda a necessidade de aproximar os futuros profissionais da prática com crianças com diferença funcional durante a graduação, como em estágios, por exemplo.

Poker et al. (2018) realizaram entrevistas com professores acadêmicos da área das ciências humanas e da saúde que tiveram a formação concluída nas duas últimas décadas, compreendendo, portanto, o período em que as políticas de inclusão já estavam sendo discutidas. Os dados da pesquisa indicaram que 55% dos sujeitos não tiveram contato com o assunto no período da graduação (Poker, et al., 2018). Essa informação corrobora a percepção de Reis, Eufrásio e Bazon (2010), de que durante a formação inicial não são ofertadas disciplinas relacionadas ao preparo dos docentes para lidar com a diferença funcional e suas demandas (Reis et al., 2010). Questiona-se, nessa perspectiva, qual lugar a educação inclusiva tem ocupado nas universidades e se há o reconhecimento da importância da formação docente nessa conjuntura (Poker et al., 2018).

Sobre a formação especializada em educação inclusiva, verifica-se que apenas uma minoria dos docentes realiza algum tipo de formação complementar (como participação em palestras, eventos, oficinas etc.). Além disso, ao avaliarem os cursos de especialização, os professores relatam ausência de discussão sobre os conhecimentos necessários para a atividade pedagógica e inclusiva em sala de aula. Constantemente essas formações limitam-se a informações de aspectos legais, filosóficos e conceituais (Poker et al., 2018).

Antunes, Faria, Rodrigues e Almeida (2013) identificaram aspectos essenciais às práticas inclusivas, como igualdade de oportunidades e não discriminação, em discursos de professores atuantes no ensino superior. No entanto, ao serem questionados sobre suas práticas, identifica-se que ainda se encontram profissionais com uma visão conservadora, a qual se distingue de uma concepção mais ampla de diversidade.

No caso da pesquisa de Poker et al. (2018), os profissionais se mostram favoráveis à inclusão e, ao descreverem o que entendem pelo termo, abordam aspectos essenciais norteadores dos princípios da educação inclusiva. Para os autores, esse resultado difere-se do de outros estudos, pois frequentemente os professores dispõem-se a favor da inclusão, mas não reconhecem as bases conceituais que a constituem. Essa diferença pode ser explicada por se tratarem de profissionais que trabalham com temáticas da área de humanas e saúde. Além disso, o ambiente acadêmico da instituição em questão pode contribuir para isso, já que possui um departamento de educação especial e uma linha de pesquisa do programa de pós-graduação na área (Poker et al., 2018).

Vilela-Ribeiro e Benite (2010) avaliaram em seus estudos a percepção de um vice-coordenador de curso de graduação sobre o perfil desejado dos discentes enquanto futuros profissionais. Analisou-se que é atribuída ênfase à capacidade do professor de dominar o conteúdo das disciplinas e trabalhar de forma técnica e produtiva, não sendo mencionado

nenhum aspecto da formação habilitada para lidar com a diversidade em sala de aula (Vilela-Ribeiro et al., 2010).

Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) realizaram uma pesquisa de abordagem psicanalítica, a fim de avaliar o imaginário coletivo de professores do ensino superior acerca da inclusão escolar. Os resultados demonstram uma visão sobre o aluno com ênfase nas barreiras e possibilidades frente à diferença funcional, desconsiderando a capacidade do ser humano de integrar-se nos diversos ambientes sociais. O imaginário coletivo dos professores aponta para a concepção de que a escola comum não é considerada um espaço adequado para o aluno com diferença funcional, o qual é percebido como uma pessoa em sofrimento emocional, caracterizado essencialmente pela dependência e falta de autonomia, devendo ser cuidado pela mãe, um mediador elementar (Ávila et al., 2008).

Conforme Ávila et al. (2008), diante dos inúmeros estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a inclusão, talvez os professores possam ter dificuldades ou resistência em expor claramente os impasses emocionais que surgem nesse processo. Assim, para formar docentes capazes de trabalhar com a diferença, é preciso pensar em estratégias em favor do cuidado emocional desses educadores, bem como discutir o tema em sala de aula, supervisionar as atividades práticas e considerar os apontamentos da própria pessoa com diferença funcional. Desse modo, há a possibilidade de ressignificar a percepção da deficiência e aprimorar as ações no trabalho, o que reflete positivamente na qualidade da educação inclusiva (Carvalho-Freitas et al., 2015; Reis et al., 2010).

Além do compromisso de formar e capacitar os futuros profissionais, a universidade deve ser também um espaço inclusivo para os estudantes com diferença funcional. Portanto, assim como as instituições de educação básica, o ensino superior brasileiro encontra-se diante da necessidade de desenvolver formas de garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os alunos, de maneira inclusiva, envolvendo pessoas com diferenças sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais e/ou motoras (Poker et al., 2018). Isso se tem configurado como um obstáculo. (Fernandes, Oliveira & Almeida, 2016), ocorrendo de maneira lenta e precária e podendo ser considerado similar ao percurso da inclusão no ensino básico (Poker et al., 2018).

Sobre as condições de acesso e permanência nos cursos de graduação, a entrada do aluno com diferença funcional na universidade pública está diretamente ligada à sua condição socioeconômica. Estudantes oriundos de escolas privadas, na qual se tem garantido o apoio pedagógico, recursos para tecnologias, transporte e equipe multiprofissional, possuem maiores possibilidades de ingressarem no ensino superior (Rocha & Miranda,

2009). O atendimento e as adaptações para o processo de seleção do vestibular são bem avaliados. No entanto, as condições de continuidade não são as mesmas. As ações desenvolvidas em prol da inclusão dão-se predominantemente por meio da sensibilização de professores, coordenadores de curso e pela família. Há uma carência nos recursos tecnológicos e as barreiras arquitetônicas ainda apresentam lacunas desafiadoras, como exemplo, a locomoção entre os diferentes espaços da universidade (Rocha & Miranda, 2009).

Estudos sobre a inserção de pessoas com diferença funcional em instituições da rede pública de ensino superior, ao analisarem a compreensão da inclusão por parte de professores, alunos e diretores, apontam baixos níveis de informação com relação ao tema (Rocha & Miranda, 2009; Carvalho-Freitas, Guimarães, Rocha, Souto & Santos, 2015; Vilela-Ribeiro & Benite 2010; Poker et al., 2018; Castro & Almeida, 2014). As dificuldades, os sentimentos de ansiedade e a insegurança presentes na relação entre o professor e o aluno com diferença funcional são apontados como fruto do reduzido diálogo com esse público. Assim, os dilemas percebidos nessa interação são atribuídos à origem social. Destaca-se intensa mobilização subjetiva nos primeiros contatos, como sentimentos de piedade e compaixão, concepção baseada na fragilidade, nojo/repugnância, entre outros (Carvalho-Freitas et al., 2015). Nota-se que prevalece a sensação de desconforto entre a maioria dos educadores, além da crença de que essas pessoas deveriam frequentar classes especiais preparadas para recebê-las (Vilela-Ribeiro & Benite, 2010, Ávila et al., 2008). Além disso, a maioria dos docentes relata não ter tido nenhum contato prévio com as pessoas com diferença funcional (Reis et al., 2010; Carvalho-Freitas et al., 2015).

Oliveira et al. (2016) desenvolveram uma revisão integrativa a fim de analisar os estudos da educação inclusiva no ensino superior. Os autores sublinham que a produção científica sobre o tema mostra-se tênue frente à complexidade que abarca os princípios de inclusão e as esferas ligadas a eles. Ao se tratar da educação, as pesquisas dão maior ênfase ao público infantil, e quando o foco se direciona aos adultos e crianças com necessidades educacionais especiais, os trabalhos se referem, em sua maioria, à questão assistencial da saúde (Oliveira et al., 2016).

Ao avaliarem como tem ocorrido o processo de inclusão no ensino superior, os estudos demonstram que, ainda que as leis tenham sido estabelecidas há mais tempo, a universidade caminha a passos lentos nesse sentido. As medidas legislativas são fundamentais para a inclusão, no entanto, predomina a dificuldade das instituições em garantir a efetivação dessas leis (Vilela-Ribeiro & Benite, 2010; Duarte, Rafael, Filgueiras,

Neves & Ferreira, 2013; Siqueira & Santana, 2010). Frente às dificuldades mencionadas, as pesquisas defendem a necessidade de uma discussão multidisciplinar, de modo que as práticas de inclusão possam ser repensadas a fim de dar respostas às lacunas que ainda persistem nesse universo (Oliveira, Trezza, Ramos e Freitas, 2016; Rocha & Miranda, 2009; Antunes et al., 2013, Ciantelli & Leite, 2016).

A educação inclusiva pertence a uma perspectiva relativamente nova, realidade que faz os professores se sentirem impotentes e incapazes de manejar, acarretando angústia. Pensar na formação de tal profissional para a inclusão significa capacitá-lo a desenvolver uma educação para a diversidade, considerando o caráter multicultural da sociedade, bem como torná-lo disposto a ouvir, prepará-lo para dar atenção à diferença e respeitá-la. Portanto, qualificar profissionais para lidarem com a realidade por meio de postura crítica e construtiva se configura como uma adversidade. (Briant & Oliver, 2012).

O desconhecimento dos professores impede a execução de práticas pedagógicas que contribuam para o conhecimento dos alunos e o acompanhamento das aulas, como a utilização de material didático e de recursos de multimídia específicos para pessoas com diferença funcional auditiva (Rocha & Miranda, 2009). Desse modo, são urgentes maiores discussões, objetivando a instrução de docentes e funcionários administrativos acerca dos tópicos legislativos, do diagnóstico e das estratégias facilitadoras da aprendizagem dos estudantes com diferença funcional (Rocha & Miranda, 2009; Carvalho-Freitas et al., 2015; Fernandes, et al., 2016, Ciantelli & Leite, 2016).

Esse conjunto de investigações relativas à inclusão nas escolas e universidades tem identificado os inúmeros entraves relacionados ao ambiente educacional, às questões de acessibilidade e às práticas pedagógicas. Além disso, vem sendo verificada a necessidade de mudança dessas práticas. No entanto, são escassas as investigações sobre processos de inclusão escolar bem-sucedidos que possam servir de referência para outras ações. A presente proposta insere-se nessa lacuna ao se debruçar sobre o seguinte problema de pesquisa: em meio a tantas adversidades no campo da inclusão, quais ações docentes contribuem para que os alunos com algum tipo de diferença funcional permaneçam na escola e ingressem na universidade?

Nesse sentido, este estudo justifica-se pela necessidade de se identificar estratégias e ações docentes que, na perspectiva das pessoas com diferença funcional, contribuíram para a permanência delas nas instituições escolares e colaboraram para elas chegarem até a universidade. A originalidade da pesquisa concentra-se na busca de alternativas que auxiliem os docentes a exercerem suas atividades de forma inclusiva, já que em outros estudos os



obstáculos já estão dados. Assim, a presente pesquisa se propôs a identificar ações bem-sucedidas de professores que foram referência para alunos com diferença funcional, contribuindo para o ingresso deles no ensino superior. Portanto, pretendeu-se identificar parâmetros a serem utilizados pelos profissionais que se veem despreparados para lidar com as demandas da inclusão e, conseqüentemente, contribuir para aprimorar a educação de alunos com diferença funcional.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral:**

Identificar ações bem-sucedidas de professores que foram referência para alunos com diferença funcional, contribuindo para que eles ingressassem no ensino superior.

#### **3.2 Objetivos específicos:**

1. Identificar, a partir da perspectiva dos discentes, professores que contribuíram para que eles ingressassem no ensino superior, destacando-se na trajetória escolar desses alunos;
2. Verificar junto às pessoas com diferença funcional quais ações e condutas desses professores otimizaram a sua inclusão no ensino básico e o ingresso no ensino superior;
3. Investigar a concepção desses professores sobre a inclusão no âmbito educacional;
4. Analisar quais ações e estratégias foram desenvolvidas pelos docentes na educação básica para garantir o acesso igualitário e a permanência de pessoas com diferença funcional no ensino;
5. Identificar habilidades desenvolvidas pelos docentes para garantir a aprendizagem dos alunos com diferença funcional.

## **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

Inicialmente, serão explanados alguns marcos históricos que contribuem para a compreensão de como ocorreu o processo de inclusão da pessoa com diferença funcional na sociedade e de como esses acontecimentos influenciam no presente. Serão apresentadas também as concepções de deficiência verificadas em cada período histórico. Para tratar desse assunto, o presente tópico terá como referência as seis matrizes de interpretação da deficiência, desenvolvidas por Carvalho-Freitas e Marques (2009): subsistência/sobrevivência; sociedade ideal e função instrumental da pessoa; espiritual; normalidade; inclusão social; matriz técnica. Serão apresentadas discussões sobre a deficiência em perspectivas histórica e teórica, buscando mostrar os deslocamentos que foram sendo produzidos sobre o papel da pessoa com deficiência na sociedade, além dos principais modelos teóricos existentes no campo e suas distinções nas formas como o conhecimento tem sido produzido na atualidade. Posteriormente, será discutida a dialética entre inclusão e exclusão e o modo como a educação de pessoas com diferença funcional se consolidou no país. No último tópico serão abordadas as reflexões sobre a ação pedagógica.

### **4.1 História e concepções de deficiência**

As concepções de deficiência dizem respeito às diversas formas de se pensar no tocante à diversidade (Carvalho-Freitas & Marques, 2007). Para Pacheco e Alves (2007), o modo como a pessoa com deficiência é vista configura-se como uma construção social que estabelece relação com a cultura de cada época, abarcando os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos. Dessa forma, a diferença funcional foi tratada ao longo dos anos a partir de várias abordagens, modificadas de acordo com cada contexto histórico, político e cultural (Carvalho-Freitas & Marques, 2007; Pacheco & Alves, 2007).

Entender as transformações na maneira de abordar a deficiência permite-nos analisar a realidade da pessoa com diferença funcional, uma vez que a forma como os indivíduos, bem como a sociedade, lidaram com a situação no passado é reeditada subjetivamente na atualidade (Carvalho-Freitas & Marques, 2007; Pacheco & Alves, 2007). Além disso, a compreensão da percepção sobre a deficiência constitui elemento fundamental para a gestão da diversidade, pois exerce influência no modo como as pessoas direcionam suas atitudes e preferências (Carvalho-Freitas & Marques, 2007). Portanto, o conhecimento do processo histórico acerca das pessoas com diferença funcional constitui um subsídio para pensarmos

questões contemporâneas, tais como os projetos sociais, os movimentos em prol da inclusão e/ou a visão e a atitude dos indivíduos frente à diferença (Carvalho-Freitas & Marques, 2007; Pacheco & Alves, 2007). Ele também possibilita ponderar comportamentos/valores depreciativos, direcionados às pessoas com diferença funcional, que perduram em novos arranjos sociais (Pacheco & Alves, 2007).

A história da deficiência estabelece a trajetória de um grupo presente na humanidade desde os primórdios. Em todas as épocas existiram pessoas com algum tipo de deficiência (física, sensorial ou psíquica), seja inata ou adquirida ao longo da vida (Garcia, 2010). Tal narrativa histórica caracteriza-se por dois aspectos que perpassam os diferentes períodos: a visão sobre as pessoas com deficiência pautada em traços pejorativos devido às comparações com o padrão de normalidade social e, por consequência, a manutenção da exclusão social e marginalização desse grupo. No entanto, essas particularidades se mostram divergentes ao longo do tempo (Bonfim, 2009).

Com base em uma análise histórica, em revisão de literatura nacional e internacional, Carvalho-Freitas e Marques (2007) identificaram seis concepções de deficiência, nomeando-as como matrizes interpretativas. Além disso, os autores apontam a relação dos significados atribuídos à deficiência ao longo da história com seu respectivo contexto, considerando a forma como a sociedade mantém suas atividades sociais e, conseqüentemente, desenvolve seu pensamento em cada período.

