

Edson Valdo Ferreira Lobo

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO  
INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**



Universidade Fernando Pessoa

Orientadora: Professora Doutora Fátima Coelho

Porto, 2021



Edson Valdo Ferreira Lobo

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO  
INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Universidade Fernando  
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do  
grau de Mestre em Ciências da Educação –  
Educação Especial, sob orientação da Professora  
Doutora Fátima Coelho

Universidade Fernando Pessoa,  
Porto, 2021

## **RESUMO**

No Brasil, a inclusão dos alunos com transtornos do desenvolvimento intelectual ou físico está prevista desde a educação básica ao ensino superior, buscando todos os segmentos garantir a educação para todos. O presente trabalho de investigação tem como objetivo geral compreender quais são as condições de acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, provenientes de transtornos do desenvolvimento intelectual ou físico, sejam pedagógicas ou físicas, nas instituições de ensino superior. Trata-se de um Estudo de Caso, cuja pesquisa ocorreu em um Instituto de Ensino Superior do Estado do Maranhão/Brasil. Participaram desta pesquisa, vinte e quatro professores de um Instituto de Ensino Superior e vinte e dois alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico que estudam nesta instituição de ensino superior. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados duas entrevistas estruturadas.

Conclui-se que a maioria dos professores do ensino superior possuem pouca ou nenhuma experiência no processo de inclusão e também não possuem formação que contemple o aprofundamento de temáticas relacionadas com a área. Concluiu-se ainda que o processo de acesso dos alunos com transtornos do desenvolvimento intelectual ou físico ao Ensino Superior, depende das adaptações da estrutura física da instituição e o planejamento pedagógico das disciplinas, pois é segundo os professores uma oportunidade de garantir, a efetivação da inclusão. Também foi referida como dificuldade, a seleção dos alunos ao ingresso ao curso superior. Para os participantes é importante organizar uma estrutura para selecionar e receber os alunos, isso inclui também os testes, as provas adaptadas e a estrutura física.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Superior. Educação Especial. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Deficiência física.

## **ABSTRACT**

In Brazil, the inclusion of students with intellectual or physical development disorders is expected from basic education to higher education, seeking all segments to guarantee education for all. The present research work has as general objective to understand what are the conditions of access for students with special educational needs, arising from intellectual or physical development disorders, whether pedagogical or physical, in higher education institutions. This is a Case Study, whose research took place at a Higher Education Institute in the State of Maranhão / Brazil. Twenty-four professors from a Higher Education Institute and twenty-two students with intellectual or physical development disorder who study at this higher education institution participated in this research. Two structured interviews were used as a data collection instrument. It is concluded that the majority of higher education teachers have little or no experience in the inclusion process and also do not have training that contemplates the deepening of themes related to the area. It was also concluded that the access process of students with intellectual or physical development disorders to Higher Education, depends on the adaptations of the institution's physical structure and the pedagogical planning of the disciplines, as according to the teachers an opportunity to guarantee, the effectiveness of the inclusion. It was also referred to as difficulty, the selection of students to enter higher education. For participants, it is important to organize a structure to select and receive students, this also includes tests, adapted tests and physical structure.

**Keywords:** Inclusion. Higher Education. Special education. Intellectual Development Disorder. Physical disability.

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é Dedicado à minha mãe que sempre foi uma fonte de grande inspiração para mim, sendo ela uma serva de Deus que tem dado forças para lutar por aquilo em que acredito.

Por outro lado, dedico à minha família que sempre me deu total apoio, filhos Talmay, e Tábita que, por sua vez já nos deu recentemente um casal de netos, Eduarda e Isaías, os quais também faço questão de lançar essa dedicatória.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir esta dissertação desejo agradecer em primeiro lugar a Deus por me ajudar em mais esta empreitada e a todos os demais que, de maneira direta ou indireta colaboraram para que este sonho de mestre se tornasse uma realidade plausível.

E, logo a seguir o meu agradecimento vai de todo o coração apesar dos 8.000 Km, que separam o Brasil de Portugal, à ilustre Professora Portuguesa Doutora Fátima Coelho, admirada por toda a nossa turma, pela sua grande e notável experiência sem fugir nem um momento da linha científica, além da sua disposição e disponibilidade arrumada do seu pouco e preciosíssimo tempo. Sem desprezar os demais professores da Universidade Portuguesa Fernando Pessoa, que também muito contribuíram durante o período que passamos em Portugal nas aulas de mestrado, incluindo todos os meus colegas professores sobretudo aos de Educação Especial, pois muitos ajudaram até o fim dessa jornada.

Também, meu agradecimento está direcionado à Instituição de Ensino Superior, que serviu como objeto de estudo por permitir a coleta de dados científicos para a elaboração dessa dissertação.

Finalmente, meu agradecimento com muito amor pelo incentivo e compreensão que recebi da minha família, que foi verificado na minha esposa Vânia Maria, e nos meus filhos, Tábita Mota Lobo Guerra e Talmay Mota Lobo, quando nos momentos mais difíceis, até mesmo de desistência souberam sempre trazer uma palavra de ânimo, fé e perseverança. Foi esse amor incondicional, que me apoiou quando necessitei.

Portanto, a todos, o meu mais leal e sincero agradecimento!

Rogo-vos, também, irmãos, que admoesteis os desordeiros, consoleis os de pouco ânimo, sustenteis os fracos, e sejais pacientes para com todos.

Apóstolo São Paulo na I Carta aos Tessalonicenses 5:14.

## INDÍCE GERAL

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
DEDICATÓRIA.....	VIII
AGRADECIMENTOS.....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIV
INTRODUÇÃO.....	- 1 -
1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação.....	- 1 -
1.2 Relevância e Contribuição da Investigação.....	- 4 -
1.3 Orientação Metodológica.....	- 4 -
1.4 Estrutura do Trabalho.....	- 5 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 6 -
CAPÍTULO 1. A INCLUSÃO NO BRASIL.....	- 7 -
i. Contexto histórico da inclusão.....	- 7 -
ii. Inclusão na legislação educativa nacional.....	- 9 -
iii. O transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI).....	- 12 -
iv. Deficiência física.....	- 15 -
CAPÍTULO 2. O ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO.....	- 17 -
i. Aspectos legais, infraestrutura e o planejamento pedagógico para a inclusão no ensino superior.....	- 17 -
ii. As dificuldades encontradas pela inclusão de pessoas com NEE no ensino superior.....	- 19 -
iii. O papel do docente do ensino superior na inclusão de pessoas com deficiência nos centros universitários.....	- 23 -
iv. A formação continuada para a inclusão dos alunos com NEE.....	- 25 -
CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO.....	- 30 -
1 Problemática.....	- 30 -
2 Objetivo do Estudo.....	- 31 -
3 Metodologia.....	- 31 -