A concepção de deficiência com o caráter de subsistência/sobrevivência origina-se na Grécia Antiga, do século XII a.C. ao século VII a.C., período em que a cultura grega se concentrava na organização de uma sociedade guerreira e agrícola. Nessa época, a concepção de homem privilegiada representava-se por características e valores de força, vigor, aptidão física, que garantiam a possibilidade de contribuição na defesa do povo, no trabalho da agricultura e na guerra. Como resultado, a deficiência era entendida como um problema, o corpo disforme ou a ausência de alguma função eram interpretados como empecilho no processo de sobrevivência/subsistência, e para que as pessoas com deficiência fossem inseridas, deveriam comprovar sua capacidade de colaboração social (Carvalho-Freitas e Marques, 2007).

No período da Antiguidade, constata-se a organização de uma sociedade pautada no poder absoluto, detido pela minoria, a qual mantinha consigo o poder de decisão. As cidades ocidentais organizavam-se em dois grupos sociais: nobreza – homens de prestígio social, político e econômico; e servos (serviçais ou escravos) – parcela da população classificada como sub-humana e considerada propriedade da nobreza, a quem estava subordinada e

deveria obedecer. A economia baseava-se na agricultura, pecuária e artesanato – tarefa exercida pelos escravos. Nessa perspectiva, o valor da vida humana estava condicionado aos interesses dos nobres, os quais colocavam os escravos a serviço de seus desejos, como em lutas de defesa ou conquista. No caso da pessoa com deficiência, ela ocupava o mesmo lugar do povo, não tinha valor como ser humano e podia ser abandonada ou exposta, sem questionamentos éticos ou morais (Aranha, 2001). As crianças que apresentavam algum tipo de deficiência ou nasciam adoentadas ficavam desamparadas (Pacheco e Alves, 2007). Schewinsky (2004) afirma ainda que as pessoas que não detinham os requisitos necessários para o protecionismo e assistencialismo da época eram consideradas marginalizadas ou eliminadas.

Para Carvalho-Freitas e Marques (2007), a matriz de interpretação subsistência/sobrevivência refere-se à busca de administração da sociedade por meio do trabalho, na qual os indivíduos devem exercer uma participação social favorecendo a preservação da comunidade – a atividade social é um requisito para todos. Contudo, o que se observa nesse âmbito em relação às pessoas com deficiência é o estigma de incapacidade, pela suposição de que elas não poderiam desempenhar-se adequadamente no labor (Carvalho-Freitas & Marques, 2007).

A matriz de interpretação sociedade ideal e função instrumental corresponde ao período clássico, momento em que as cidades-estado nascem na Grécia, os indivíduos exercem maior atuação na política e as atividades econômicas consistem em práticas comerciais e mercantis. Além disso, com a nova organização social, o pensamento filosófico de Aristóteles e Platão ganha espaço. A partir da influência deles, a cultura da época ansiava pela idealização e perfeição, tanto na concepção de homem como na de sociedade e mundo. A arte e a arquitetura, por exemplo, expressavam esse idealismo por meio de formas perfeitas. A idealização do homem pautava-se na perfeição das características físicas e na função social dele. Nessa conjuntura, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, e o abandono, naturalizado (Carvalho-Freitas & Marques, 2007).

A deficiência abarcada com base na interpretação espiritual, por sua vez, tem origem na doutrina cristã, no período da Idade Média, compreendido entre os séculos IV e XIV. Nesse contexto, a deficiência era entendida como uma expressão de intenções ou punições divinas, de origem metafísica. Com isso, a relação com as pessoas com diferença funcional era fundamentada em atitudes de caridade e compaixão (Carvalho-Freitas & Marques, 2007). Durante a Idade Média, as atividades econômicas permaneceram como na Antiguidade (agricultura, pecuária e artesanato). Contudo, tem-se a instauração de uma nova categoria

sóciopolítica: o clero. Denominados “guardiões do conhecimento” e “dominadores das relações sociais”, a partir da influência do cristianismo, esse grupo passou a exercer controle sobre os diversos poderes da sociedade: político, social e econômico. Acreditava-se que o clero detinha o domínio da entrada aos céus, o que fez com que conquistassem a autoridade entre os nobres. Assim, os servos permaneciam com a missão de garantir a produção, executar o trabalho, compor exércitos, enriquecer o clero e a nobreza, ainda sem quaisquer possibilidades de intervir no poder de decisão/administração da sociedade (Aranha, 2001).

O cristianismo configura uma mudança na concepção social do indivíduo, pois considera a igualdade entre os homens na condição de filhos de Deus. Eles passam a ser estimados como seres racionais, criados por Deus, portanto detentores de uma alma, dignos do direito à vida e ao cuidado (Aranha, 1995; 2001). Sendo assim, as condutas de aniquilação direcionadas às pessoas com deficiência passam a ser proibidas (Pacheco & Alves, 2007). Além disso, essas pessoas começam a viver sob a tutela da Igreja e da família, dependendo de ações caridosas para manterem sua sobrevivência, ainda que não se identifiquem grandes empreendimentos voltados para o seu cuidado, abrigo, tratamento ou capacitação (Aranha, 1995; 2001). O que se verifica é a constante desvalorização da pessoa com deficiência, amparada por teorias religiosas ou metafísicas que determinavam o vínculo da sociedade com aqueles considerados “deficientes” (Aranha, 2001). Também é possível notar uma ambiguidade, já que tal condição era tratada tanto como fruto de intenções divinas quanto como possessão do inimigo (Aranha, 1995). Um exemplo pode ser identificado na Bíblia, que, ao se referir à pessoa com algum tipo de deficiência, como o cego, o leproso ou o manco, cita-os como pedintes, e a rejeição é justificada pelo temor frente à doença e pela crença de que Deus penalizava os doentes (Aranha, 2001).

Nesse contexto, identificam-se dois grandes momentos históricos: Inquisição Católica e Reforma Protestante. Emergem diversas manifestações na sociedade europeia que contribuem de modo significativo para minimizar a soberania da Igreja – os próprios membros religiosos contestavam o despotismo e as contradições exercidas pelo clero. A partir disso, a Igreja tenta se defender, denominando as pessoas com deficiência de hereges ou “endemoniadas” e perseguindo-as para exterminá-las, alegando agir em nome de Deus (Aranha, 2001).

De acordo com Aranha (2001), com a Reforma Protestante, a sociedade dividiu-se em duas organizações político-religiosas que perduraram por um longo tempo e direcionaram, naquele momento, as grandes navegações, os descobrimentos, as divisões geográficas e colonizações. Nas duas perspectivas político-religiosas, a pessoa com

deficiência era concebida como pecadora ou como resultado de possessão do demônio, já que predominava a explicação metafísica, responsável pela manutenção do caráter negativo (Aranha, 2001).

Já no século XVI, com a Revolução Burguesa, diferentes mudanças instauram-se no meio social: o capitalismo mercantil, a aniquilação das monarquias e da supremacia religiosa, a concepção de homem e de sociedade atrelada à ideia de concreticidade, o surgimento dos Estados Modernos e da burguesia. Tem-se, nessa mesma época, a ascensão da medicina como um conhecimento privilegiado sobre o corpo e a saúde humana, sendo a deficiência definida a partir de parâmetros da normalidade (Carvalho-Freitas & Marques, 2007). Nesse período, surge o primeiro hospital psiquiátrico. Contudo, essas instituições não garantiam o tratamento das pessoas, funcionando mais em caráter de confinamento. Entre os séculos XVII e XVIII, diversas foram as interpretações acerca da deficiência nos âmbitos da saúde e da educação, conduzindo para ações variadas, desde a instalação em conventos ou hospícios até a criação do sistema de ensino especial (Aranha, 1995).

A partir do fortalecimento do capitalismo, no século XIX, mostra-se necessária a criação de organizações nacionais de ensino e educação para todos, a fim de formar os cidadãos e desenvolver mão de obra. Nesse momento, surge a preocupação pública com a pessoa com deficiência (Aranha, 1995). Predomina, então, a matriz de normalidade, e a deficiência é vista, com base no padrão estabelecido pela medicina, como um “desvio” ou “doença”.

De acordo com Aranha (1995, p.68), entende-se por normalidade:

*...ideologia que representa a necessidade de incluir o indivíduo deficiente na sociedade mais ampla, auxiliando-o a adquirir as condições e os padrões os mais próximos possíveis aos da vida cotidiana das demais pessoas. O princípio de normalização deu suporte filosófico ao movimento de desinstitucionalização e ao movimento da integração social do deficiente, responsáveis atualmente, tanto pela retirada dos indivíduos das instituições tradicionais, quanto pela implantação de programas comunitários de serviços para atender às necessidades dos indivíduos deficientes.*

Conforme Carvalho-Freitas e Marques (2007), no momento descrito, a deficiência é tratada como uma questão de saúde que carece do tratamento dos profissionais. Contudo, a inclusão das pessoas com deficiência depende de sua possibilidade de reabilitação ou adaptação ao meio social. Como mostram os autores, essa interpretação da deficiência é facilmente identificada na atualidade da educação. Diversas vezes, as atividades educacionais e os profissionais mantêm os alunos com deficiência em espaços segregados, dependendo de atenção especializada. Espera-se que o estudante adeque-se ao padrão de

normalidade social. O mesmo ocorre nas empresas, ao inserirem pessoas em funções básicas apenas para o cumprimento da lei, desconhecendo o potencial que elas têm enquanto profissionais (Carvalho-Freitas & Marques, 2007).

A matriz de interpretação da deficiência sociedade ideal e função instrumental reedita-se no século XX. A partir do programa denominado “Aktion T4”, os nazistas utilizavam a justificativa de acabar com o sofrimento de indivíduos em casos terminais para camuflar a morte de grupos que não se enquadravam nos requisitos de idealização de Adolf Hitler. Trata-se, pois, da realização de uma eugenia disfarçada de eutanásia, com o intuito de dizimar pessoas doentes e com deficiência (Dantas, 2013). Conforme Gallagher (1995), a legitimação da morte de inúmeras pessoas com deficiência, na Segunda Guerra Mundial, deve-se à influência de Galton, Darwin e Mendel, bem como dos princípios idealistas de Aristóteles e Platão nas concepções nazistas. Na atualidade, esse tratamento atribuído à deficiência reitera-se por meio de comportamentos peculiares, como a rejeição na convivência com as pessoas com deficiência, a violência física e verbal (Carvalho-Freitas & Marques, 2007).

Posteriormente, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, identifica-se o início de uma alteração no *status* das pessoas com deficiência. Os países europeus encontravam-se em situações escassas e necessitavam de homens para fortalecerem a subsistência e a sobrevivência. Concomitantemente, os ex-combatentes, mutilados pela guerra, mantinham capital social e cultural significativos, essenciais para a sociedade naquele momento. Desse modo, a partir da necessidade de contar com os esforços desses combatentes, ainda que mutilados, as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como tendo condições de contribuir para o mercado de trabalho, inaugurando a legalização do direito ao trabalho para eles (Carvalho-Freitas & Marques, 2007). Esses diferentes períodos históricos mostram que, quando a subsistência/sobrevivência é a matriz de interpretação predominante, a lógica continua sendo a possibilidade de contribuição das pessoas para a sociedade, sendo essa a prerrogativa para as atitudes frente às pessoas com deficiência.

A matriz de inclusão emerge no período do século XX, uma época significativa no que tange à produção industrial, ao desenvolvimento de tecnologia e de informação. Sob a perspectiva da inclusão, o problema se transfere do individual para o social. Acredita-se que as barreiras encontram-se na sociedade, instância responsável por fornecer as adequações necessárias para o acesso e inclusão de todos. Com isso, desenvolve-se o discurso de inclusão das pessoas com deficiência nos diversos campos sociais, o qual tem como base o projeto de valorizar as potencialidades desses indivíduos no processo de inclusão, seja na educação ou



no trabalho. (Carvalho-Freitas & Marques, 2007).

Por fim, a matriz técnica instala-se a partir da compreensão da deficiência como uma ferramenta a ser administrada no interior das organizações. Nessa maneira de compreender, incluem-se as diversas ações e projetos que tornam possível a participação efetiva das pessoas com deficiência. Nesse sentido, há uma percepção e reflexão sobre o ganho que as empresas e as organizações de forma geral podem ter com a inclusão. Além do aproveitamento das potencialidades de cada sujeito ali inserido, têm-se as contribuições dessas pessoas para a organização e para a sociedade, bem como a preparação dos demais profissionais inseridos no contexto para lidar com a diversidade e o estabelecimento de vínculo entre os indivíduos incluídos e a empresa (Carvalho-Freitas & Marques, 2007).

A identificação das concepções de deficiência ao longo do tempo, a constatação de sua reedição em períodos históricos diferentes (Carvalho-Freitas e Marques, 2007) e dos impactos dessas representações nas ações em relação às pessoas com deficiência na atualidade (Carvalho-Freitas, 2009) demonstram que as interpretações/crenças da sociedade influenciam o destino das pessoas com deficiência. Tendo em vista o exposto e a relevância dos professores na trajetória educacional dos alunos, evidencia-se a necessidade de investigar como eles enxergam o assunto.

Percebe-se que um dos impasses proeminentes do processo de inclusão na sociedade moderna consiste na idealização do sujeito. A diversidade humana perde seu lugar, em contraponto com os modelos de normalidade impostos socialmente. Portanto, para que as pessoas com algum tipo de diferença funcional desfrutem dos inúmeros ambientes sociais, torna-se indispensável ressignificar, tanto na sociedade como nas relações interpessoais, os padrões de normalidade do ser humano definidos historicamente (Almeida & Ferreira, 2018).

#### **4.2 Modelo Médico/Individual, Modelo Social e Modelo da Diversidade Funcional**

Para acompanhar as múltiplas mudanças da sociedade no tocante às pessoas com deficiência, como é o caso das inovações no âmbito da saúde, e o modo como essas pessoas vêm sendo reconhecidas, a compreensão do termo “deficiência” vem sofrendo modificações. Ele inicialmente é entendido a partir do denominado Modelo Médico, sofre alterações por meio de uma reformulação desenvolvida pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), baseada na perspectiva biopsicossocial, e, posteriormente, é inaugurado o Modelo Social (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010).

Nos modelos citados, a diferença funcional caracteriza-se por sua origem biológica, sendo considerada uma deficiência. Já em 2005, o Fórum de Vida Independente propõe uma nova concepção, com o intuito de romper com o padrão de normalidade presente nos modelos anteriores. Estamos falando sobre o Modelo da Diversidade Funcional, utilizado como referência neste estudo (Palacios & Romañach, 2006).

O denominado Modelo Médico ou Biomédico ou Individual foi desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a partir da Classificação Internacional de Doenças (CID). Nesse cenário, foi elaborado um manual próprio para especificar as consequências das doenças, a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) (França, 2013). Por meio desses documentos, a OMS tem o papel de garantir a produção de um conhecimento unificado e utilizado de forma consensual entre os profissionais de saúde (Farias & Buchalla, 2005).

O Modelo Biomédico/Individual caracteriza-se fundamentalmente pelo aspecto biológico e focaliza a patologia física e o sintoma, sendo este associado à origem da incapacidade. A condição que diferencia o sujeito é considerada uma deficiência, efeito de uma doença que acarreta consequências lógicas e naturais ao corpo e configura a limitação física. Esta necessita de tratamento e/ou intervenções, visando ao melhor funcionamento do corpo e à diminuição dos prejuízos sociais (França, 2013).

Conforme Amiralian et al., (2000, p. 98), com essa classificação, a CID define os conceitos de *deficiência, incapacidade e desvantagem*, que podem ser compreendidos como:

*Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente [...] representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.*

*Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano [...] representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.*

*Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais [...].*

Com a revisão da CIDID, o Modelo Médico/Individual foi criticado por sua abordagem definida estritamente com base na noção de doença e por justificar as desvantagens sociais pela própria “deficiência” ou pela situação de incapacidade (Diniz, 2007). Soma-se a isso o fato de tal concepção desconsiderar a influência de aspectos sociais e ambientais na condição da chamada “deficiência”. (Farias & Buchalla, 2005).

França (2013, p. 61) explica que, “segundo o esquema causal apresentado na CIDID, a desvantagem vivida pela pessoa com deficiência seria consequência somente das limitações físicas, sejam elas na estrutura do corpo (deficiência) ou em seu funcionamento (incapacidade)”. Para o autor, ainda que esse modelo tenha sido abandonado, configura ainda na atualidade um pensamento hegemônico, já que as alterações formais dos documentos não contemplam mudanças do ponto de vista social de forma geral.

No ano de 2001, a Organização Mundial de Saúde [OMS] divulgou uma nova concepção para o sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF], passando a considerar a atuação de fatores sociais e ambientais na situação de “incapacidade” (Farias & Buchalla, 2005). De acordo com a OMS (2003), a nova classificação para se pensar a “deficiência” pauta-se em uma avaliação biopsicossocial, que associa aspectos sociais e biológicos, compreendendo três dimensões: biomédica, psicológica (no que concerne à individualidade) e social. Entende-se que a incapacidade resulta da disfunção do corpo (orgânica ou estrutural), da limitação em termos de exercer atividades, da restrição com relação à participação no meio social, bem como de elementos ambientais que funcionam como facilitadores ou dificultadores do desempenho do indivíduo.

Nessa perspectiva, segundo documento da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência –, entende-se por pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006, art. 1).

Do mesmo modo, para Aranha (1995, p.69), a deficiência pode ser entendida como,

*[...] condição complexa multideterminada, de limitação ou de impedimento da participação do indivíduo na trama de relações que compõem sua existência real concreta. Características biológicas e psicológicas, criadas ou não por condições sociais incapacitadoras, levam à segregação, a partir de seu significado social, estabelecido pelos critérios de valor vigentes no sistema. Os “fracos”, os “incapazes”, os “lentos”, ou seja, aqueles que correspondem ao parâmetro de existência/produção, serão “naturalmente” desvalorizados por evidenciarem as contradições do sistema, desvendando suas limitações.*

Todavia, por meio de uma perspectiva sociológica, surge o denominado Modelo Social da deficiência, o qual estabelece uma discussão inovadora que nos permite compreender o conceito em termos políticos. Tal modelo inicia-se na Inglaterra, a partir de movimentos sociais das pessoas com deficiência. Com base em uma análise crítica do lugar a elas atribuído na sociedade, elas visavam a promover a sua própria emancipação. (França,

2013).

De acordo com Santos (2008), o Modelo Social surge da crítica em relação ao Modelo Médico, que coloca a deficiência como uma questão individual. Trata-se, portanto, de um movimento de resistência frente ao reducionismo da deficiência a aspectos biológicos. Do ponto de vista do Modelo Social, o foco deve recair sobre o modo como a sociedade se organiza. Assim, as condições da pessoa com deficiência devem ser consideradas uma questão pública. Esse modelo dispõe de instrumentos analíticos e políticos que contribuem de forma mais significativa para o ativismo social do grupo em discussão. (Santos, 2008).

Para Pereira (2009), o termo “deficiência”, utilizado nos modelos anteriores, ainda remete à ideia de uma abordagem baseada no padrão de normalidade socialmente imposto, responsabilizando o indivíduo por suas características físicas ou orgânicas. Isso mostra que os sujeitos com deficiência são ironicamente tidos como incapazes, justamente pela conjuntura limitante que o meio social dispõe para eles, uma vez que a sociedade se mostra acessível apenas àqueles que atendem aos seus moldes de regularidade (Pereira, 2009).

Partindo do pressuposto de que a linguagem mantém estreita relação com o modo como o pensamento se organiza, emerge a necessidade de se repensar os princípios adotados para definir o que geralmente foi considerado “deficiência” (Pereira, 2009). Em janeiro de 2005, o Fórum de Vida Independente, da Espanha, propôs uma nova concepção, o Modelo da Diversidade Funcional (Palacios & Romañach, 2006). Tal modelo defende o fim da atribuição de expressões depreciativas, como deficiência, incapacidade, invalidez, dentre outras. A nova perspectiva pode ser compreendida por meio da terminologia “diversidade funcional”, pois considera-se que a condição da deficiência nada mais é que uma “diferença funcional”, isto é, uma possibilidade de funcionar de modos diferentes (Pereira, 2009). Essa maneira de enxergar tem na bioética sua referência de análise e considera a diversidade funcional como característica do grupo de pessoas que apresenta modos atípicos de existência e de realização das atividades. Nesse sentido, as diferenças funcionais físicas, auditivas, visuais e intelectuais são formas possíveis de ir e vir, de escutar, de ver e de compreender o mundo, para além da corponormatividade imposta pela sociedade (Palacios & Romañach, 2006). É nessa perspectiva que a presente pesquisa ancora-se.

### **4.3 A Dialética Inclusão X Exclusão na Educação de Pessoas com Diferença Funcional**

No Brasil, o caráter democrático torna-se contraditório diante da significativa desigualdade social. A discriminação no país faz-se presente em diferentes conjunturas: econômica, cultural, política e étnica. Tal processo traduz-se na exclusão social, a qual torna inviável a possibilidade de partilhar, fazendo com que uma expressiva coletividade experimente situações de privação, recusa, abandono e expulsão, por vezes em formas de violência (Spossati, 1996; Sawaia, 2001).

Compreender a exclusão significa entender as formas de organização da sociedade, considerando o homem enquanto sujeito, as relações que ele mantém com o mundo e com o outro (Sawaia, 2001). Portanto, sempre que se fala em exclusão, faz-se referência às relações interpessoais ou intergrupais. Mediante a estruturação dessas relações, a exclusão exprime-se sob dois ângulos – material e simbólico – e manifesta-se de diferentes maneiras: por meio da segregação – distanciamento topológico; da marginalização – manutenção do isolamento do indivíduo pertencente a determinado grupo, instituição ou corpo social; ou da discriminação – recusa à possibilidade de alcance aos bens ou recursos, papéis ou *status* (Jodelet, 2001).

Nesse sentido, a Psicologia Social tem como intuito, por intermédio da análise dessas exclusões socialmente dadas, identificar como ocorre a construção de uma classe distintiva e entender o que faz com que esses grupos sejam mantidos como objetos de diferenciação. Por exemplo, um ponto central que abrange diversas pesquisas refere-se à contradição do modo como a sociedade se estabelece, pois, ainda que defenda princípios democráticos e de igualdade, suporta situações de injustiça, desigualdade e discriminação (Jodelet, 2001).

A exclusão instala-se como um ciclo hermético e peculiar que integra sua própria negação: excluir para incluir – o que colabora para manter as diferenças na ordem social, fazendo com que a inclusão torne-se uma utopia. A interpretação da dialética inclusão/exclusão permite analisar tópicos subjetivos, tais como, identidade, sociabilidade, afetividade, entre outros, que se encontram entre duas facetas desse processo: a percepção do sentir-se incluído e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de estar sendo excluído ou discriminado (Sawaia, 2001). Nesse sentido, o problema de pesquisa apontado neste projeto pode ser compreendido sob a ótica da dialética, afinal, a inclusão de pessoas com diferença funcional no campo educacional mostra-se ambivalente em seu processo. Conforme

Carvalho-Freitas, Tette, Paiva, Nepomuceno e Silva (2018), a partir do enfoque da inclusão *versus* exclusão, é possível identificar aspectos que colaboram para potencializar as estratégias inclusivas e avaliar as contradições existentes.

Conforme Anjos, Andrade e Pereira (2009), o significado da inclusão configurou-se em toda a história de luta e ações de pessoas com diferença funcional na busca pela igualdade de direitos. No campo pedagógico, o termo tem suas bases em todo o movimento de educação especial, desde as práticas segregativas e integrativas até o movimento inclusivo (Anjos et al., 2009).

No Brasil, a política de educação especial iniciou-se no século XVI, a partir do questionamento de médicos e pedagogos acerca das concepções até então atribuídas à deficiência. Rompe-se, então, com a crença de que as pessoas com diferença funcional eram inaptas para a aprendizagem e adota-se a prática pedagógica com bases tutoriais, na qual os médicos e pedagogos exerciam a tarefa de educar (Mendes, 2002).

Ao final do século XIX, há uma mobilização em prol da criação de asilos e manicômios para oferecer tratamento às pessoas com diferença funcional e às pessoas com transtorno mental. Argumentava-se que o isolamento garantiria maior cuidado e proteção a essas pessoas (Mendes, 2002). Tal justificativa ocultava o propósito de segregação do meio social para evitar o enfretamento da discriminação direcionada à deficiência (Reis, Eufrásio & Bazon, 2010). A deficiência era avaliada como própria do indivíduo e os recursos baseavam-se apenas na questão biológica, de modo que a preocupação residia no estudo dos distúrbios e o objetivo era a prevenção e a cura (Marchesi & Martin, 1995).

No início do século XX, na década de 1970, a integração ganha maior espaço. (Mendes, 2002). As pessoas com diferença funcional são inseridas no ensino regular, mas não há nenhuma modificação no funcionamento da escola; pelo contrário, espera-se que a criança adeque-se ao modelo tradicional da instituição. (Anjos, Andrade & Pereira, 2009). Posteriormente, a crítica inclusiva defende a necessidade de compreender os modos de construção social da deficiência e questiona o idealismo do corpo humano belo e produtivo. Ela tem como foco de mudanças o espaço acadêmico, considerando a escola a principal responsável por se adaptar às demandas dos estudantes (Diniz, 2007).

A compreensão da necessidade de reestruturação escolar em favor do aperfeiçoamento no acesso ao ensino deu-se por influência de discursos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, desenvolvida pelo governo espanhol e pela UNESCO em 1994. A partir dessas discussões,

no mesmo ano da última conferência, o Ministério da Educação (MEC) brasileiro institucionalizou como diretriz a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), definindo que todos os alunos deveriam ser inseridos no sistema regular de ensino, independentemente de suas necessidades especiais (Mendes, 2002).

O ano de 1990 foi um marco para essas transformações: a educação brasileira teve significativas mudanças no que tange às políticas de ensino, tendo como foco principal a perspectiva inclusiva – priorizaram-se princípios de igualdade e o acolhimento da diversidade nas redes regulares de ensino. As instituições educacionais começaram a se preparar para receber alunos com diferença funcional e firmaram o compromisso de garantir o direito desses estudantes de terem suas necessidades atendidas, como as adaptações do ambiente físico, o serviço de apoio e as adequações nas práticas pedagógicas. Para tal, inúmeras regulamentações foram estabelecidas com o objetivo de direcionar as instituições educacionais aos preceitos da inclusão (Poker et al., 2018).

Em dezembro de 1996, o governo brasileiro decretou a Lei nº 9.394, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, e dispôs em seu artigo 4º o dever do Estado de assegurar na educação escolar pública acolhimento educacional e especializado gratuito aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou educandos com superdotação, compreendendo os diferentes níveis de ensino, de preferência nas instituições regulares. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2 instituiu diretrizes nacionais para a educação especial básica. Logo, a questão passou a ser debatida de maneira mais ampla, otimizando novas diretrizes e práticas que representaram um objetivo da educação como um todo (Mendes, 2002).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), orientada pela Declaração de Salamanca, afirma que são direitos das pessoas com diferença funcional: o acesso à educação, compreendendo o sistema básico e o ensino superior; a igualdade de oportunidades, isto é, dispor das mesmas possibilidades de desenvolvimento que os demais; participação social, que consiste no direito de desfrutar dos equipamentos e condições da comunidade.

A Portaria nº 3284 (2003) do MEC determina a garantia aos alunos com deficiência de premissas básicas para o acesso ao ensino superior. O mesmo é feito pelo Decreto nº 7.234 de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este tem por objetivo aprimorar as condições dos jovens para se manterem na educação superior pública federal. Conforme artigo 2º do decreto, são desígnios do PNAES:

*Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Decreto nº 7.234, 2010).*

Para Sasaki (1997), a inclusão traduz-se na busca por transformações que colaborem para a adaptação da sociedade frente às diferenças humanas e suas demandas. Refere-se, assim, ao trabalho desenvolvido em conjunto entre a sociedade e as minorias, objetivando solucionar as situações de desigualdade e fornecer condições de equidade para todos.

Jansen et al. (2014) caracterizam a inclusão como bidimensional. Para os autores, ela é avaliada com base na percepção de dois elementos importantes: pertença e autenticidade. O primeiro refere-se ao sentimento de pertença notado pelo indivíduo em relação ao grupo, o qual tem papel de destaque no processo de inclusão, já que é o principal responsável por acolher o sujeito. Isso afasta a ideia de que este é quem deva buscar se inserir no meio. A autenticidade, por sua vez, subdivide-se em dois aspectos: espaço e valor. O espaço consiste em perceber em que medida o grupo é capaz de acolher os sentimentos e ações de seus membros de acordo com o verdadeiro eu. A dimensão do valor identifica em que grau o grupo impulsiona os sujeitos a serem eles mesmos.

Carvalho-Freitas, Tette, Paiva, Nepomuceno e Silva (2018) apresentam alguns parâmetros que consideram importantes para a análise do binômio inclusão x exclusão. O primeiro deles, denominado ético e normativo, consiste na concepção que a sociedade tem sobre a inclusão e na forma como os grupos sociais relacionam-se com ela, como um valor ou como uma regra. Para os autores, as leis desenvolvidas em prol das pessoas com diferença funcional buscam defender os seus direitos e são preponderantes para minimizar as desigualdades definidas no contexto histórico. Contudo, apesar dos avanços no âmbito legislativo, o comprometimento com a proposta da inclusão ainda não se efetivou completamente. No Brasil, a legislação dispõe sobre uma regulamentação de ações e comportamentos a serem adotados, sem que a maioria da população engaje-se em tais questões ou tenha consciência delas. Na maioria das vezes, as práticas dão-se de modo forçado, são exercidas no sentido de favor ou piedade ou em função de possíveis penalidades (Carvalho-Freitas et al. 2018).

Sawaia (2001) defende que o paradoxo inclusão x exclusão resulta e é sustentado pelo capitalismo. Sob essa ótica, o sistema social desconsidera os aspectos econômicos e os transfere para a ideia do mérito, transformando a questão em algo individual. Para a autora, a exclusão sustenta-se justamente por meio desses mecanismos de estigma e naturalização



das práticas discriminatórias. Há uma concepção de conformidade com essa realidade ou até de descrédito na capacidade de sua transformação, tanto por parte da sociedade quanto da própria pessoa excluída (Sawaia, 2001). Nesse sentido, torna-se relevante otimizar o trabalho da inclusão sob seu aspecto ético, de modo que as condutas inclusivas transformem-se em valores para a sociedade e minimizem as práticas de caráter impositivo (Carvalho-Freitas, Tette, Paiva, Nepomuceno & Silva, 2018).

Desse modo, conclui-se que, para implementar a inclusão, é indispensável ponderar os elementos da exclusão enraizados nas relações. Além disso, é preciso reconhecer que as intervenções inclusivas mostram-se contraditórias, caracterizando-se por atuações discriminatórias e excludentes (Quintão, 2005). Por isso, para que a educação seja igualitária e acessível, é necessário avaliar as estratégias, os projetos e as políticas de ensino, compreendendo todos os sujeitos que atuam nesse cenário (Michels, 2006).

#### **4.4 Ação docente**

Para Verdum (2013), frente às demandas colocadas na atualidade, a educação precisa empenhar-se para alcançar mudanças e transformações sociais, responsabilidade que acaba sendo direcionada aos professores. Estes devem se comprometer com o desenvolvimento de uma linguagem múltipla, apropriada para abranger toda diversidade. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma formação docente que leve à compreensão de que o exercício dessa profissão implica a possibilidade de transformar e ser transformado pelas circunstâncias do trabalho (Verdum, 2013).