4 Contexto Espacial e Socioeconómico da Pesquisa.....	- 32 -
5 Caracterização da População e Amostra.....	- 33 -
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS...	- 35 -
1. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	- 35 -
CAPÍTULO 5. CONCLUSÕES.....	- 51 -
REFERÊNCIAS.....	- 53 -
ANEXOS.....	- 58 -
Anexo 01 – Solicitação de Autorização para a Investigação.....	- 58 -
Anexo 02 – Parecer Substanciado – Plataforma Brasil.....	- 60 -
Anexo 03 – Validação de entrevista por peritos.....	- 64 -
Anexo 04 – Entrevista.....	- 72 -
Anexo 05 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	- 76 -

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Professores.....	- 33 -
Tabela 2 – Perfil dos Alunos.....	- 34 -
Tabela 3 - Síntese das Categorias e subcategorias obtidas. <b>Error!</b>	<b>Indicador</b>
<b>Definido .</b>	<b>Não</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE Atendimento Educação Especial

CF Constituição Federal

CNE Conselho Nacional de Educação

Db Decibéis

DSMV Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

IES Instituições de Ensino Superior

LBI Lei Brasileira de Inclusão

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação e Cultura

NEE Necessidades Educacionais Especiais

SEESP Secretaria de Educação Especial

TDI Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

TEA Transtorno do Espectro Autista

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação

O acesso dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual no Ensino Superior tem sido nos últimos anos, um desafio para as universidades e faculdades. Isto no que diz respeito não só às adaptações físicas da instituição, mas também ao planeamento pedagógico que possa de facto, contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos alunos dentro de suas limitações.

Conceituar a deficiência segundo Pimentel (2013) perpassa pela compreensão de diferentes abordagens, que vão desde o campo clínico na qual envolve as deficiências físicas quanto no campo social em que o contexto em que vivencia pode influenciar no processo de aprendizagem do aluno com transtornos cognitivos.

E, para garantir essa aprendizagem a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96 demonstra que quando se trata de inclusão, “a educação desses alunos deve ser oferecida de preferência na rede regular de ensino” (2006, p.8). Entretanto, já havia uma preocupação do MEC desde 1994, antes da edição da lei, tanto é, que publica a Portaria 1.793/94 pedindo a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, e demais licenciaturas, sendo que em 1996 as Instituições de Ensino Superior somente recebem Circular nº 277 MEC/GM, avisando sobre encaminhamento para ingresso do aluno com transtorno do desenvolvimento intelectual.

O intuito da normatização visa uma melhor qualidade de ensino, como formação de professores, infraestrutura e melhor atendimento. Após a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) segue na sequência outra portaria do MEC Nº 1.679. Essa vem falar o acesso dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, instituindo cursos e instituições para elas. E, recentemente em 2015, surge o Estatuto do Deficiente, lei 13.146/2015 que visam contemplar o Ensino Superior

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Diante disso que há a necessidade de uma instituição de ensino superior que possa ser ao Galery *et alii*. (2017). As práticas de aprendizagem, convivência e inclusão como alude Passos (2009) visam um modelo inclusivo em que o aluno de inclusão se sinta parte do processo de conhecimento que tanto almeja ao buscar a sua inserção no segmento de ensino superior.

O estatuto do deficiente surge para garantir o acesso de forma igualitária, ou seja, contemplando tanto o contexto físico da instituição, quanto o pedagógico com suas devidas adequações conforme cada demanda acionada.

E são essas demandas que fazem com que ocorra a universalização do ensino e o direito à educação para todos. Contudo, Santos *et alii*. (2015) se preocupam com a massificação do ensino e a piora na qualidade do ensino. Para os autores, a homogeneização do processo educacional sem uma formação especializada pelos professores pode não proporcionar aos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, a inclusão que de facto necessitam no ensino superior. Para os autores,

A efetiva inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior deve-se à atenção à trajetória escolar dos estudantes como parte fundamental no processo que se compõe do acesso, ingresso, permanência e saída. Tendo em conta o caminho percorrido por cada um desses atores sociais,

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

bem como o significado que lhe atribuem, entende-se que a permanência na universidade implica um trabalho constante (Santos et. al. 2015, p.6).

E essa efetivação que faz com que o processo de permanência do aluno se solidifique na instituição de ensino superior. Alves (2018) acredita que é necessário a garantia de subsídio para a efetivação das adaptações necessárias na instituição de ensino superior, sejam elas de cunho estrutural, ou de formação pedagógica. Com base no autor com relação à educação inclusiva, que ainda está recente, num passado não muito distante (Alves, 2018), tanto é que a situação ainda perdura, mas o autor já havia chamado a atenção, quando diz que é necessário capacitar não só o professor, mas toda a equipe de funcionários, é que será lançado um questionário à equipe de gestores coordenadores chefes de departamentos a fim de saber qual a posição deles com relação à inclusão desses alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, que adentram pelos portões das instituições de ensino superior buscando uma oportunidade na vida secular através da formação acadêmica.

Para Mantoan (2019) muitas propostas educacionais que defendem a inclusão ainda rotula o aluno com necessidade educacional especial como o “deficiente” aquele que simplesmente “porta” a doença, sem encará-lo como sujeito capaz de aprender com qualidade e transformar a sua realidade. Para a autora, ainda há “a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações que, pela rotina e pela burocracia nelas instaladas, enrijecem suas estruturas, arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços” (p.35).

Para que essas questões difíceis de serem resolvidas para o acesso dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, sejam resolvidas é necessário que efetivamente seja alcançado um maior envolvimento de todas as instituições de nível superior junto à comunidade e sobretudo cobranças reivindicatórias junto às autoridades políticas educacionais (LDB–Leis de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394. 1996). Se todos aumentarem o nível de envolvimento principalmente as instituições de ensino superior será possível chegar-se a uma educação especial inclusiva de qualidade porque tudo que precisamos é agir o mais depressa possível para sairmos da linha do subdesenvolvimento.

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

A questão que fica é, alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, têm encontrado muitas dificuldades para o acesso nos cursos de nível superior por causa de muitas questões que longe estão de ser resolvidas.