Souza (2004) indica que as práticas pedagógicas podem ser compreendidas pelas diversas mudanças ocorridas em nosso país, pois mantêm relação com as características da sociedade e com o modo como ela se estrutura. Portanto, para entender as ações da escola e dos professores, é preciso considerar o contexto do qual eles fazem parte. Além disso, tais práticas envolvem diferentes dimensões, como professor, aluno, metodologia, avaliação, relações entre professor e aluno, percepção de educação e escola. Assim, elas caracterizam-se como uma ação social mais ampla, abarcando não apenas a esfera escolar, como também a trama das relações sociais na qual se determinam possíveis aprendizados. Por meio delas, são definidas as atividades cotidianas preparadas para o contexto escolar, seja com o objetivo de planejar a transformação ou com intuito de transferir o conteúdo (Souza, 2004).

Do mesmo modo, para Becker (1993), a estruturação do conhecimento é permeada pelas inter-relações entre organismo x meio ambiente, sujeito x objeto, indivíduo x sociedade. Visando a um caráter democrático, o discurso e a prática das escolas são estabelecidos por meio desses saberes construídos conjuntamente, de modo que, se desconsiderados, resultam em domínios baseados no autoritarismo e de caráter ditatoriais.

De acordo com Caldeira e Zaidan (2013), o saber pedagógico é uma base para a atividade docente e, ao mesmo tempo, um produto dela. Considerando que tal atividade, além de ser construída no interior de uma instituição social, é estruturada historicamente e desenvolvida na rotina dos indivíduos que dela fazem parte, pode-se inferir que a ação docente expressa uma prática social. Os autores defendem que:

*[...] a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano (Caldeira & Zaidan, 2013, p. 20).*

Do mesmo modo, Fernandes (1999, p.159) define prática pedagógica como:

*[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.*

Conforme Caldeira e Zaidan (2013), é importante sublinhar a diferença entre a atividade teórica e a prática. Aquela fornece as bases e o conhecimento necessários para modificar a realidade e definir os objetivos das mudanças pretendidas, mas apenas no plano das ideias. Mesmo que se identifiquem alterações nas concepções, conceitos ou representação, não há modificações na realidade. Já no caso da práxis, o principal propósito é a transformação da realidade e do mundo, tanto natural como humano.

Com relação ao contexto escolar, as demandas que surgem na rotina da sala de aula ou em outros ambientes da escola carecem de uma teoria para orientar o trabalho do educador. É por meio da ação teórica que os docentes organizam as atividades práticas a serem realizadas. Logo, na prática pedagógica incluem-se as atividades de natureza teórica e prática, isto é, a ideia e a ação, respectivamente, conectadas para alcançarem as mudanças necessárias à realidade. O educador, portanto, direciona as suas atividades por meio de suas experiências e aprendizagens e, simultaneamente, lida com os desafios escolares. A partir

daí, ele busca e desenvolve novos conhecimentos no exercício da profissão (Caldeira & Zaidan, 2013).

Perrenoud (1997) destaca três eixos a serem considerados para a ação e prática docente. São eles: I) a prática entre rotina e improvisação regulada, II) a transposição didática entre epistemologia e bricolagem, e III) o tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação. Para o autor, esses eixos possibilitam romper com a percepção racionalista e simplista envolvida na prática docente e que se resume na ação, no saber e no aluno. O primeiro eixo refere-se ao entendimento de que a formação dos educadores deve considerar que nem todas questões relacionadas à atuação docente podem ser controladas e rotinizadas, sendo necessárias improvisações que contribuam para o alcance dos objetivos estabelecidos. Estes são as referências para análise da pertinência das ações. A transposição didática entre epistemologia e bricolagem identifica que as vivências didáticas constituem-se como um saber regulamentado, indicando que não há uma cisão entre a formação acadêmica e a prática pedagógica. E, por último, o terceiro eixo demonstra que a partir da incorporação da diversidade dos sujeitos e da presença do grupo como requisito para prática docente, tem-se um maior reconhecimento em relação à relevância da gestão das diferenças e dos coletivos durante a formação dos profissionais de educação. O autor afirma ainda que a atividade do professor não pode resumir-se em simples modelos didáticos. Ela implica o *habitus* do professor, ou seja, tem como base o pensamento e a ação que fundamentam até mesmo as menores soluções propostas nas atividades em sala de aula (Perrenoud, 1997). Para Caldeira e Zaidan (2013, p.23),

*[...] a ação docente é uma prática que acontece no cotidiano da escola e o cotidiano só pode ser desvelado se analisado com a ajuda de aportes teóricos. Assim, podemos dizer que a ação docente precisa da reflexão (ou seja, do apoio da teoria) que, por sua vez, remete novamente à ação. Portanto, é na ação docente que está presente a unidade do pensar e do fazer, superando uma aparente ruptura. E é essa unidade que constitui o ponto de partida para a produção do conhecimento pedagógico.*

Na maioria das vezes, o que se identifica nas licenciaturas é o ajustamento da teoria pedagógica à prática, por meio de modelos que desconsideram a adequação do conhecimento à realidade. No entanto, a formação docente exige, antes de tudo, a reflexão a respeito da própria prática profissional, já que o educador é um sujeito desse contexto. Assim, a atividade do professor requer uma teoria reflexiva, capaz de combater a práxis reacionária (Becker, 1993).

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância da pesquisa para a prática pedagógica, pois é através dela que os profissionais têm a possibilidade de suplantar a alienação e as relações de dominação cultural, política e social. Ademais, ao se beneficiar da pesquisa na formação e na prática, os professores podem influenciar os discentes para uma atitude investigativa (Souza, 2004).

## 5. METODOLOGIA

### 5.1 Delineamento de pesquisa

A presente pesquisa é um estudo transversal e faz uso do método qualitativo. Para Minayo (2002), os objetos de pesquisa que circulam entre as Ciências Sociais caracterizam-se essencialmente por sua natureza qualitativa. Analisar a realidade social significa pensar na dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, compreendendo diferentes sentidos que emergem dessa relação, diversas expressões e concepções humanas que se mantêm nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. Para Minayo (2006), esse procedimento possibilita o entendimento das criações humanas, a partir da análise dos significados relacionados às atitudes, relações e construções sociais.

Para Flick, von Kardorff e Steinke (2000), de modo geral, a pesquisa qualitativa diferencia-se da quantitativa essencialmente por seu caráter subjetivo na compreensão da realidade, pois, ao investigar determinado objeto social, considera: a construção e atribuição de significados, o desenvolvimento de processos e reflexões, os significados subjetivos e o caráter comunicativo da realidade social. Ela baseia-se no conhecimento por meio de textos e enfatiza o entendimento da complexidade das relações (não apenas as relações de variáveis previamente definidas), a construção da realidade, a descoberta de teorias.

Gunther (2006) alega que o objeto de estudo pauta-se essencialmente no indivíduo, levando em conta o processo histórico no qual este está inserido, seu desenvolvimento e sua formação. Outro aspecto da pesquisa qualitativa é a possibilidade da análise de acontecimentos e conhecimentos cotidianos como colaboradores na interpretação de dados, viabilizada pela dinâmica entre o objeto de estudo e o pesquisador e pela possibilidade de escuta durante a coleta de dados.

Conforme Almeida (2018), a partir da perspectiva da Psicologia Social, a preocupação reside em compreender o meio, os comportamentos sociais e as possíveis relações que originam, mantêm e/ou refletem condições de desigualdade social. Para tanto, busca, por meio da efetivação dos direitos, a eliminação de barreiras sociais, tais como preconceitos, estigmas e estereótipos (Almeida, 2018).

Minayo (2002, p. 21) defende que:

*... a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das*

*relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.*

## **5.2 Descrição do local de pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas cidades do estado de Minas Gerais. Na primeira etapa, o estudo abarcou três instituições de ensino superior, duas públicas e uma privada. Nessa etapa, foram identificados alunos com algum tipo de diferença funcional matriculados nessas instituições para participarem da pesquisa. Em um segundo momento, estabeleceu-se contato com os professores indicados nos relatos dos estudantes. Para a realização das entrevistas, foi proposto que cada participante sugerisse o local que lhe fosse mais acessível. Assim, elas foram feitas na universidade à qual os alunos estavam vinculados, no local de trabalho dos sujeitos, na casa do participante e por vídeo chamada.

## **5.3 Participantes**

Considerando o caráter qualitativo da pesquisa, a amostra foi construída por critério de saturação. Por esse método, a coleta de dados é tida como saturada quando as questões acerca do assunto estudado são esgotadas, não sendo identificados elementos novos que auxiliem ou modifique o entendimento sobre o problema de pesquisa investigado (Thiry-Cherques, 2009). Nesse sentido, o número de participantes foi definido seguindo esses requisitos.

A amostra do estudo constituiu-se por pessoas com algum tipo de diferença funcional e professores que atuaram na educação desses indivíduos durante o ensino básico. Os docentes participantes foram indicados pelas pessoas com diferença funcional, e considerados por elas como profissionais referência em inclusão.

Os parâmetros na escolha dos sujeitos foram definidos visando uma melhor abrangência das práticas pedagógicas avaliadas como inclusivas, considerando a perspectiva do grupo de diversidade funcional em questão. E, principalmente, tendo em vista o objetivo de identificar e analisar ações pedagógicas bem-sucedidas que, na visão das pessoas com diferença funcional, favoreceram o ingresso delas no ensino superior.

Diante disso, os sujeitos da pesquisa foram definidos com base nos seguintes critérios: possuir algum tipo de diferença funcional física, auditiva e/ou sensorial desde a infância; estar cursando ou ter concluído algum curso em nível superior; ter concluído o ensino básico em cidades próximas, tendo em vista maior facilidade para se ter acesso aos

participantes. Para a seleção dos professores, o único critério adotado foi: ter sido indicado pelas pessoas com diferença funcional entrevistadas e ser considerado por elas uma referência em inclusão.

Foram entrevistadas oito pessoas com algum tipo de diferença funcional – visual, auditiva e física. A faixa etária desses sujeitos era de 18 a 55 anos, sendo cinco homens e três mulheres. A formação escolar deles deu-se predominantemente em escolas públicas comuns, desde o ensino fundamental até o médio. Apenas dois deles optaram por realizar o ensino médio por meio de supletivo. Dentre eles, três concluíram o ensino superior, um está cursando o doutorado e cinco cursam a graduação.

Em relação ao outro grupo de entrevistados, participaram seis docentes, sendo cinco mulheres e um homem, com idade entre 35 e 63 anos. Todos os participantes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios.

### **5.3.1 Caracterização dos participantes com diferença funcional**

- 1.** Pedro, 28 anos, diferença funcional visual, concluiu o ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio em escola comum pública; posteriormente realizou provas pelo Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) para obtenção do diploma no ensino médio. Atualmente cursa Psicologia em uma universidade federal. Pedro indicou duas professoras para participação da pesquisa. Uma delas era diretora na época em que ele ingressou no ensino básico, e a outra era professora de matemática. Ambas foram entrevistadas;
- 2.** Bruna, 36 anos, diferença funcional auditiva, concluiu o ensino fundamental e médio em escola comum pública. Atualmente cursa doutorado em Linguística – Pesquisas Teóricas. A professora indicada por Bruna foi sua tutora em uma escola pública na qual fazia reforço em sala recurso durante o ensino básico;
- 3.** Felipe, 18 anos, diferença funcional física e auditiva, frequentou ensino fundamental e médio em escola comum pública. Atualmente cursa Engenharia Mecânica em uma universidade federal. Indicou um professor que foi referência para ele;
- 4.** Ana, 23 anos, diferença funcional física, dos 5 aos 7 anos frequentou escola particular; posteriormente, transferiu-se para a rede pública, na qual concluiu o ensino fundamental e médio. Graduanda em História em uma universidade federal, não identificou professores que foram referência durante sua trajetória escolar.

5. Alice, 27 anos, diferença funcional física, decorrente de paralisia cerebral. Durante o ensino básico, frequentou escola pública comum, iniciando aos 9 anos de idade. Antes disso, frequentou uma instituição inclusiva (APAE) que não permitia a sua saída (“... *eles não aceitavam a minha saída, os professores não acreditavam na minha capacidade, foi um pouco difícil sair ... com nove anos eu consegui sair ... e foi com um pouquinho de ameaça judicial também*”). Indicou uma professora de um curso pré-vestibular oferecido pela própria escola que frequentou durante o ensino médio.

6. Lucas, 55 anos, diferença funcional auditiva. No ensino fundamental I, frequentou escola especial; no fundamental II, escola comum pública; no ensino médio, supletivo. É graduado por uma universidade federal em Letras, com ênfase em Libras. Atualmente, atua como professor EBTT em instituto federal. Mencionou uma professora que foi referência em sua trajetória, mas ela já faleceu.

7. Rafael, 21 anos, diferença funcional física, decorrente de paralisia cerebral. Concluiu o ensino básico em escola comum pública. Cursa Direito em uma universidade particular. Indicou uma professora apoio como referência em sua trajetória durante o ensino básico.

8. João, 22 anos, diferença funcional auditiva, frequentou o ensino básico em escola comum pública. Cursa Artes em uma universidade federal. Indicou um professor como referência durante sua trajetória educacional.

### **5.3.2 Caracterização dos professores**

1. Daniela, 46 anos, graduada em Licenciatura Plena em Física;

2. Laura, 35 anos, graduada em Normal Superior e em Pedagogia, com ênfase na Educação Especial, pós-graduada em Neuropsicopedagogia, graduanda em Educação Especial;

3. Vânia, graduada em Magistério de Matérias Pedagógicas e Orientação Escolar;

4. Cristina, 54 anos, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização;

5. Joice, 58 anos, graduada em Ciências, pós-graduada em Metodologia do Ensino da Matemática, fez complementação em Ciências. Também possui licenciatura plena em Matemática.

6. André, 57 anos, graduado em Ciências e em Licenciatura Plena em Matemática.

### **5.4 Instrumentos**



#### **5.4.1 Entrevista semiestruturada**

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Boni e Quaresma (2005), esse tipo de entrevista configura-se como uma possibilidade de ouvir os sujeitos da pesquisa, de modo que eles possam discorrer sobre o assunto. Ainda que os pontos centrais sejam estabelecidos para o direcionamento da entrevista, o pesquisador deve procurar se orientar como em uma conversa formal. Nesse sentido, cabe ao entrevistador investigar as informações que estão sendo dadas pelo entrevistado, esclarecendo as questões relevantes para o tema. Se houver necessidade, o entrevistador tem a oportunidade de construir perguntas que possam complementar o conteúdo a ser analisado.

As vantagens desse tipo de entrevista são a possibilidade de o entrevistador compreender melhor as respostas e a espontaneidade com que o entrevistado pode responder às questões. Ressalta-se também a maior proximidade por ela propiciada entre o pesquisador e o sujeito entrevistado, o que facilita a troca, principalmente em questões mais subjetivas ou assuntos mais delicados de serem abordados. Portanto, esse tipo de entrevista favorece a investigação de aspectos afetivos, de representações e de significados das atitudes e comportamento identificados no meio social (Boni & Quaresma, 2005).

#### **5.5 Procedimento de coleta de dados**

Inicialmente, o estudo foi divulgado com o intuito de identificar pessoas com algum tipo de diferença funcional que atendessem aos critérios da pesquisa e aceitassem conceder uma entrevista como voluntárias. Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com aqueles que consentiram a sua participação. O objetivo era verificar entre os alunos com diferença funcional a existência de professores considerados referência no que concerne à prática de educação inclusiva. Além disso, pretendeu-se analisar como esses discentes percebem que esses professores contribuíram para sua inclusão e seu ingresso no ensino superior. Após as entrevistas com as pessoas com diferença funcional, os professores indicados por elas foram convidados para darem seu depoimento, tendo como objetivo conhecer a prática desenvolvida por eles e identificar a percepção desses sujeitos sobre a educação e a inclusão.

As entrevistas qualitativas individuais ocorrem com base na escuta da fala do sujeito e permitem identificar, a partir do que dizem, a compreensão que têm acerca do objeto de

estudo, assim como os pensamentos e sentimentos incluídos em sua concepção. No caso desta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada. Assim, foram definidos tópicos amplos a serem abordados com o sujeito, apenas como pontos norteadores para o objetivo do estudo (Gaskell, 2002). A escolha desse tipo de entrevista justifica-se por ela possibilitar que o sujeito discorra sobre o tema com autonomia, mas sem desviar da proposta (Minayo, 2002).