### **1.2 Relevância e Contribuição da Investigação**

Muito se tem lutado para que todos os alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual e ou físico que sejam matriculados no nível superior apesar do apoio total da legislação brasileira, a realidade muitas vezes não se concretiza. Em muitos casos o acesso ocorre, contudo, percebo que há ainda algumas dificuldades na acessibilidade e na formação dos professores para acolher principalmente, os alunos com transtornos intelectuais que necessitam de adaptações nos instrumentos de aprendizagem e avaliação.

O tema justifica-se pelo desejo em aprofundar sobre as deficiências e as adaptações que cada indivíduo necessita para que possa ser incluído no ensino superior. É preciso efetivar o que as leis garantem para a inclusão, principalmente, o estatuto do deficiente que surgiu em 2015 e propõem adaptações estruturais e pedagógicas para a inserção dos alunos com deficiência na educação superior.

### **1.3 Orientação Metodológica**

Essa investigação se trata de um Estudo de Caso, cuja escolha se deu pelo desejo em conhecer melhor a instituição de ensino superior escolhida para a investigação. Para Gil (2010, p.37) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

No que se refere o tipo de pesquisa, essa será qualitativa que segundo Prodanov (2013, p.70) “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

#### **1.4 Estrutura do Trabalho**

.A dissertação é dividida em duas partes, sendo que a primeira é referente ao enquadramento teórico, com os seguintes capítulos: 1. A inclusão no Brasil em que será discutido o contexto histórico da inclusão; a inclusão na legislação educativa nacional; o transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI) e a deficiência física. No capítulo 2, surge o ensino superior inclusivo; os aspetos legais, infraestrutura e o planeamento pedagógico para a inclusão no ensino superior; as dificuldades encontradas pela inclusão de pessoas com NEE no ensino superior; o papel do docente do ensino superior na inclusão de pessoas com deficiências nos centros universitários e a formação continuada para a inclusão dos alunos com NEE.

Na segunda parte da dissertação, temos o estudo empírico, a problemática, os objetivos, a metodologia e a análise e discussão dos resultados.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPÍTULO 1. A INCLUSÃO NO BRASIL

### i. Contexto histórico da inclusão

A história das pessoas com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico, desde os primórdios dos processos de educação, foi marcada pela exclusão (Araujo & Silva, 2017). É desse cenário, que será mais bem explicado a frente, que surge a educação inclusiva, trazendo consigo diversas mudanças nos valores da educação tradicional. Para tanto, isso implicou desenvolver novas políticas e uma reestruturação do espaço escolar. Isto é, a educação inclusiva se pautou numa transformação do sistema educacional, em grande parte ainda exclusivo, que se manteve durante muito tempo direcionado a receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente, excluindo os demais (Neto *et alii.*, 2018).

Como salientaram Barbosa, Fialho e Machado (2018), a base filosófico-ideológica educacional que persistiu no cenário internacional, bem como no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, foi a do modelo escolar segregacionista. Esse modelo se baseava na homogeneização das pessoas de acordo com suas características biológicas, num paradigma que findou preconizando as necessidades de escolarização de crianças “excepcionais” e sua institucionalização em “escolas especiais”. Isso, desse modo, pressupunha a deficiência como um fenômeno hereditário com evidências de uma espécie de degenerescência da espécie humana. E, por muito tempo, conquanto ainda presente, a segregação era considerada a melhor forma de se combater a “ameaça” representada por essa população à sociedade.

Movimentos e ações que buscavam alterar esse quadro aparecerão, lentamente, a partir de adventos sociais que modificaram o panorama do olhar sobre essas pessoas, bem como no sistema educacional.

Assim, a partir do final do século XIX e início do século XX, o atendimento educacional das pessoas com deficiência passou a ser entendido como um problema do Estado e da rede regular de ensino. Para tanto, estruturou-se a organização de um modelo de escola pública capaz de acolher os alunos “portadores de necessidades

especiais” (Lemos, Salomão, & Agripino-Ramos, 2014). A discussão em torno desse tema é ampla, não cabendo estendê-la por demais aqui. Entretanto cabe levantar algumas questões. E a primeira delas é o surgimento, a partir desse panorama, das “escolas especiais” públicas ou a instalação de “classes especiais” nas já existentes, que visavam oferecer à pessoa “deficiente” uma educação à parte (Barbosa *et alii.*, 2018).

Só na segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 1970, é que o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, mas, ainda assim, desde que se adaptasse e não causasse nenhum “transtorno ao contexto escolar” (Neto *et alii.*, 2018, p. 84). Contudo, como ressaltou Neto *et alii* (2018), e mesmo que a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica importante, em direção à ideia de educação integrada. Ou seja, a ideia de inclusão estava lançada nessas escolas regulares que aceitavam crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível, ainda que cabendo a elas adaptarem à classe regular, sem modificação no sistema escolar.

Esse instante marca também um período de reivindicações, tanto no que se refere a reinserção dessas pessoas na comunidade, ao aumento de espaços nas escolas regulares, entre outros movimentos, que resultaram no direito à educação pública gratuita para todas as crianças com deficiência (Nascimento, 2014).

Conseqüentemente, as conquistas decorrentes das manifestações e reivindicações de agentes envolvidos nesse quadro, tais como os pais das crianças deficientes e de profissionais da educação, leva ao declínio da educação especial encarada como paralela à educação regular. Esse instante dá também lugar ao termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como a ampliação das possibilidades para integração da Pessoa com Deficiência na escola regular. Contudo, esse processo ainda continuou, em grande medida, marcado pela necessidade dessas pessoas se adequarem à escola e ao sistema educacional (Nascimento, 2014).

Será desse quadro que surgirá a ideia de “inclusão total”, do movimento decorrente de diversos órgãos e encontros de discussão nacional e internacional, que foi

a forma mais radical de legitimar a inclusão de todas as pessoas na classe regular e a proposta de eliminar os programas paralelos de educação especial. Isso determinou a cunhagem do termo Educação Inclusiva, que indicava também uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial (Caiado, Jesus, & Baptista, 2018). Ou seja, a ideia de Educação inclusiva implicou a necessidade de haver um sistema educacional que não só não excluísse alunos com deficiência, mas que também acolhesse a todos em um mesmo ambiente, sem distinção. E esse se tornará um dos grandes desafios da educação inclusiva (Figueira, 2017).

Em resumo, a educação inclusiva apareceu depois de séculos de exclusão e segregação, e após muita luta dos agentes sociais envolvidos. E esse educar se refere à inclusão de pessoas com deficiências ou marginalizadas nas escolas públicas ou privadas, para que recebam a educação que lhes são de direito e se desenvolvam junto à sociedade em que vivem, já que a educação integra o conjunto dos direitos humanos e é um dos direitos fundamentais constitucionais (Castilho & Stefano, 2017).