Sendo assim, a entrevista foi composta por um número reduzido de questões abrangentes, de forma que os entrevistados pudessem explorar suas ideias sobre o assunto. Alguns exemplos das perguntas elaboradas para os alunos são: durante sua trajetória, você identifica algum professor que contribuiu para sua inclusão (para sua aprendizagem, para que se sentisse mais incluído?); quais estratégias esse professor utilizou que fizeram a diferença para você? Dê exemplos. No caso da entrevista com os professores, foi utilizado o mesmo padrão, sendo feitas perguntas mais amplas, tais como: quais ações você teve e que foram mais diferenciadas para o aluno? Quais práticas favoreceram esse desenvolvimento dele até o ensino superior?

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise dos dados. Apenas um dos sujeitos participantes não consentiu a gravação, portanto não há registros de suas falas neste trabalho. Nesse caso, foram feitas anotações sintetizadas das respostas.

## **5.6 Procedimento de análise de dados**

Para a análise das entrevistas, foi adotada a Análise de Conteúdo como método. Segundo Bardin (1994), a análise de conteúdo consiste em: *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”*.

A Análise de Conteúdo foi desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A primeira delas consistiu na organização dos dados coletados e delimitação das categorias de análise. Posteriormente, esses dados foram ordenados de acordo com as similaridades e diferenças identificadas entre si. E, por último, foram analisadas as relações entre os resultados encontrados e o referencial teórico adotado, a fim de responder ao problema de pesquisa.

## **5.7 Considerações éticas**

Foi assegurado o caráter voluntário da participação dos sujeitos, por meio do consentimento livre e esclarecido, como definido pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo. O trabalho faz parte de um programa de pesquisa denominado “Exclusão/inclusão de pessoas com deficiência”, coordenado pela professora Maria Nivalda de Carvalho-Freitas e foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSJ/Plataforma Brasil sob o número CAAE 94280318.5.0000.5151. Além disso, foi garantido o anonimato dos sujeitos. Os resultados estarão disponíveis a todos que desejarem.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, serão abordados aspectos identificados no contexto escolar em que os sujeitos da pesquisa relatam suas experiências. Ainda que não tenha sido objeto deste estudo analisar o ambiente educacional, seus resultados evidenciam que as situações de exclusão persistentes nas instituições interferem de forma negativa no processo de aprendizagem da pessoa com diferença funcional. Portanto, considera-se que tais elementos sejam significativos para análise dos dados.

Posteriormente, serão apresentadas as categorias de análise verificadas: Atitudes e Estratégias do Professor, Apoio Familiar e Atividades Extraclasse. Vale sublinhar que tais categorias foram definidas com base na interlocução identificada entre as narrativas de pessoas com diferença funcional e seus respectivos professores.

### 6.1 O contexto educacional para a pessoa com diferença funcional e para o professor

A princípio, é importante ressaltar que os resultados da pesquisa reiteram a inclusão como um processo que vem acontecendo dentro das escolas de maneira lenta e precária (Borges, Silva & Carvalho, 2018; Capitão, 2010; Oliva, 2016; Silva, A. L. S, Silva. A. C. S, Feitosa & Lima, 2018; Pires, 2017; Redig, Mascaro & Dutra 2017). A análise das entrevistas indica que as barreiras atitudinais e físicas permanecem preponderantes, como bem exemplifica o seguinte trecho:

*[...] Na minha vida mesmo foram poucas as vezes que eu me senti incluída [...] eu queria que os professores realmente apoiassem a criança para que ela não se sentisse excluída, e tipo assim, porque muitos professores me viram passando bullying e não fizeram nada, então quando acontecer de ver um aluno passar por isso, faz alguma coisa (Ana).*

Percebe-se que os profissionais de educação de um modo geral mostram-se despreparados para intervir no ensino de alunos que possuem algum tipo de diferença funcional. Também foram identificadas dificuldades para lidar com a diversidade em sala de aula. O professor vê-se diante de inúmeros entraves que dificultam a elaboração de um trabalho efetivo em termos de inclusão. Por outro lado, a pessoa com diferença funcional sofre os prejuízos de não ter os seus direitos garantidos, o que implica o desinteresse pela escola e a desmotivação no que concerne à formação educacional. Isso indica a necessidade de se lançar um olhar para as consequências geradas por essa situação para a formação escolar de pessoas com diferença funcional. Os exemplos abaixo demonstram o que foi dito:

*[...] teve um caso de uma professora que quando eu estava no primário, ela me deixava de lado, ela me colocava no fundo da sala quando eu ia pra aula e colocava uns joguinhos. Então ela me colocava no canto da sala pra fazer aquilo e os demais alunos iam aprender o conteúdo que ela estava passando no quadro. Ou seja, nessa época que eram meus seis anos de idade, eu não tive um desenvolvimento e inclusive eu parei de estudar. Tive que parar de estudar porque ela me colocava num canto e aquilo não me incentivava. Eu cheguei a ter problemas emocionais de chorar em sala de aula, pedir pra ir embora porque eu queria fazer o que os alunos estavam fazendo, mas ela não me achava capaz para me incluir ali (Pedro).*

*Então, o que é a resposta desses poucos alunos que chegam no ensino superior, ausência de políticas públicas, infelizmente não tem política pública na formação dos professores, eles têm que aprender ali, tentar fazer o possível de aprender mesmo, por querer mesmo, não tem política pública, não tem nem um programa de formação de professor continuada, isso aí infelizmente é um problema sério, e que o governo deveria preocupar né, com a formação dos professores (Alice).*

No relato sobre a trajetória educacional, as pessoas com diferença funcional destacam vivências em que foram vítimas de preconceito e estigma, procedentes de colegas de sala, professores e outros profissionais da escola. A crença na incapacidade da pessoa com diferença funcional é recorrente, o que intensifica os esforços desses alunos para se manterem nesses espaços e afeta a autoestima, a autoconfiança e o desenvolvimento da aprendizagem. Por exemplo, no relato a seguir, Bruna diz sobre o seu primeiro contato com a ideia de ingressar no ensino superior:

*[...] teve um dia que me perguntaram se eu queria fazer Pedagogia, fazer o vestibular para Pedagogia e eu não quis, aquilo era traumático para mim, devido todas as dificuldades que eu tive ao longo da minha vida com a escola, devido à falta de comunicação, dificuldade na escrita, na leitura, então aquilo realmente me trazia muito desconforto, e eu não queria mesmo, de jeito nenhum [...]*

Conclui-se que os sujeitos com diferença funcional têm como referência o olhar do outro que desqualifica e inferioriza suas potencialidades e capacidades. Pode-se pensar que as ações dos profissionais da educação em prol da inclusão respaldam-se na própria concepção estereotipada que se tem do aluno. Ao desacreditar a competência do sujeito, o professor ausenta-se do compromisso de adaptar as atividades e encara a diferença daquele estudante como sinônimo de incapacidade. Esses resultados corroboram o estudo de Resende, Santos, Silva e Coutinho (2019) e reafirmam a urgência de os educadores abandonarem os preconceitos em relação ao aluno com diferença funcional. O excerto abaixo é um exemplo de como esse descrédito é prejudicial:

*[...] no meu caso a professora chegava e falava “você pode ficar tranquila, você vai passar no ProUni”, é porque eu não teria capacidade de passar na federal, “pode ficar tranquila, lá tem vaga para deficiente, você passa”. Aí, isso aí constrange, aí nesse caso aí eu falei “ah, eu tento passar na federal”, não sei onde vou passar, aí depois eu passei... não teve problema não, mas assim, essa relação da professora eu analiso que não contribui para a inserção do aluno com*

*deficiência no ensino superior não, pelo contrário, desmotiva o aluno né, falar que o aluno é incapaz, não pode falar isso (Alice).*

Em relação às barreiras físicas, verifica-se nos diferentes espaços das instituições a falta de acessibilidade, como a carência de rampas, os problemas com elevador, grande número de escadas. Tudo isso impossibilita que indivíduos com dificuldade de locomoção usufruam de maneira autônoma dos diversos ambientes e recursos que as escolas ou universidades dispõem. Nessa conjuntura, destacam-se alguns prejuízos observados pelas próprias pessoas com diferença funcional: espaço restrito – o espaço para circulação fica limitado a uma pequena área, obstruindo a participação em alguns ambientes e atividades; convivência social reduzida – ao ter os espaços limitados, as pessoas observam que não têm a mesma possibilidade que os demais de conviverem socialmente com os colegas; a diferença funcional como sinônimo de dependência – ao ter os seus direitos negados, esses sujeitos sentem-se expostos e desconfortáveis com a necessidade de sempre estarem reivindicando as adaptações necessárias. Ficam receosos em relação ao que o outro pode estar interpretando das inúmeras demandas que são solicitadas, principalmente quando a solução dos problemas acontece por intermédio da ajuda de terceiros. Observe os exemplos a seguir:

*[...] eu estudei quatro anos naquela escola e quatro anos numa sala só, porque não tinha como fazer com que eu fosse frequentar outros lugares. Então, eu não tinha a aula de Educação Física, porque não tinha acessibilidade para quadra. Eu não tinha acesso com muitas pessoas, porque não tinha como eu ir para outros lugares a não ser ir da minha sala para fora, e da minha sala para o banheiro (Ana).*

*Eu entrei na escola com 5 anos de idade, inicialmente era uma escola particular com poucos alunos, mas assim, porque naquela época a minha família tinha uma condição melhor, só que eu comecei sofrer muito bullying lá dentro, por eu ser deficiente, muito, muito bullying e eu entrei com 5 anos e com 7 anos eu falei para minha mãe que eu queria mudar de escola, por causa do bullying. E de diversas formas assim foi bullying, desde falarem da minha religião, porque eu sou evangélica, de criticarem à minha maneira de ser como cadeirante e roubarem a minha comida, enfim (Ana).*

*[...] até tenho que pedir auxílio dos meus amigos, ainda bem que eu tenho alguém para me ajudar, porque não são todos que me ajudam, tem muita gente que fala que eu tô fazendo drama aqui, que não é para fazer drama, que não é assim, que não é tão difícil, mas é, é difícil sim, só eu sei o quanto é difícil (Rafael).*

Do mesmo modo, os professores entrevistados verificam os prejuízos para o aluno com diferença funcional em relação à falta de acessibilidade:

*[...] Essa minha trajetória dentro da Educação Especial sempre foi em escola pública, então a maior dificuldade é na questão da mobilidade dos meninos, porque muitas das escolas não têm toda acessibilidade que é necessária, então*

*tinha que ficar às vezes tirando da cadeira pra poder subir uma escada, porque não dava conta de subir com a cadeira [...] (Laura)*

*[...] Não tem acessibilidade, então é muito triste sabe, essa falta de acessibilidade é muito triste, então a gente já percebe a exclusão aí, né. No meu modo de pensar, se o governo já exclui na educação, o que dirá para frente, se ele não dá a inclusão para os meninos no básico, então assim, o que dirá dessas pessoas, então assim, já começa por aí né, eu acho que a falta de acessibilidade nas escolas, pelo menos em (nome da cidade) é assim, eu não vejo nenhuma acessibilidade, eu já trabalhei em três escolas aqui e as três não têm nenhuma, nada, nada, nada, de locomoção, inclui-se Síndrome de Down, psicomotor, isso se inclui muito, mas a locomoção não tem não... (Nome) aqui mesmo ia ter um problemão tadinha, porque é muita escada para ela subir [...] (Daniela).*

A preponderância de barreiras físicas demonstra que as instituições de educação ainda se mostram refratárias diante do compromisso de garantir condições igualitárias no acesso à educação de qualidade. Nos casos de diferença funcional física, por exemplo, a exclusão é marcada essencialmente pela falta de adaptação arquitetônica, o que deveria ser contornado de maneira prática. Contudo, por trás da falta de acessibilidade, há também as vivências de preconceito e estigma enraizados nas relações minimizando as possibilidades de uma mudança efetiva e contribuindo para manter as condições de exclusão. Para Crochík (2011), a carência de adaptações arquitetônicas expressa, em suas palavras, “negligência”, “indiferença” que se constitui como um preconceito identificado no caráter desumano das relações.

*[...] o que eu tive mesmo foi tipo assim “ela é diferente, mas ela é uma boa aluna” ponto final [...] era uma boa aluna, mas ela é diferente, ela é deficiente, ponto final, não tive apoio não e sempre assim, eu via pela maneira com que eles tratavam a maioria, eu era um estorvo sim, tipo eles não queriam, tipo assim “ah, por que na minha sala?” entendeu? “Por que comigo? Por que na minha aula? Por que na minha sala? Por que aqui nessa escola?” Mais ou menos assim” (Ana).*

Esses resultados ratificam o estudo de Bisol, Valentini, Stangherlin e Bassani (2018) sobre a inclusão de pessoas com diferença funcional física, lembrando que não há tempo para aguardar por melhores condições em relação à adaptação dos espaços arquitetônicos, uma vez que as pessoas com diferença funcional já estão frequentando as escolas comuns. Essas questões apontam para a urgência de se repensar o ambiente, de provocar transformações, de modo a legitimar o acesso, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

É preciso mencionar ainda a escusa da comunidade escolar de subsidiar o aluno com diferença funcional e o docente que o acompanha. Muitas vezes, as atividades escolares são elaboradas sem as adaptações necessárias para o estudante, resultando na sua segregação dentro da sala de aula. Para as pessoas com diferença funcional entrevistadas, as intervenções

realizadas em favor da inclusão ainda se mostram escassas nas escolas. Assim sendo, muitas adaptações são conquistadas por meios jurídicos, como nestes casos:

*[...] o hospital onde eu faço tratamento lá em (nome da cidade) mandou uma carta para diretora da minha escola aqui, do ensino básico, falando que ela tinha que me incluir, que não sei o quê, aí ela ficou com medo, digamos assim, e começou a tentar professor de apoio, um monte de coisas. Mas, o meu ensino básico foi muito difícil, porque eu só entrei com essa carta quando eu descobri que eu podia ter a professora de apoio no ensino médio. E aí ela não queria entrar com os procedimentos para poder eu conseguir a professora de apoio, eu tive que pedir a carta, o médico teve que escrever que eu tinha direito, que eu tinha deficiência, para ela agilizar esse negócio para ter uma professora de apoio para me ajudar, porque no ensino básico, esporte, esse negócio, esporte na educação física, exercícios, queimada, vôlei, podemos dizer que foi uma falsa inclusão que fizeram comigo [...] (Rafael);*

*[...] a minha mãe ela teve que ameaçar processar a escola se eles não fizessem a rampa, porque eles estavam procrastinando, procrastinando, e tipo, estava me prejudicando, porque eu não conseguia entrar direito e todo mundo tinha que ficar pegando e é uma coisa muito constrangedora para mim e para qualquer pessoa que passe por isso, aí minha mãe falou assim para diretora que se ela não construísse a rampa que ela ia processar a escola, aí ela fez (Ana).*

*[...] A maioria dos professores já estava acostumada comigo, eu estava sempre sentada com uma colega copiando, eu era vista como uma deficiente, então eles se habituaram a me ver sempre ali copiando, fazendo as provas junto com a colega, até... deixa eu me lembrar, até mais ou menos, depois do sexto ano que eu fui separar dessa colega e que eu fiquei confusa, tive muita dificuldade na escrita, também na interação com os professores, realmente eu tive dificuldade, não tive apoio (Bruna).*

Do ponto de vista dos professores entrevistados, a experiência de incluir um aluno com diferença funcional é considerada uma tarefa nova, para a qual lhes falta o conhecimento e a formação adequados, os quais permitiriam desenvolver estratégias de ensino diferenciadas. Eles também mencionam a carência de recursos e materiais. A alternativa desses profissionais consiste em encontrar seus próprios meios para elaborar as atividades e o material necessários. Ademais, os professores citam a questão do número de alunos em sala de aula. Quanto maior for, mais tempo será dedicado à turma como um todo e maior será a quantidade de funções a serem desempenhadas, o que compromete e até mesmo inviabiliza a atenção do professor para com o aluno com diferença funcional. Veja alguns relatos dos docentes:

*[...] algumas coisas assim que eu tinha que fazer seria assim mais uma coisa mais com objetos, alguma coisa, tinha que ser diferencial, e aí meu marido é muito habilidoso em desenho, em montar as coisas, então eu falava para ele o quê que eu queria e nós dois montávamos os materiais [...]” (Joice);*

*[...] e a questão de recursos né, é mais na questão de recursos, porque às vezes você quer fazer um trabalho diferenciado com alguns jogos que vai estar melhorando o cognitivo deles e não tem, e muitas das vezes, alguns jogos eu*



*mesma confeccionei e trouxe para trabalhar com eles, porque o colégio não dispõe desse material, nessa questão a maior dificuldade minha foi essa” (Laura).*

Resultados similares foram identificados por Ferrari e Sekkel (2007), Briant e Oliver (2012); Tavares, Santos e Freitas (2016); Oliva (2016); e Carvalho e Oliveira (2019). Esses autores indicam que, diante das dificuldades encontradas pelos profissionais de educação, as ações em benefício da inclusão mostram-se exíguas, evidenciando a premência de se pensar na capacitação de professores, os quais se mostram desapontados por não conseguirem consolidar o seu trabalho com os alunos.