## **ii. Inclusão na legislação educativa nacional**

É preciso notar que, dos desdobramentos políticos e sociais do fenômeno da transformação paulatina do sistema educacional, adveio uma legislação decorrente que assegurasse os direitos adquiridos, e que exigisse a realização e normatizasse outros. Dessa forma, as políticas públicas inclusivas foram documentadas através de decretos, leis, declarações, resoluções entre outros (Araújo & Silva, 2017).

O primeiro instrumento regulador que cabe destacar, e já citado mais acima, é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabelece que a educação deva ser um direito de todos, garantindo por isso atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular (Araújo & Silva, 2017).

Outro marco legal é a Lei 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com necessidades especiais. Nessa lei se reafirmou a obrigatoriedade da oferta da Educação Inclusiva nos estabelecimentos públicos de ensino (Raiol, 2013). Nela se estabelece, por exemplo, a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

particulares de pessoas com necessidades especiais capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Nela também foi definida como crime a recusa em matricular ou mesmo à suspensão da matrícula de alunos com necessidades especiais, seja em espaços públicos ou privados (Resende, 2019).

A Lei 7.853/89 foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, criado dez anos depois. Nesse importante decreto foi reiterado que os serviços de educação especial deveriam ser ofertados nas escolas públicas ou privadas “mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (Ministério de Educação, 1999).

Outra lei que deu importante arcabouço normativo à educação inclusiva é a Lei 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entre outros importantes pontos de seguridade, no art. 54, inciso III sobre a educação, ele dispõe que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Ministério de Educação, 1990).

Outra lei que autores da educação (Araujo & Silva, 2017; Gesser & Nuernberg, 2017; Resende, 2019) chamam atenção como sendo possivelmente a mais importante na linha dos direitos à educação para esse público, é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir de sua aprovação, em 1996, a LDB, Lei nº 9.394, referendou e ressaltou a importância do tema da educação inclusiva no cenário brasileiro. Nela, quando deliberando sobre esse tema, imputou dever de que ela precisa estar presente não só nas escolas e ensino básico, mas em todos os níveis de ensino. Como notaram Gesser & Nuernberg (2017), a letra da lei, no Artigo 58, explica ser a educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Este artigo está incluído no capítulo exclusivamente dedicado à Educação Especial. Nele se notará, que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (Ministério da Educação, 2015).

Além destas leis direcionadas a pessoas com necessidades especiais, Resende (2019) nota outra, no sentido da seguridade educacional para a educação inclusiva. Qual seja, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que traz em seu Artigo 2º a seguinte definição: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Ministério da Educação, 2011).

Por último, mais recentemente, em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei nº 13.146 (Ministério da Educação, 2015). Essa lei se destinou a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania, reafirmando a necessidade de inserção em todos os níveis de ensino.

Gesser & Nuernberg (2017) lembram que a LBI veio como desdobramento de outros arcabouços jurídicos, sendo sancionada em dezembro de 2016. Entre outras coisas, cabe ressaltar, para fins do presente trabalho, que ela dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Ressaltam ainda Gesser & Nuernberg (2017), que a soma de todos esses marcadores legais impõe um novo momento de conquistas para os estudantes com deficiência, e de desafios para estes contextos educacionais.

### iii. O transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI)

Dando prosseguimento ao que se disse até agora sobre a educação inclusiva, pensando-se os objetivos nessa dissertação, cabe de antemão diferenciar o transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI). A TDI é uma entre as diversas classificações possíveis para pessoas que integram a educação inclusiva, para as quais o apanhado de leis acima ampara. Antes, porém, cabe fazer algumas distinções quanto ao que a lei considera como diferentes modos e tipos de deficiência e transtorno, para mais frente ser definida também a deficiência física, outro dos temas do presente trabalho.

Castilho e Stefano (2017, p. 73) notaram que a legislação brasileira dividiu o conceito de deficiência em três modalidades: a deficiência, a deficiência permanente e a incapacidade. Desse modo, o Decreto Federal nº 3.298/99, no seu Artigo 3º, esclarece essas modalidades, dizendo que:

I-Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

II- Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

II- Incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Nota-se, portanto, que o texto legal diferencia os graus de deficiência de tal modo que sugere a compreensão de que tais termos discriminam os deficientes quanto a sua capacidade de realizar atividades diárias. Assim, a incapacidade, apesar de tratada como uma deficiência, não gera qualquer concepção de autonomia, fato que torna o indivíduo, necessariamente, excluído, pois sua condição física e/ou mental não contribui para o exercício educacional, social e laborativa (Castilho & Stefano, 2017).]

Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), em seu Artigo 2º, esclarece que essa pessoa é aquela que tem algum impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

barreiras, está obstruído de sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Voltando ao Decreto nº 3.298/99, nele se aceita como deficiências uma maior gama de condições, além de propor estas se podem dar de maneiras múltiplas. Para tanto, as pessoas se encontram no seguinte padrão:

- Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
- Deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.
- Deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
- Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como a comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.
- Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (Castilho & Stefano, 2017, p. 75-76).

Outra classificação importante para que se possa balizar essa pesquisa é o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSMV), onde os chamados transtornos do desenvolvimento, onde se encaixaria a TDI, estão relacionados ao desempenho pessoal, social, acadêmico ou profissional das pessoas. E quando se fala em déficits cognitivos, associados aos transtornos, tem-se a deficiência intelectual em casos em que a pessoa apresenta dificuldades em áreas do desenvolvimento intelectual, como no raciocínio, na solução de problemas, no planejamento, no pensamento abstrato, no juízo, na aprendizagem acadêmica e na

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

aprendizagem pela experiência (Association, 2014). Como esclareceu Dantas (2018), são essas as razões pelas quais os portadores de deficiência desse tipo não alcançam o marco do desenvolvimento esperado.

Isto é, o transtorno do desenvolvimento intelectual pode ser definido pela existência de dificuldades em funções intelectuais e adaptativas. Nota-se que seu início é precoce no desenvolvimento, o que irá acarretar dificuldades em leitura, bem como dificuldades no reconhecimento de letras e fluência da leitura, e podem ser consequência de alterações no desenvolvimento da linguagem oral (Anjos, Barbosa, & Azoni, 2019).

Próximo a essa definição, para Souza e Azoni (2016) e Fernandes, Fichman e Barros (2018), a TDI se caracterizaria também por déficits no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, que inclui o raciocínio, pensamento abstrato, eficiência cognitiva, compreensão verbal e memória de trabalho na TDI, acarretaria prejuízos no comportamento adaptativo, que por sua vez está relacionado às competências que as pessoas aprendem e realizam no cotidiano, como as conceituais ou acadêmicas (linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático), as sociais (habilidades interpessoais) e práticas (atividades de vida diária). Portanto, para esses autores, as crianças com TDI podem apresentar atraso no desenvolvimento da linguagem oral e as que estão em idade escolar apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita e matemática, com variação do grau de comprometimento dependendo do nível de gravidade da deficiência. Já por ter sua origem no período do desenvolvimento, os autores a consideram um dos transtornos do neurodesenvolvimento, especificando terminologicamente o transtorno.

Reforce ainda que pessoas com TDI podem também apresentar distúrbios de fala e linguagem, que se não forem tratados precocemente, também acarretará efeitos negativos no seu desenvolvimento e no processo de inclusão. Outro fator a se ressaltar são as comorbidades na TDI, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Paralisia Cerebral, a Síndrome de Down, a Síndrome Alcoólica Fetal e a Síndrome do X Frágil (Souza & Azoni, 2016).

#### **iv. Deficiência física**

As pessoas portadoras de deficiência física formam um grupo que necessita ser notado quanto a suas particularidades dentro do espectro de sujeitos que a educação inclusiva comporta. Quanto a seu aspecto formal, o DSMV esclarece que, dentro dos chamados transtornos motores do neurodesenvolvimento, é possível fazer uma subdivisão entre:

(a) transtorno do desenvolvimento da coordenação, relacionado à dificuldade no desenvolvimento de habilidades motoras coordenadas; (b) transtornos de movimentos estereotipados, que é a repetição de movimentos, aparentemente, direcionados e sem propósitos, como agitar as mãos, balançar o corpo, bater a cabeça, morder-se ou machucar-se; e (c) os transtornos de tique, evidenciados pela presença de tiques motores ou vocais, ou seja, movimentos ou vocalizações repentinos, rápidos, recorrentes, não ritmados e estereotipados (Dantas, 2018, p. 25-26).

Retomando os aspectos normativos e legais já elencados, cabe novamente destacar o Decreto nº 3.298 de 1999, já que nele se encontra o conceito de deficiência física. No seu Artigo 3, a deficiência, de maneira geral, é tomada como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Além disso, o Decreto nº 3.298/99 irá classificar a Deficiência Física, nos termos legais. E, como se viu no item anterior, vale novamente citar, isso se dá quando há alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física.

Para Bridi (2011), fazendo uma análise do decreto, o comprometimento da função física poderá acontecer quando existe a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético). Além disso, serão encontradas alterações funcionais motoras decorrentes de lesão do Sistema Nervoso e, nesses casos, observaremos principalmente a alteração do tônus muscular (hipertonia, hipotonia, atividades tônicas reflexas, movimentos involuntários e incoordenados). Já as terminologias “para, mono, tetra, tri e hemi”, como visto no Decreto nº 3.298/99, dizem respeito à determinação da parte do corpo

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

envolvida, significando respectivamente: somente os membros inferiores, somente um membro, os quatro membros, três membros ou um lado do corpo.

Ou seja, essa deficiência está relacionada ao impedimento físico, dentre as outras, isto é, entre a sensorial, mental e intelectual, que resulte em limitações substanciais para a pessoa realizar uma ou mais atividades importantes de sua vida. De forma que a deficiência física é parte das deficiências. Por isso, as acepções mais atualizadas sobre os domínios das deficiências elencam quatro elementos como essenciais, padronizando a linguagem, para possibilitar a comparação dos diversos países entre as diversas deficiências, sendo elas: mobilidade, visão, audição e cognição. Logo, a deficiência física relaciona-se à mobilidade (Nogueira *et alii.*, 2016).

Outra definição possível, que resume tudo que se disse até agora sobre a deficiência física, a classifica como diferentes condições motoras que acometem as pessoas, e onde existe comprometimento da mobilidade, da coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas (Januzzi, 2004; Melo & Ferreira, 2009).

## **CAPÍTULO 2. O ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO**

### **i. Aspectos legais, infraestrutura e o planejamento pedagógico para a inclusão no ensino superior**

Como se viu, do ponto de vista educacional, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, sendo também capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano. Isso tende a acontecer também com o surgimento de formas diferenciadas de organização das instituições de ensino, comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação. Desse modo, a proposta de uma educação inclusiva coloca-nos frente a este grande desafio de transformar tais instituições na atualidade (Oliveira & Leite, 2007) e, ao transportarmos esse quadro para a universidade, para desafios ainda maiores de sua efetiva implantação nessas instituições.

Como na educação básica, um dos pontos em que se fortalece o planejamento para esse fim está nos dispositivos legais que garantem o acesso do aluno especial ao ensino. Para Ramos & Martinhon (2019), caberia destacar nesse sentido, para a educação inclusiva no ensino superior, a LDB, a LBI e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta última, se juntaria as demais normas e leis estabelecendo que a educação especial é uma modalidade de educação escolar que deverá ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, para o educando portador de necessidades especiais, da educação básica à universidade.

Além dessas leis, pode-se estabelecer que o movimento pela inclusão de alunos com NEE no ensino superior começa a emergir, sobretudo, na década de 1990, década que ocorre seu marco legal. Moreira, Bolsanello & Seger (2011) veem a primeira iniciativa nesse sentido instituída por parte do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), através da Portaria nº 1.793/94. Nessa portaria se recomendava a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas.

Ainda para Moreira, Bolsanello & Seger (2011), a segunda iniciativa legal que normatizou o acesso as Instituições de Ensino Superior (IES) ocorreu em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277 MEC/GM8. Nele solicitava-se das IES viabilização de condições de acesso aos candidatos com deficiências em seus concursos vestibulares. Solicitava-se também que essas instituições desenvolvessem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de modo que fosse atendida uma permanência de qualidade a esses alunos em cursos superiores.

Outro marco legal que cabe destacar é o Decreto Federal 5.626/05, de 2005, que instituiu um novo cenário político com relação ao reconhecimento da diferença linguística dos surdos. Para tanto, inseriu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. De igual forma, constituiu a disciplina de Libras como optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (Moreira *et alii.*, 2011).

Marcadamente em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidencia que a transversalidade da educação especial no ensino superior deve ocorrer por meio de ações que desencadeiem o acesso, a permanência e a participação dos alunos (Gomes, Silva, & Souza, 2018). Isto é, na perspectiva da educação inclusiva, a educação de nível universitário para os NEE envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade na questão arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. Esses recursos e serviços devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão universitária (Gesser & Nuernberg, 2017).