Apesar disso, tal questão pode ser observada por outro ângulo. Conforme Dias, Rosa e Andrade (2015), as queixas dos professores funcionam também como um mecanismo de defesa frente ao desconhecido. A frequente demanda pela capacitação profissional remete à ideia de que os cursos voltados para a inclusão poderiam amenizar a angústia de entrar em contato com o diferente/novo (Dias, Rosa & Andrade, 2015). Por fim, a partir dos resultados verificados, pode-se considerar: ainda prevalece nas instituições de ensino básico um contexto excludente para as pessoas com diferença funcional. Percebe-se que não há um trabalho multidisciplinar para otimização da acessibilidade e da inclusão. Na maioria das vezes, o que se identifica são ações isoladas por parte de alguns profissionais, da família e de alguns colegas de sala.

Os resultados encontrados nesta pesquisa sobre o contexto escolar corroboram os estudos desenvolvidos por Borges, Silva e Carvalho (2018); Capitão (2010); Oliva (2016); Silva, A. L. S, Silva. A. C. S, Feitosa e Lima (2018); Pires (2017); Redig, Mascaro e Dutra (2017) acerca da inclusão de pessoas com diferença funcional nas escolas comuns do ensino básico. Apesar das mudanças propostas por meio de leis e de políticas públicas em favor da inclusão, as escolas ainda reproduzem situações de desigualdades sociais e educacionais, restringindo suas atuações ao nível do discurso (Pires, 2017). Marques, Brandão, Gonçalves, Silva e Magalhães (2017) também identificaram estas dificuldades em relação ao acesso de pessoas com diferença funcional visual em escolas comuns: barreiras físicas, baixa qualificação profissional e ausência de adaptações.

O ingresso no ensino superior determina é determinado nas experiências anteriores ao processo do vestibular, incluindo, portanto, as possibilidades que a criança dispõe no âmbito educacional durante a infância (Silva, 2018). Diante disso, compreende-se que os contextos excludentes apresentados podem ser uma das razões para o pequeno número de alunos com diferença funcional nas universidades.

Como já dito anteriormente, não foi objetivo desta pesquisa analisar tais dificuldades, contudo, faz-se necessário destacar os seguintes pontos: ao dar voz para essas pessoas, deparamo-nos com a realidade de suas vivências, marcadas essencialmente por situações de desigualdade e exclusão social. Ademais, os dados obtidos ratificam a importância desta pesquisa, pois reafirmam a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da educação que se pretende inclusiva.

## 6. 2 Atitudes e estratégias do professor

Analisando as entrevistas dos alunos sobre os professores que foram referência para eles, tendo contribuído, direta ou indiretamente, para ingressarem na universidade, foi possível identificar quatro características distintas e interdependentes. São elas: o **contato/crença afetiva**; a **inclusão como processo a ser construído**; o **foco na aprendizagem**; e o **resultado/interesse do aluno** (Figura 1). Essas quatro características produziram um círculo virtuoso que, juntamente com o apoio da família e as atividades extraclasse, contribuíram para que as pessoas com diferença funcional chegassem à universidade.



Figura 1: Aspectos da atitude e das estratégias do professor que contribuíram para a chegada de pessoas com diferença funcional à universidade.

## 6. 2. 1 Contato / crença afetiva

Esta categoria foi definida com base na perspectiva de alunos e professores a respeito de como ocorreu a relação entre ambos. Foi identificado que o relacionamento interpessoal otimizou o trabalho no âmbito da educação e da inclusão das pessoas com diferença funcional e teve características específicas que favoreceram o processo do aprendizado. Foi denominada por crença afetiva, pois o contato envolveu uma associação pouco usual em relação à “deficiência”, isto é, tanto alunos como professores relatam que a deficiência foi efetivamente considerada como uma diferença funcional, tendo sido investidas ações em favor da aprendizagem. Além disso, houve um conjunto de ações de apoio e suporte afetivo para que os alunos pudessem realizar as atividades e se desenvolverem. A crença concretizava-se na atitude favorável do professor à aprendizagem do estudante, no olhar voltado para as possibilidades e competências desses sujeitos. “Afetiva” faz menção ao sentimento de amizade e ao carinho manifestado pelos professores, desdobrando-se na busca por estratégias e adaptações que garantissem de forma efetiva o aprender. Exemplo disso é apresentado a seguir:

*[...] primeiro contato que eu tenho com o aluno é na afetividade, trazer ele para o meu lado, tentar fazer com amor aquilo que ele acha que não vai conseguir, aí a gente já quebra aquela barreira [...] a gente olhar para ela de igual, e falar para ela que ela é capaz, muitas das vezes eu entrei com ela, dei o braço para ela, às vezes ela estava chegando comigo, então eu acho que falta um pouquinho disso, principalmente no lado das exatas, o lado humano, você olhar para o seu aluno como um igual a você né, trazer ele para o seu lado, ser afetivo, isso contribui muito com a aprendizagem do aluno, talvez seja esse um dos grandes fatores de eu ter marcado a vida da [...] né, essa proximidade, essa afetividade com ela (Daniela).*

A maneira como cada educador lidou com a pessoa com diferença funcional foi um dos aspectos fundamentais para os sujeitos entrevistados. Percebe-se que, ao falar sobre a vivência com os docentes que foram considerados referência, as pessoas com diferença funcional avaliaram, antes de tudo, a atitude positiva desses profissionais. Por atitude positiva compreende-se que o professor era receptivo e favorável à inclusão. O sentir-se incluído se estabelece nesse relacionamento interpessoal, tendo como base a atuação do professor pautada no acolhimento, no interesse pela aprendizagem do aluno, no apoio e incentivo oferecidos. Veja o exemplo:

*Incentivo. Eu sempre elevava a autoestima dele, você consegue, você é capaz, entendeu? E ele tem essa força interna potencializada de que ele enfrenta os desafios e além dos desafios normais que todo ser humano enfrenta, ele ainda tem o desafio da deficiência visual... (Cristina).*

Esses resultados corroboram a análise de Carvalho e Oliveira (2019) acerca da definição de afetividade como um elemento primordial no processo de inclusão. Para esses autores, o afeto não se restringe a condutas de carinho físico; concretiza-se também na elaboração e na projeção de ações que visam ao desenvolvimento cognitivo, de forma a capacitar o sujeito para que ele seja autônomo, responsável e crítico. Além disso, a afetividade revela-se ainda em condutas de interesse e motivação (Carvalho & Oliveira, 2019).

A análise do relacionamento interpessoal professor-aluno expressa os elementos de pertença e autenticidade considerados por Jansen, Otten, Zee e Jans (2014) como condições para que a inclusão se estabeleça. Verifica-se que o acolhimento dos docentes desperta nos estudantes o sentimento de pertença ao meio escolar, além de contribuir para minimizar esforços individuais desses sujeitos para se encaixarem no meio. Já a autenticidade acontece por meio do interesse dos professores em garantir a aprendizagem dos alunos, considerando suas diferenças e impulsionando o crescimento deles. Essas ações, além de exercerem uma função de apoio, influenciam o autorreconhecimento desses alunos acerca de suas capacidades, fazendo com que se sintam estimados e valorizados, independentemente de suas diferenças. Como exemplo, abaixo o relato de uma aluna com diferença funcional auditiva ao concluir atividades adaptadas desenvolvidas por sua professora:

*[...] eu comecei a escrever, e comecei escrever, escrever, escrever, escrevi tudo, eu vi que eu tinha capacidade, e mesmo sem ajuda da minha mãe, eu fiquei muito feliz por ver que eu sabia escrever, e fui fazendo até acabar tudo, até terminar tudo que ela deu, então esse momento me marcou, porque eu consegui entender, eu consegui entender o que ela estava falando, eu consegui responder o que ela tinha me passado, então aquilo ali para mim foi uma interação, então realmente, esse foi um momento dessa professora que me marcou [...]* (Bruna).

Outro exemplo:

*Eles sempre diziam que eu ia ser uma pessoa que ia conseguir alcançar uma faculdade... de certa forma eles sempre me apoiavam de uma forma especial. Então se não fosse o apoio deles, se eles não tivessem abraçado a causa, às vezes hoje eu não estaria aqui porque talvez eu não teria conseguido concluir o Ensino Fundamental, entendeu? Naquela época não teve influência pra mim porque eu não tinha esse pensamento, mas vendo a longo prazo a gente vê que realmente tem sim* (Pedro).

Identifica-se que há uma resignificação expressiva das possibilidades da pessoa com diferença funcional no campo da educação por meio desse vínculo estabelecido com o professor. A avaliação do contato entre ambos demonstra que há uma crença afetiva por parte do docente direcionada ao aluno com diferença funcional que é determinante para que esses sujeitos sintam-se bem e incluídos na escola, bem como para que se reconheçam como

pessoas capazes de aprender, estudar e ingressar em um curso superior. Os professores relatam o sentimento de admiração pelas potencialidades verificadas nesses alunos desde os primeiros contatos:

*Olha, quando eu recebi, eu assim, sem experiência nenhuma, nunca tinha tido um aluno com deficiência visual, eu considero bem difícil, mas ... ele foi assim, logo eu fui percebendo a facilidade que ele tinha, uma memória muito boa e inteligente, então, assim, ele aprendia rápido (Joice);*

*Eles fizeram uma atividade, um trabalho de júri simulado e ali naquele trabalho eu vi que ele tinha um potencial já para o Direito, porque logo que definiu as situações e quem seria o quê em cada trabalho, ele logo quis ser o advogado para defender a causa que era do trabalho, e aí eu percebi, eu falei assim “-Nossa... você tem tudo para ser um advogado”, e assim, eu sempre quis incentivar ele, porque eu percebi que ele tinha potencial pra ir mais além, apesar das limitações físicas dele... (Laura).*

Do ponto de vista das pessoas com diferença funcional, a atitude do educador é mencionada como “tratamento de igualdade”. Ou seja, ao serem acolhidas, respeitadas e estimadas por suas qualidades, elas demonstram se sentir em pé de igualdade com os demais, já que na maioria das vezes são vistas negativamente como “diferentes”. Os alunos falam também sobre a cobrança das responsabilidades de forma igualitária, não tendo nenhum benefício concedido em virtude de sua diferença funcional, apenas adaptações. Como exemplo, temos o relato de Alice:

*O tratamento igual, assim, tratar os alunos de forma igual contribui, porque aquele aluno que pensa que está excluído, ele está incluído, esse tratamento da igualdade. Tanto nas aulas que ela explicava, quanto nas avaliações, não tinha distinção, era tudo igual [...] Sempre a questão de confiança, passar muita confiança, olhava avaliações corrigia, de forma normal, igual para todo mundo, na hora de entregar as avaliações era igual para todo mundo, não assim diferença, “ah Alice, depois quero conversar com você separado”, não, nunca tinha isso, era todo mundo de forma igual, isso eu acho que contribui muito, porque a pessoa se sente incluída, estou igual a todo mundo, esse pensamento de igualdade.*

Outros exemplos:

*Eu acho que todos colaboravam, não faziam diferença, não é porque eu sou deficiente que eles vão ter o ensino separado, lógico né, eu sempre tive essa dificuldade de aprendizado, tipo o professor passa a matéria a hora que ele está acabando eu começo a aprender, começo pegar, sempre tive essa dificuldade, mas sempre fui forçando, e a professora “você dá conta, você não é diferente de ninguém, você consegue sim [...] (Felipe);*

*[...] ele me provocava quanto as atividades, me desafiava nas atividades para eu poder me desempenhar melhor (João).*

A concepção dos professores em relação à inclusão de alunos com diferença funcional pode ser analisada também por meio de suas práticas. Monteiro e Manzini (2008) defendem que as ações do sujeito têm como base a sua visão sobre o outro e sobre o mundo.

Sob essa perspectiva, considera-se que as intervenções pedagógicas aqui identificadas são pautadas nos preceitos da inclusão internalizados pelos educadores, pois ultrapassam o discurso favorável ou idealista, concretizando-se em práticas, de fato, inclusivas. Como exemplo:

*[...] um afeto muito grande que eu senti por ele e eu acreditei que ele poderia, que ele tinha realmente todo potencial e eu apostei, foi tipo assim, vou apostar nele que vai dar certo, eu não fiz pensando no futuro sabe, eu fiz pensando no momento, em fazer ele se sentir bem, e se sentir importante, em acreditar que ele era capaz tanto quanto os outros, eu não cheguei a pensar assim lá na frente, eu fiz no momento com ele, todo processo foi questão assim realmente de momento, em fazer ele se sentir bem, em fazer ele se sentir incluído, e se sentir capaz tanto quanto os outros (Laura).*

O aluno da professora mencionada acima relata:

*Ah, me deram força para eu estar aí, muita força, porque precisa, porque é difícil demais. Motivação, falava para eu não parar de fazer, porque eu era capaz, apesar de eu achar, eu sempre fui um menino de baixa autoestima, acho que depois que eu te contei isso você sabe o porquê, eu não preciso nem de falar porquê, eu sempre fui e sempre sou um menino de baixa autoestima, porque ninguém gosta de depender de ninguém. E mais, as pessoas me ajudavam, falavam “Vai lá [...] você é capaz, vai que dá certo” e eu estou aqui hoje, graças a Deus (Rafael).*

A narrativa acima ratifica a importância dessa postura da professora, uma vez que esses alunos lidam diariamente com os impactos negativos dos contextos de exclusão – “eu sempre fui e sempre sou um menino de baixa autoestima, porque ninguém gosta de depender de ninguém”. Essa fala refere-se às características do ambiente educacional já apresentado anteriormente.

No início das entrevistas, as pessoas com diferença funcional falaram a respeito das dificuldades em relação ao cenário das escolas, demonstrando o quanto o aspecto negativo e as situações de exclusão foram relevantes em suas histórias, resultando na insegurança e baixa autoestima relatada pelos alunos. Carvalho e Oliveira (2019) observam que, nesses casos, a afetividade mostra-se primordial, pois estamos falando sobre sujeitos que, na maior parte do tempo, viram-se em situações de desvantagem em relação aos demais ou perceberam-se inaptos para exercer alguma atividade em função da diferença funcional.

Conforme Carvalho e Oliveira (2019), ao modificar o espaço por meio do acolhimento e das estratégias positivas, cria-se a possibilidade de gerar novas aprendizagens e, simultaneamente, promover o sentimento de pertença das pessoas com diferença funcional em relação ao meio social. Portanto, por intermédio da crença afetiva, percebe-se que há uma mudança eficaz no ambiente escolar.

Contudo, cabe aqui ressaltar que, embora a crença afetiva tenha se mostrado primordial para a inclusão das pessoas com diferença funcional, deve-se considerar que ela é eficaz em conjunto com os demais elementos identificados. Esses resultados confirmam a ideia de Franco (2017), a qual indica que as práticas voltadas para o acolhimento são necessárias, mas não garantem por si só a minimização das condições de exclusão. Para a autora, a ação pedagógica deve funcionar como uma ferramenta, possibilitando a autonomia do sujeito. Conclui-se que, embora as ações dos professores estivessem voltadas para o momento presente em que atuaram com seus alunos, nota-se que a crença afetiva direcionada a eles contribuiu para que ingressassem no ensino superior.

### **6.2.2 Inclusão como processo a ser construído**

A inclusão como um processo a ser construído é uma estratégia eficiente observada nos casos investigados. Percebeu-se que, ao lidarem com a experiência nova de incluir o aluno com diferença funcional, os professores buscaram juntamente com esses sujeitos os recursos necessários para adaptar as atividades didáticas. Considerando que cada aluno necessita de adaptações específicas, o processo de construir tais caminhos conjuntamente é enriquecedor, pois contribui para atender mais eficazmente às suas demandas.

Além disso, esse processo de construção colabora para que o professor tenha uma maior aproximação e conheça mais de perto o aluno a ser incluído. Portanto, por mais que o professor se esforce para buscar metodologias e recursos para adaptação das aulas, é imprescindível ele docente seja capaz de investigar juntamente ao aluno as suas reais necessidades e preferências. Veja alguns relatos:

*[...] a maioria dos professores eles trabalham muito com a teoria na área da inclusão e não com a prática, 100% dos professores partem dessa perspectiva (Lucas);*

*E a gente começou junto, ela também não sabia nenhum tipo de recurso e a gente começou junto a correr atrás. Ela começou a pesquisar, começou a entrar em contato com instituições que tinham recurso pra pessoas com deficiência. E aí ela descobriu o Braille através do Instituto Benjamin Constant que é do Rio de Janeiro e da Instituição Fundação Dorina Nowill que é de São Paulo. Aí ela começou a buscar materiais, eles começaram a mandar materiais pra ela e aí a gente começou a aprender junto. Porque ela não sabia, mas ela tinha uma apostila que ia indicando pra ela como ela deveria fazer [...] porque o que acontece é isso, o professor chega na sala e não sabe como funciona, ele fica com medo de aproximar do aluno. Dá essa sensação que alguns professores têm medo de aproximar do aluno e não saber, às vezes até mesmo tem vergonha de falar que não sabe o que fazer (Pedro).*

Conclui-se que, ainda que a especialização e a formação continuada possam subsidiar as ações pedagógicas em relação à inclusão por meio do aprimoramento, o empenho individual dos professores concretiza um conhecimento que se mostra válido. Não se pretende aqui minimizar a importância da formação continuada e seus efeitos positivos, mas sim pensar nas possibilidades que foram construídas pelos profissionais entrevistados, enfatizando-se que, para além da literatura disponível em relação à inclusão, o docente tem como alternativa a simples aproximação do aluno com diferença funcional para pensar nos métodos a serem desenvolvidos conforme as expectativas daquele indivíduo.

Esses resultados corroboram Dias, Rosa e Andrade (2015), indicando que as ações docentes podem ser desenvolvidas também de forma particular, sem que esses profissionais permaneçam em função da atuação da escola ou da participação em cursos. Para esses autores, o saber pedagógico é construído independente de uma especialização formal. Além disso, mesmo realizando alguns cursos, permanecem algumas queixas:

*Eu fui para Belo Horizonte e fiz um curso de 52 horas, você imagina, nunca tinha trabalhado com surdo, nunca tinha feito nada né, então foi uma coisa assim muito nova para mim, e eu comecei a trabalhar com a (nome) eu tinha até mais outros alunos também, mas eu não sabia o que eu tinha que fazer com elas, entendeu? Eu não sabia quais eram os métodos que eu tinha que usar para poder trabalhar com ela [...] mas eu não sabia como trabalhar, porque foi um curso de 52 horas que não me... vou falar sinceridade, assim, foi mesmo só para constar que eu estava fazendo o curso para poder assumir aquela aula, tá?! (Vânia)*

Os dados produzidos constataam que, para além da formação continuada, os professores podem atuar considerando os alunos como produtores de conhecimento, já que cada diferença funcional possui características específicas. As estratégias voltadas para o ensino desses educandos diferem-se com base nas peculiaridades deles. Portanto, ratifica-se a importância de se pensar em práticas pedagógicas que estejam pautadas na influência mútua entre professor e aluno. O docente não apenas transmitirá o seu saber, mas também aprenderá com o estudante formas de ensiná-lo (Redig, Mascaro & Dutra, 2017).

### **6.2.3 Foco na aprendizagem**

A análise do contato baseado na crença afetiva e da construção da inclusão permite-nos chegar a uma nova estratégia que consiste no principal objetivo dos professores entrevistados: a aprendizagem do conteúdo. Todo o percurso descrito até o presente



momento consiste no caminho percorrido pelos professores para concretizar o conhecimento e elaborar o conteúdo ministrado para o seu aluno.

Destaca-se o comprometimento e a preocupação por parte desses profissionais em desenvolver estratégias e práticas que possibilitem a aprendizagem do educando. Nota-se que os docentes priorizam o conteúdo a ser ministrado e dedicam-se a criar maneiras de garantir que todos tenham acesso a ele, independentemente de suas diferenças individuais. Para isso, na maioria das vezes, os professores relatam buscar e elaborar, a partir de seus próprios recursos, os materiais adaptados, como pode ser observado no exemplo:

*[...] tinha que ser diferencial, e aí meu marido é muito habilidoso em desenho, em montar as coisas, então eu falava para ele o quê que eu queria e nós dois montávamos os materiais ... geometria, por exemplo, eu passava tudo com palito de picolé, a gente colava no papel, para ele passar o dedo, para ele ver o formato, essas coisas todas. Na matemática eu pedi para ele fazer x, na hora que eu fui ensinar equação, fazer o x, e aí eu pedia para ele pegar a caneta, e quantas canetas tem aqui, agora imagina que a caneta é x, e ia falando para ele [...]* (Joice).

Portanto, depreende-se que, a partir de todas essas intervenções, os alunos com diferença funcional tiveram a possibilidade de aprender e demonstrar o seu desempenho. Da mesma forma, os professores mostraram-se incentivados pelos **resultados/interesses** alcançados, buscando cada vez mais investir no desenvolvimento desses alunos. Nesse sentido, pode-se inferir que se trata de um ciclo que se retroalimenta, pois, ao passo que o professor dedica-se a intervir na aprendizagem do aluno, este traz resultados positivos, e, por meio disso, os professores propõem-se a buscar ainda mais resultados com seus alunos. Veja o exemplo:

*[...]Talvez por essa disponibilidade de estar buscando material, porque infelizmente, infelizmente o professor ele tem que estar... se essa maneira que é comum para todos, o jeito de ensinar não está trazendo resultados, você tem que buscar um outro, e para ele eu precisava mesmo buscar um caminho de material concreto, de alguma coisa da leitura dele, pois ele sabia ler em Braille né, então assim, o que só a leitura não fazia ele compreender, eu precisava sempre buscar alguma coisa para ele poder estar desenvolvendo [...]* (Joice).

Tais resultados corroboram Andrade e Freitas (2016) em relação à possibilidade de se efetivar o conhecimento para alunos que possuem algum tipo de diferença funcional por meio da compreensão da diversidade sociocultural. Esses autores inferem que o entendimento da diferença funcional pelo aspecto essencialmente biológico contribui para limitar as práticas docentes no ensino, e conseqüentemente, minimiza também as chances de aprendizado do aluno com diferença funcional.

Para Laplane e Batista (2008), há três dimensões sociais que possibilitam a mediação do professor por meio de recursos a serem inseridos no contexto da sala de aula em prol da acessibilidade de todos os alunos. São elas: o foco na aprendizagem, a remoção de barreiras e a construção de estratégias que visem à cooperação. Além disso, os autores defendem que, para que o ensino se materialize, o professor precisa ter uma postura atenta, informada e dinâmica, de modo que seja possível verificar as demandas dos seus alunos.

Ademais, pode-se considerar que a intervenção dos docentes comprometida com a aprendizagem dos estudantes com diferença funcional demonstra concretamente os preceitos defendidos por Freire (2008) em relação à inclusão. Percebe-se nas ações desses profissionais a busca pela implementação do direito de todos se desenvolverem por meio do acesso à educação de qualidade que leve em conta as peculiaridades de cada sujeito.

Nesse sentido, pode-se concluir que todas as ações desenvolvidas pelos professores entrevistados indicam que eles têm um olhar voltado para a educação e para a inclusão pautado em ideais de igualdade. Prevalece em todos os relatos e nas próprias práticas desenvolvidas a preocupação em garantir que os alunos sintam-se incluídos. Para esses docentes, o espaço escolar deve ser qualificado e comprometido tanto com a socialização como com a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com diferença funcional. Esses dados corroboram Pletsch (2014), a qual indica que as concepções docentes influenciam nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do aluno.

### **6.3 Variáveis**

Como visto anteriormente, a atitude dos professores e as estratégias adotadas por eles na educação de pessoas com diferença funcional mostraram-se eficazes e promissoras. No entanto, é importante considerar algumas variáveis identificadas nos casos investigados, analisadas também como um dos fatores que beneficiaram a aprendizagem e o ingresso no ensino superior: atividades extraclasse e família.

#### **6.3.1 Atividades extraclasse**

As atividades extraclasse são aquelas desenvolvidas com os alunos para além das aulas regulares. Em alguns casos, os professores marcavam horários extras para acompanhar os alunos, em função do compromisso de atendê-los nas salas regulares. Em outros casos, os profissionais indicados para participar da pesquisa foram os professores que trabalhavam

com esses alunos no reforço escolar ou no curso pré-vestibular. Portanto, deve-se considerar que, para além das práticas adotadas na sala regular, os discentes tiveram, por vezes, a oportunidade de ter o atendimento individual com esses professores. Como exemplo, o relato de Pedro:

*[...] ela foi uma que se destacou porque praticamente a minha alfabetização foi junto com ela, eu tinha um atendimento diferenciado no caso. Algumas vezes por semana eu ia na sala dela pra ela tá me ajudando na alfabetização.*

Esses resultados ratificam a ideia proposta por Sotero, Cunha e Garcia (2019) no que concerne ao atendimento educacional especializado, indicando que a inserção da pessoa com diferença funcional nas escolas não anula as contribuições do atendimento individual; do mesmo modo, as atividades desenvolvidas individualmente não suprem o papel da escola.

### **6.3.2 Família**

O relato dos professores entrevistados evidenciou que a presença da família também foi um dos fatores que cooperou para a inclusão dos alunos com diferença funcional nas escolas. Os docentes percebem a participação do pai ou da mãe na rotina escolar dos alunos: auxiliando no transporte, nas atividades diárias, na manutenção do diálogo com os profissionais de educação, contribuindo para o prosseguimento e a otimização das intervenções realizadas. Inclusive, percebe-se que a atitude dos pais com os filhos aproxima-se muito da postura adotada pelos professores, pautada no apoio e no incentivo. Alguns exemplos:

*Minha mãe, meu pai, meu irmão, minha família toda, e alguns amigos que eu tenho, e alguns amigos que eu fiz na faculdade, que eu já pensei várias vezes em desistir, e eles sempre falam “-não, vai, vai que dá” (Rafael);*

*[...] é uma figura presente demais para mim o pai, muitas das vezes, ele já presenciou parte da aula, porque ele chegava sempre cedo, tanto na entrada, quanto na saída, uma preocupação exacerbada com a filha, de cuidar dela e de querer que ela cresça (Daniela).*

Em alguns casos, há também a cobrança dos pais para com as pessoas com diferença funcional, fazendo com que esses sujeitos vejam-se diante do compromisso e na necessidade de manter a disciplina nas atividades da escola. A assertividade da família, nesses casos, mostra-se também decisiva para o desenvolvimento dos alunos. Esses resultados corroboram

uma pesquisa sobre educação inclusiva que sinaliza a importância do apoio familiar nesse processo (Aguar & Duarte, 2005).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos nesta pesquisa permitiram comprovar empiricamente algumas questões importantes no que concerne à inclusão de pessoas com diferença funcional na esfera da educação. A análise dos resultados revela que o contexto escolar caracteriza-se essencialmente por aspectos excludentes e discriminatórios. As ações ou práticas desenvolvidas para garantir a inclusão ainda se mostram deficitárias, reafirmando a necessidade de serem repensadas por meio de intervenções efetivas (Borges, Silva & Carvalho, 2018; Capitão, 2010; Oliva, 2016; Silva, A. L. S, Silva. A. C. S, Feitosa & Lima, 2018; Pires, 2017; Redig, Mascaro & Dutra 2017). Além disso, os resultados verificados também confirmam a urgência de se promover adaptações em prol da acessibilidade, já que as pessoas com diferença funcional encontram-se segregadas no meio escolar, devido às barreiras físicas e arquitetônicas (Bisol, Valentini, Stangherlin e Bassani, 2018).

Para Silva (2018), os fatores relacionados ao acesso à educação nas universidades são determinados primeiramente pelo contexto escolar em que o sujeito esteve inserido durante a educação básica. Portanto, pode-se inferir que o número reduzido de pessoas com algum tipo de diferença funcional cursando o ensino superior justifica-se pelas condições enfrentadas por esses sujeitos durante a formação escolar. Dessa forma, os dados explicitados possibilitam uma reflexão acerca das consequências da exclusão que vem acontecendo nas escolas, impactando não apenas a educação básica, mas também se mostrando decisiva nas oportunidades que essas pessoas desfrutarão ou não no futuro.

Com relação aos profissionais de educação, o estudo confirma o despreparo e desconhecimento para lidar com a diversidade na sala de aula. Os dados indicam lacunas na formação docente no que concerne ao trabalho da inclusão, sublinhando a premência em desenvolver estratégias que possam prepará-los durante a graduação para atuar com alunos que possuem algum tipo de diferença funcional (Ferrari & Sekkel, 2007; Briant & Oliver, 2012; Tavares, Santos e Freitas, 2016; Oliva, 2016; Carvalho & Oliveira, 2019).

Embora tais dados justifiquem a dificuldade mencionada pelos professores, percebe-se que as queixas por parte deles funcionam também como um mecanismo de defesa frente à angústia gerada pelo novo e desconhecido (Dias, Rosa & Andrade, 2015). Com isso, tem-se como hipótese que, apesar de o contexto educacional não se mostrar favorável para a profissão docente em termos de inclusão, há também uma demanda “insaciável” por soluções que minimizem as frustrações pessoais diante da incompreensão do que é diferente.

Um exemplo de tais demandas é a frequente fala sobre a carência de capacitações. Contudo, há de se considerar que a inclusão é um universo com múltiplas singularidades, para as quais os cursos e as capacitações não trarão todas as respostas. Diante disso, a estratégia de se construir a inclusão juntamente com o aluno mostra-se substancial, pois o professor consegue, considerando a singularidade daquele sujeito, ampliar as adaptações que podem ser eficazes. (Redig, Mascaro & Dutra, 2017).

Na perspectiva das pessoas com diferença funcional entrevistadas, a forma como foram acolhidas, incentivadas e motivadas pelos professores fez com que se sentissem incluídos, corroborando os elementos de pertença e autenticidade avaliados por Jansen, Otten, Zee e Jans (2014) como premissas para que a inclusão aconteça. Além disso, a afetividade mostra-se como elemento primordial para que ela seja construída nos espaços educacionais, ratificando a importância do relacionamento interpessoal professor-aluno nesse processo (Carvalho & Oliveira, 2019). Outra reflexão proposta nesse sentido é que, enquanto os educadores não se sentirem preparados para atuar de forma inclusiva, eles tenderão a se manter em um conflito pautado na insegurança e no medo, o que inviabiliza o estabelecimento da afetividade com o aluno. Como visto anteriormente, é por meio da crença afetiva, do olhar voltado para as potencialidades do sujeito que o professor desenvolve suas estratégias inclusivas. Na ausência desse elemento, a diferença do aluno pode prevalecer como um obstáculo para o educador.