Dessa forma, outra faceta que isso suscita, no caso do acesso a essas instituições, como lembram Oliveira & Leite (2007), é que esse acesso se torna uma das metas mais

complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos, sendo necessário aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, num cenário político pouco favorável. Por isso asseveram que, se por um lado há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda não de ser dadas as condições para sua operacionalização.

Essa realidade da inclusão no Ensino Superior tem sido cada vez mais abordada e as principais práticas adotadas pelas IES apontam para estratégias multifacetadas e globais, envolvendo todos os atores deste processo: docentes, estudantes, adaptação do currículo, apoio institucional, de entre outros suportes, pois a aprendizagem influencia e é influenciada diante do seu contexto apoio (Santos, Vagos, & Souza, 2019).

Isto é, enquanto a proposta da inclusão na educação básica precise ter uma organização pedagógica planejada, devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais, o ensino superior necessita das mesmas condições, estando ainda distante de tal feito (Resende, 2019).

Mais aspectos da infraestrutura serão levantados a seguir, ao se apontar as dificuldades encontradas por esses sujeitos no acesso às IES e maneiras de suplantar essas dificuldades. Do mesmo modo, outros pontos do planejamento pedagógico serão dados mais a frente, ao se discutir o papel do professor nesse cenário.

## **ii. As dificuldades encontradas pela inclusão de pessoas com NEE no ensino superior**

O tópico acima expõe de antemão algumas das dificuldades a que as pessoas com NEE enfrentam no acesso às instituições de ensino superior. Para Nogueira *et alii*. (2016, p. 1338)

as transformações ocorridas na vida das pessoas com deficiência são percebidas em âmbito global, na medida em que elas se veem de alguma forma menos independentes, podendo provocar ou aumentar as dificuldades que serão proporcionais às limitações que essas apresentarem. A deficiência acarreta mudanças profundas também no funcionamento do organismo e a pessoa necessita de um período de intenso aprendizado, no qual tem que lidar com

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

limitações adquiridas. Essas mudanças demandam adaptações físicas, emocionais e sociais, que determinam o surgimento de novos padrões de vida.

Nesse sentido, a pessoa com deficiência, que necessita de apoio, nem sempre encontra um ambiente que proporcione condições favoráveis ao seu estado, de forma que ela possa exercer suas atividades, apesar de suas limitações (Nogueira *et alii.*, 2016).

Outros dos fatores de maior preocupação referente à temática da inclusão no Ensino Superior é a realidade de uma elevada parte de estudantes com NEE: o nível de desistência dessas pessoas quando elas acessam essas instituições (Santos *et alii.*, 2019). Como notou Santos *et alii.* (2019), em acordo com Nogueira *et alii.*(2016), este fator deve-se muitas vezes aos ambientes acadêmicos pouco estimuladores ou excessivamente exigentes e excludentes. E, ainda que existam iniciativas de mudança, para esses autores muitas delas são isoladas e insuficientes no sentido de proporcionar efetivo apoio.

Gesser e Nuernberg (2017) fizeram um importante levantamento das dificuldades dessas pessoas, propondo ao mesmo tempo meios de suplantá-las. Para esses pesquisadores, as pessoas com NEE se defrontam cotidianamente com muitas barreiras que obstaculizam a participação social na universidade. Por exemplo, no que se refere às barreiras arquitetônicas, quando se pensa ações voltadas à inclusão da pessoa com deficiência física na universidade, não basta como estratégia somente a retirada dessas barreiras dentro da universidade. Isso porque o acesso à universidade deve ser pensado desde a residência do aluno com deficiência até ela. Portanto, envolve a relação do sujeito com a cidade.

Ou seja, a parte da infraestrutura começa desde uma moradia adaptada, com acesso fácil à rua, com calçadas adaptadas, transporte acessível que atenda à norma NBR 14022/2009, que regula a acessibilidade no transporte coletivo de passageiros. Assim a garantia do acesso dos alunos com deficiência na universidade passa pela construção de uma cidade inclusiva, pautada nas normas técnicas nesse sentido (Gesser & Nuernberg, 2017).

Um aspecto muito importante, levantado por esses autores,

quando se aborda a inclusão de pessoas com deficiência física na universidade, refere-se ao rompimento da ideia de que esse grupo é constituído necessariamente por cadeirantes. Isso porque existem inúmeras condições de deficiência física que vão exigir da universidade diferentes adaptações em seus espaços. A associação da imagem da pessoa com deficiência com a de um cadeirante pode produzir nos gestores o efeito de que eles vão resolver essa questão alocando salas no andar térreo para os alunos com essa condição, quando na verdade existem muitos tipos de lesões e impedimentos relacionados à deficiência física, pois estes demandam diferentes apoios necessários para a garantia da inclusão e da acessibilidade (Gesser & Nuernberg, 2017, p. 155).

Além do trajeto para se chegar à sala de aula que deve estar acessível, o campus deve fornecer condições para a circulação dessas pessoas. Por exemplo,

muitos alunos com deficiência física podem precisar de assistentes pessoais tanto em suas moradias como também no contexto da universidade, uma vez que a falta deste profissional se caracteriza como uma barreira que obstaculiza a autonomia. Um estudante com paralisia cerebral, por exemplo, pode precisar de assistentes pessoais para atividades da vida diária, como alimentação, uso da toalete, deslocamento e comunicação. Essas condições são indispensáveis para que alunos com determinadas condições de deficiência possam participar da universidade em igualdade de condições com os alunos sem deficiência (Gesser & Nuernberg, 2017, pp. 155-156).

Isto é, reitere-se: são necessárias estratégias de inclusão que favoreçam o ingresso, a permanência e a participação de pessoas com NEE, além de observa-se a especificidade de cada sujeito. Existem casos que exigem especificidades distintas, que demandam, por exemplo, um mobiliário adequado ao conforto dos alunos durante as aulas e outras providências relativas à disponibilização de materiais bibliográficos e sistemas de comunicação suplementar ou alternativa. Isso, por sua vez, demandaria que na universidade exista uma equipe capacitada para avaliar as necessidades de cada sujeito e supri-las de modo a garantir o conforto físico (Gesser & Nuernberg, 2017).