Vale lembrar que a crença afetiva aqui definida não se resume a aspectos de afeto e tratamento humano, mas implica também a apropriação do modelo da diversidade para se pensar a deficiência, considerando-a como uma diferença que se constitui pelas diversas formas de ser e estar no mundo. Também vale mencionar que este estudo ratifica a importância de se avaliar as concepções sobre a deficiência, uma vez que, ao ser tratada como uma diferença funcional, há uma alteração nas intervenções e possibilidades criadas para os alunos (Pereira, 2009).

Conclui-se que as estratégias apresentadas nesta pesquisa constituem elementos que podem favorecer a inclusão de pessoas com diferença funcional em quaisquer contextos de ensino e educação. Sobretudo, elas demonstram ser fundamentais no nível básico, no qual têm início as primeiras experiências da pessoa com diferença funcional, decisivas para o seu desenvolvimento. Em relação à construção de métodos por parte dos professores, ela mostrou-se crucial para que os estudantes se sentissem capazes de aprender e ingressar em um curso superior. Por fim, os dados produzidos trazem discussões relevantes que podem

contribuir para se pensar na formação e orientação de profissionais de educação para atuarem em prol da inclusão.

A presente pesquisa abre possibilidades para novas investigações, especialmente no que concerne aos possíveis determinantes da crença afetiva dos professores, isto é, aos aspectos que contribuem para que alguns professores invistam na aprendizagem dos alunos com diferença funcional e os diferencia daqueles que não o fazem ou que investem apenas na socialização desses indivíduos. É importante sublinhar os limites desta investigação, principalmente no que se refere ao número de participantes. Outro limite é não ter abrangido a diferença funcional intelectual. Outras pesquisas deverão ser realizadas para ratificar ou retificar as categorias aqui identificadas.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J. S. D., & Duarte, É. (2005). Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 223-240.
- Almeida, F. A. (2018). A Psicologia Social e o papel do psicólogo na sociedade contemporânea.
- Almeida, J. G. D. A., & Ferreira, E. L. (2018). *Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 67-75.
- Amiralian, M. L., Pinto, E. B., Ghirardi, M. I., Lichtig, I., Masini, E. F., & Pasqualin, L. (2000). *Conceituando deficiência*. *Revista de Saúde Pública*, 34, 97-103.
- Andrade, J. M. A., & de Freitas, A. P. (2016). Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(4), 1163-1176.
- Anjos, H. P., Andrade, E. P., & Pereira, M. R. (2009). *A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso*. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129.
- Antunes, A. P., Faria, C. P., Rodrigues, S. E., & Almeida, L. S. (2013). *Inclusão no ensino superior: percepções de professores em uma universidade portuguesa*. *Psicologia em Pesquisa*, 7(2), 140-150.
- Aranha, M. S. F. (1995). *Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. *Temas em psicologia*, 3(2), 63-70.
- Aranha, M. S. F. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, 11(21), 160-173.
- Ávila, C. F., Tachibana, M., & Vaisberg, T. M. J. A. (2008). Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia*, 18(39), 155-164.
- Barbosa, E. T., & Souza, V. L. T. (2010). *A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 352-362.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (1993). Epistemologia e ação docente. *Em Aberto*, 12(58).



- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Stangherlin, R. G., & Bassani, P. P. P. (2018). Desafios para a inclusão de estudantes com deficiências físicas: uma revisão de literatura. *Conjectura: filosofia e educação*, 23(3), 601-619.
- Bonfim, S. M. M. (2009). *A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos*. Dissertação de mestrado inédita: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. *Em Tese*, 2(1), 68-80.
- Borges, T. C. B., da Silva, S. M. M., & de Carvalho, M. B. W. B. (2018). Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. *Revista Educação e Emancipação*, 11(2), 264-287.
- Briant, M. E. P., & Oliver, F. C. (2012). *Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo; conhecendo estratégias e ações*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 141-154.
- Caldeira, A. M. S., & Zaidan, S. (2013). *Práxis pedagógica: um desafio cotidiano*. *Paidéia*, 10(14).
- Capitão, P. A. C. S. 2010. *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular*. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Cartilha do Censo 2010 (2012). *Pessoas com Deficiência*. Recuperado em 17 de agosto de 2014, de [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha\\_ceno-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha_ceno-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf)
- Carvalho, E. G. A., & Oliveira, F. M. (2019). A afetividade como alicerce no processo de inclusão. *Revista Uniútao Em Pesquisa*. ISSN: 2236-9074, 9(1).
- Carvalho-Freitas, M. N. D., & Marques, A. L. (2007). *A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência*. *Organizações & Sociedade*, 14(41), 5978.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2009). *Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso*. *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, 13. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac>
- Carvalho-Freitas, M. N., & Marques, A. L. (2009). *Pessoas com deficiência e trabalho: percepção de gerentes e pós-graduandos em Administração*. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2), 244-257.
- Carvalho-Freitas, M. N., Guimarães, A. C., Rocha, G. B. D., Souto, J. F., & Santos L. M. M. (2015). *Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência*. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 211-220.

- Carvalho-Freitas, M. N., Tette, R. P. G., Paiva, A., Nepomuceno, M. F., Silva, V. A. (2018). *Dimensões de Análise da Inclusão no Trabalho de Pessoas com Diferença Funcional (Pessoas com Deficiência)*. EnANPAD - Curitiba/PR. Disponível em <http://www.anpad.org.br/~anpad/index.php>
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2006). *Inclusão e prática docente no ensino superior*. Revista Educação Especial, (27), 93-99.
- Castro, S. F & Almeida, M. A. (2014). *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras*. Relato de Pesquisa. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2014
- Chahini, T. H. C. (2010). *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). *Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras*. Revista brasileira de educação especial, 22(3), 413-428.
- Dantas, I. F. L., (2013). *A Eutanásia: Aspectos jurídicos*.
- Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília.
- Demo, P. (1993) *Desafios Modernos da Educação*. Editora Vozes.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Duarte, E. R., Rafael, C. B. S, Filgueiras, J. F, Neves, C.M, & Ferreira, M.E.C (2013). *Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior*. Revista Brasileira de Educação Especial, 19(2), 289-300.
- Farias, N., & Buchalla, C. M. (2005). *A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas*. Revista brasileira de epidemiologia, 8, 187-193.
- Fernandes, A. C. R, Oliveira, M. C.S.L, & Almeida, L.S (2016). *Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa*. Psicologia Escolar e Educacional, 20(3).
- Fernandes, C. (1999) (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. In: Veiga, Ilma Passos. *À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?* p.145-165. Alencastro Campinas: Papyrus.
- Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*. Psicologia: ciência e profissão, 27(4), 636-647.
- Flick, U., Kardorff, E. V., & Steinke, I. (1995). *Qualitative forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt, 227.

- Fonseca, H. V. (2009). *História de vida de uma professora de alunos com autismo: constituição da identidade profissional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília. Brasil.
- França, T. H. (2013). *Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social*. *Lutas Sociais*, 17(31), 59-73.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
- Freitas, H. C. L. D. (2007). *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. *Educação & Sociedade*.
- Garcia, V. G. (2010). *Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho – histórico e o contexto contemporâneo*. Tese (Doutorado). Campinas, Instituto de Economia da Unicamp.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2010). *O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento*. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356.
- Günther, H. (2006). *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão*. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(2), 201-210.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2010*. Recuperado em 17 de agosto de 2016, de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/T>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior (INEP). Ministério da Educação. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Recuperado em 13 de abril de 2020, de [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6725796](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6725796)
- Jansen, W. S., Otten, S., Zee, K. I., & Jans, L. (2014). *Inclusion: Conceptualization and measurement*. *European journal of social psychology*, 44(4), 370-385.
- Jodelet, D. (2001). (Org.) In. Bader Sawaia. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*.
- Kassar, M. D. C. M., Rebelo, A. S., & Oliveira, R. T. C. D. (2019). Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Laplane, A. L. F. D., & Batista, C. G. (2008). Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos Cedes*, 28(75), 209-227.
- Laplane, A. L. F. (2014). *Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola*. *Cad. Cedes*, 34(93), 191-205.

- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lockmann, K., Machado, R. B., & Freitas, D. D. (2017). *A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande*. Educação em Revista, 33.
- Martín, E., & Marchesi, A. (1995). *Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais*. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar, 7-35.
- Mendes, E.G. (2002). Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In M. S. Palhares; S. C. F. Marins (Orgs). *Escola Inclusiva* (pp. 65-81). São Carlos: EdUFSCar.
- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 406-423.
- Minayo, M. C.S (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.
- Minayo, M. C. S. (2006). Técnicas de análise do material qualitativo. In M. C. S. Minayo (Org). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (pp. 303-22). 9 ed. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação (1994). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Recuperado em 18 de agosto de 2017 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192)
- Monteiro, A. P. H., & Manzini, E. J. (2008). *Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe*. Revista Brasileira de Educação Especial, 35-52.
- Oliva, D. V. (2016). *Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão*. Psicologia USP, 27(3), 492-502.
- Oliveira, R. Q., Trezza, M. C. S. F., Ramos, I. B., Freitas, D. A., Oliveira, S. M. B., & Oliveira, N. A. (2016). *A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior*. Revista brasileira de educação especial, 22(2), 299-314.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: IIE.
- Organização Mundial da Saúde (OMS), *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

- Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Pacheco, K. M. B., & Alves, V. L. R (2007). *A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma*. Acta. Fisiátrica.
- Palacios, Agustina & Romañach, Javier. El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Vedra, La Coruña: Ediciones Diversitas - AIES, 2006.
- Pereira, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 16, n. 3, p. 715–728, set. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010459702009000300009&lng=pt&tlng=pt~](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702009000300009&lng=pt&tlng=pt~)
- Perrenoud, P. (1993). Práticas pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.
- Pires, E. M. (2017). A inclusão/exclusão de alunos com deficiências: a reprodução de uma cultura. *Revista Científica de Educação*, 2(2), 30-41.
- Pletsch, M. D. (2014). Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*, 12(1), 7-26.
- Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 127-134.
- Portaria nº 3.284. (7, novembro, 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. Diário Oficial da União, nº 19, Brasília-DF, 11 de nov. p. 12, 2003.
- Quintão, D. T. R. (2005). Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 17-28.
- Redig, A. G., Mascaro, C. A. A. C., & Dutra, F. B. S (2017). A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(1).
- Reis, M. X., Eufrásio, D. A., & Bazon, F. V. M. (2010). A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, 28(1), 111-130.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro. (2001, 14 setembro). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília-DF.
- Ribeiro, M. A., & Carneiro, R. (2009). A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à Lei de Cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Organização e Sociedade*, 16(50), 545-564.

- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34), 197-211.
- Santiago, M. C., Santos, M. P. D., & Melo, S. C. D. (2017). *Inclusão em educação: processos de avaliação em questão*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(96), 632-51.
- Santos, W. R. D. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: revista de saúde coletiva*, 18, 501-519.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sawaia, B. (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Editora Vozes Limitada.
- Schewinsky S. R. (2004). *A barbárie do preconceito contra o deficiente: todos somos vítimas*. Acta Fisiátrica.
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI] & Secretaria de Educação Superior [SESu] (2013). *Documento orientador: Programa Incluir, Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, Ministério da Educação.
- Silva, J. S. S. (2018). Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. *Revista Educação Especial*, 31(60), 197-214.
- Silva, A. L. S., Silva, A. C. S., Feitosa, I. C. N., Lima, R. G. (2018). O processo de inclusão de alunos com deficiência na percepção dos professores. *Carpe diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX*, 16(2), 176-187.
- Silva, C. M., da Silva, D. S., Monteiro, R., & Silva, D. N. H. (2018). *Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez*. Psicologia: Ciência e Profissão, 38(3), 465-479.
- Sotero, M. D. C., Cunha, E. B. J., & Garcia, V. A. (2019). Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? *Cadernos CEDES*, 39(108), 237-250.
- Souza, M. A. (2004). *Prática pedagógica: conceito, características e inquietações*. Artigo IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola.
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M., & Freitas, M. N. C. (2018). *A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente*. Revista Brasileira de Educação Especial, 22(4), 527-542.
- Thiry-Cherques, H. R. (2009). Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. *Revista PMKT*, 3(2), 20-27.
- Vargas, A., & Portilho, E. M. L. (2018). *Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial*. Revista brasileira educação especial, 24(3), 359-372.

Verdum, P. (2013) *Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?* Educação Por Escrito, 4(1), 91-105.

Vilela-Ribeiro, E. B., & Benite, A. M. C. (2010). *A educação inclusiva na percepção dos professores de química*. Ciência & Educação, 16(3), 585-594.

Werneck, C. *Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

## 9. ANEXOS

### 9.1 Termo de consentimento

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado como voluntário (a) a participar de uma entrevista sobre práticas bem-sucedidas de professores que favorecem o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior. A pesquisa **A prática docente e o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior** foi desenvolvida por uma aluna do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGPSI – UFSJ) e aprovada pela Comissão Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei (CEPES).

O objetivo deste estudo consiste em identificar práticas bem-sucedidas de professores, que contribuíram para que alunos com deficiência ingressassem no Ensino Superior, considerando o ponto de vista dos alunos com deficiência e de seus professores. Os avanços nesta área ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. A pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento de futuras ações em prol da inclusão, portanto, se propõe a investigar ações de professores que foram efetivamente inclusivas, e que contribuíram, de algum modo, para que os alunos com deficiência ingressassem no Ensino Superior. Além disso, busca verificar como os alunos com deficiência avaliam a inclusão no âmbito educativo, e de que forma, esses alunos percebem que os docentes podem contribuir para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum valor em dinheiro, mas também não terá nenhuma despesa. Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Seu nome não aparecerá em nenhum momento do estudo, todas as informações prestadas por você serão mantidas somente entre nós, portanto são sigilosas.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e como ele será realizado. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei



que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

( ) Autorizo a gravação da minha entrevista.

( ) Não autorizo a gravação da minha entrevista.

São João del-Rei \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Telefone de contato do pesquisador: (32) 9 9840-4876

Comissão Ética (CEPES): (32) 3379 2594

## 9.2 Roteiro de entrevista com alunos

1. Nome:
2. Idade:
3. Curso:
4. Renda familiar:
5. Qual é a deficiência? (adquirida, congênita ou degenerativa) (auditiva, sensorial, física, intelectual?)
6. Qual tipo de ensino frequentou?
7. Você identifica durante a sua trajetória escolar professores que contribuíram para que você chegasse ao Ensino Superior? Quem são eles?
8. Como você descreveria a influência desses professores para o seu ingresso no Ensino Superior?
9. Quais ações, estratégias ou atitudes desses professores fizeram com que você se sentisse incluído?
10. Identifica habilidades desenvolvidas pelos docentes para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência?
11. Quais ações contribuíram de modo significativo para que você desenvolvesse suas potencialidades?
12. O que mais marcou a sua trajetória escolar com relação a esses professores?
13. No contexto escolar, o que você considera importante para que a prática docente seja efetivamente inclusiva?
14. Do seu ponto de vista, quais sugestões você tem a fazer para se pensar em otimizar as práticas docentes?

### **9.3 Roteiro de entrevista com os professores**

1. Nome
2. Idade
3. Formação
4. Descrição da trajetória com o aluno.
5. Quais práticas foram desenvolvidas com esse aluno em prol da inclusão?
6. Quais as maiores dificuldades?
7. Você percebeu algum desenvolvimento a partir da sua intervenção?
8. Por que você acha que você foi diferencial para ele?
9. Como se deu seu interesse pela área da educação?
10. Como foi seu relacionamento com o aluno?
11. O que você acredita ser importante para que a prática pedagógica seja inclusiva?