Outro aspecto de fundamental importância, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, é que

algumas condições relacionadas à deficiência física prejudicam as capacidades de comunicação e anotação de informações. Dessa forma, o aluno se encontrará em desvantagem em relação aos demais colegas da turma, tanto no que se refere a tomar nota das informações, como também para realizar as atividades de avaliação caso elas exijam tais capacidades. Para tanto, cabe à universidade prover o suporte adequado em termos de ajudas técnicas e tecnologias assistivas (Gesser & Nuernberg, 2017, p. 157)

As tecnologias assistivas são processos e metodologias que facilitam a vida independente das pessoas com limitações funcionais, por parte das pessoas com deficiência, e é compreendida hoje como um dispositivo fundamental para o exercício de sua autonomia. Por meio dela, é possível a criação de novas alternativas para a comunicação, a escrita, a mobilidade, a leitura e as demais necessidades que ele venha a ter nos contextos de ensino-aprendizagem (Bersch, 2006).

O preconceito é outro assunto imprescindível de ser considerado ao abordar o tema da educação inclusiva. As políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos alunos frente às minorias, seus alvos potenciais. Um dos resultados desse quadro é ajudado pela ampliação do número de alunos matriculados, muitas vezes sem o devido apoio, o que também amplia o fracasso escolar, através de sucessivas retenções ou do abandono do curso superior (Ferrari & Sekkel, 2007).

Note-se ainda, com ressaltam Ferrari & Sekkel (2007), que

a omissão institucional com relação à explicitação de objetivos e elegibilidade do seu alunado leva a que os limites não definidos se tornem questões concretas na sala de aula. É por esse motivo que o professor – equivocadamente [...] – é levado a tratar o aluno com necessidades educacionais especiais no âmbito da relação individualizada, o que coloca ambos numa situação fragilizada, sem amparo para a tomada de decisões. É importante considerar que, se o ingresso de tal aluno foi legitimado pelo exame vestibular ou processo seletivo, ele tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades (Ferrari & Sekkel, 2007, p. 644).

Um último aspecto importante é o que Glat & Pletsch, (2004) chamam de “a vocação primária da universidade”, que para essas autoras seria a do ensino, no sentido da formação de recursos humanos, e no caso das faculdades ou departamentos de Educação, a formação de professores. Para esses pesquisadores, esse aspecto é determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional para resolver muitos dos problemas acima levantados. Isso porque estudos demonstram que a principal impedimento de efetivação é a má formação de professores e seu despreparo para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe regular (Glat & Pletsch, 2004). Por isso esse e outros aspectos serão tratados a seguir.

**iii. O papel do docente do ensino superior na inclusão de pessoas com deficiência nos centros universitários**

Particularmente a questão da formação inicial ou continuada dos professores da educação e do ensino superior com bases inclusivas pode ser considerada como um dos grandes entraves para inclusão dos alunos com deficiência. Apesar de a universidade exercer um papel fundamental neste contexto, Moreira *et alii.* (2011) lembram que há ainda um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente em propostas mais inclusivas. Por isso, a formação inicial dos docentes será tratada nesse tópico, e a continuada no próximo.

Leyser, Grenberger, Sharoni e Vogel (2011, cit in. Moreira *et alii.*, 2011) demonstraram a limitação de formação do corpo na área da deficiência e pouco conhecimento desses profissionais em habilidades e adaptações para trabalhar com alunos com NEE, enfatizando a importância de maior formação para o corpo docente no ensino superior. Isso por sua vez evidenciaria a grande responsabilidade de gestores, diretores e demais responsáveis, no planejamento, coordenação, implementação e avaliação de consecução do projeto educacional.

Glat & Pletsch (2004), mais uma vez, sugerem para isso alguns pontos, no sentido dessa operacionalização, sobretudo aqueles cabíveis às próprias IES quando se tem por foco a formação docente. Como se sabe, a LDB esclarece que a formação inicial dos professores deverá se tornar exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação, tendo o Ministério da Educação já constantemente apontado para a necessidade de incorporar conteúdo sobre necessidades educativas especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores - Recomendação 1.793 do MEC de 28.12.94 (Ministério da Educação, 1994).

Mas o que se vê são escassos

cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais. E mesmo estes, em sua maioria, seguem um modelo tradicional de formação “especializado” e segregado, com

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

orientação clínica, tal como adotado na Educação Especial dos anos 70, com pouca ênfase sendo dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para a questão da educação inclusiva como fenômeno complexo e atual (Glat & Pletsch, 2004, p. 674).

A preocupação aumenta na medida em que o currículo dos cursos de formação de professores não contempla a nova realidade de aumento no acesso dessas pessoas às IES. Em consequência, os futuros docentes continuarão despreparados para atuar sob novo paradigma da escola aberta à diversidade, resultando em prejuízo social e acadêmico aos alunos incluídos e aos demais agentes participantes (Glat & Pletsch, 2010).

Um ponto de atuação da universidade para superar os desafios é a produção de conhecimento através da pesquisa produzida, obviamente, pelos docentes. A área da Educação, por tradição, tem privilegiado as chamadas pesquisas aplicadas, cujos resultados podem contribuir diretamente na transformação da realidade. Tal material oferece dados importantes sobre o processo de inclusão e as necessidades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação (Glat & Pletsch, 2004).

Outro ponto de atuação da universidade, ainda segundo Glat & Pletsch (2004), é a extensão vinculada intimamente ao ensino e à pesquisa, mas com foco na sociedade. Isto é, por esse caminho

projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade que implica uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua disseminação e concretização em práticas sociais. É na dimensão da extensão que se faz a tão necessária relação teoria-prática, que se manifesta em diversas formas: cursos, capacitações, consultorias, projetos aplicados e inúmeras outras ações desenvolvidas pela universidade em diferentes comunidades, incluindo-se, certamente, projetos referentes à educação inclusiva (Glat & Pletsch, 2004).

Outro desafio aos docentes, conforme Gesser & Nuernberg (2017), é a existência de fortes barreiras atitudinais que dificultam sua participação no ambiente acadêmico, relacionadas às atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas que estão presentes não só na universidade, mas na educação como um todo, definindo limites e possibilidades das pessoas. Para esses autores, essa existência é uma herança da história de segregação social a que as pessoas com deficiência foram submetidas e que agora começam a ser

revertidas pelas conquistas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e pela lenta, mas necessária consolidação da inclusão como um princípio educacional.

São as atitudes de professores, administradores escolares, outros estudantes e até membros da família que afetam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, ao ponto de sentirem descrédito social. Esse processo relaciona-se à generalização indevida, em que o sujeito é reduzido a seus impedimentos e à incapacidade (Amaral, 2002, cit in. Glat & Pletsch, 2004). Assim, isso produz uma forma de preconceito na qual a pessoa é situada no lugar de menor capacidade, inclusive, do ponto de vista intelectual. Essa questão aponta para a necessidade de se investir na formação de professores e demais profissionais da universidade, visando romper com atitudes que marginalizam pessoas com deficiência (Gesser & Nuernberg, 2017).

O grande desafio posto para as universidades, portanto, é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdo não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular (Glat & Pletsch, 2004, 2010).

#### **iv. A formação continuada para a inclusão dos alunos com NEE**

Para Nozi & Vitalino (2015), a formação continuada deve ser uma ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes, na qual o processo de formação é participativo e tem como base a realidade e as necessidades específicas do contexto educacional no qual o docente faz parte. Isto é, o professor, com seu repertório de conhecimentos e habilidades, seria o principal recurso da própria formação.

Para Reis, Eufrásio & Bazon (2010), na educação especial, modificações têm sido implantadas para formar professores, bem como para atender a necessidade de formação continuada para docentes que trabalham como NEE. A Resolução CNE n.

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

02/2001 previu que professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais podem ser capacitados ou especializados. Assim, os professores especializados organizam as ações pedagógicas que serão desenvolvidas pelos professores capacitados. E ainda, no artigo, parágrafos segundo e terceiro,

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental.

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas de educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Reis, Eufrásio e Bazon (2010) lembrou a determinação da LDB, quanto a formação continuada, para os professores que já estão exercendo o magistério. Em seu parágrafo 4º do artigo 18 a LDB expõe que serão oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para profissionais que trabalhem com alunos com necessidades educacionais especiais.

Como ressaltaram Marchi e Silva (2016), o professor tem função fundamental nesse processo, elevando a importância da formação continuada, pois ele se torna o intermediador, desafiador e encorajador do estudante através de estratégias pedagógicas que busquem analisar determinadas situações e melhorá-las, adaptando os pressupostos teóricos e práticos recentes à sua própria realidade reorientando-se em função dos dados que tal realidade lhe oferece.

Marchi e Silva (2016, p. 460), lembram ainda que

a formação do professor é, sem dúvida, uma questão imprescindível para a concretização da inclusão educacional. Os docentes precisam aprender sobre as deficiências, distúrbios, transtornos e dificuldades para saber diferenciá-los. Assim, a formação de professores na modalidade de educação especial é assumida como um fator decisivo para a inclusão de alunos que necessitam de AEE, porém vale destacar que nos dias atuais, a capacitação necessita incidir sobre as tecnologias assistivas que auxiliam estes alunos a ter uma vida mais igualitária. Por meio da contínua formação o professor poderá construir uma base de conhecimentos [...] em especial a recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, como materiais didáticos em Braille, áudio, computadores com programas de sintetizador de voz, softwares para comunicação, bem como outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao conhecimento.

Duek (2014) desenvolveu um estudo sobre formação continuada para analisar recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva, focalizando estratégias e recursos empregados no trabalho com alunos com deficiência na sala de aula inclusiva. Os resultados encontrados pela autora mostram contribuições dos casos de ensino para sistematização e compartilhamento de práticas pedagógicas realizadas na sala de aula. Com efeito, o uso dos casos de ensino na formação continuada de professores na escola inclusiva permitiu à autora perceber que essa formação contribui para fomentar uma postura reflexiva sobre a prática docente e os saberes que a sustentam, enquanto mecanismo propulsor de um ensino de melhor qualidade para todos.

Mas para isso, torna-se indispensável que os cursos de formação continuada possibilitem a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de forma que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de fazer modificações pertinentes em busca de melhorar o desenvolvimento pessoal, profissional e do educando (Marchi & Silva, 2016).

Outra pesquisa, realizada por Nozi e Vitaliano (2015), com objetivo de elencar os saberes necessários ao professor para o processo de inclusão de alunos com NEE, e a importância da educação continuada nesse processo, apresenta ponderações parecidas. Os autores notaram que vários saberes docentes estão atrelados à experiência profissional junto aos alunos com NEE, por isso não são passíveis de ser efetivados apenas na formação inicial ou mesmo por meio de uma formação continuada sem que o professor tenha a experiência com o aluno real, com suas reais necessidades, limitações e potencialidades.

Além disso, é preciso que as propostas de formação continuada devam preocupar-se em valorizar o que sabem os professores, pois as situações cotidianas vivenciadas por eles exprimem significados ao saber-fazer docente que não conseguem ser captados por lentes menos atentas ao valor que esses significados têm para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva (Nozi & Vitaliano, 2015).

E a crítica dos autores se estende. Para eles,

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

notadamente é fato de que os professores não têm recebido a formação continuada desejada e necessária que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não. Muito menos têm sido dadas aos professores condições efetivas de buscarem por uma formação continuada por conta própria, pois em consequência da remuneração salarial não ser suficiente, boa parte dos docentes enfrenta uma jornada de 8 a 12 horas de trabalho, em três turnos, em escolas diferentes. Nessas condições, como podemos exigir do professor que ele seja autônomo, crítico, reflexivo e criativo? (Nozi & Vitaliano, 2015, p. 138).

Nozi e Vitaliano (2015) concluem que, na verdade, os docentes têm desempenhado o papel de malabarista, ao passo que tem sido chamado a demonstrar habilidades para lidar e contornar situações tão adversas em sua prática profissional. Desse modo, a própria prática da educação continuada precisa ser repensada.

**PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO**

Este capítulo visa investigar como ocorre o acesso dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico ao Ensino Superior. Para isso, pretende-se delimitar o problema a ser investigado, bem como descrever os objetivos e a metodologia que compõem esse cenário científico.

#### **1 Problemática**

O acesso dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico no ensino superior é hoje uma matéria relevante e atual. Isso porque o governo tem proporcionado nos últimos anos, políticas públicas voltadas para a inclusão e permanência dos alunos com necessidades especiais na educação básica e superior.

Com a busca de rompimento com os paradigmas de segregação, cada vez mais alunos com alguma necessidade especial, seja ela física ou cognitiva, têm se alto declarado para as universidades. Embora o movimento de inclusão e adaptações pedagógicas feitas nas Universidades e faculdades, a luta pela inclusão acadêmica dos alunos com alguma deficiência tem se feito cada vez mais presente no cenário do ensino superior.

E esse movimento de inclusão, tem proporcionado aos alunos, um salto nos índices de concretização do ensino superior. Diante disso, que essa temática se faz importante no contexto investigativo.

Para tanto, uma investigação necessita, primeiramente, da formulação de um problema que segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p.68) “consiste em aprimorar e estruturar de maneira mais formal a ideia de pesquisa”, ou seja, a problemática de uma investigação não pode incluir julgamentos morais e muito menos, estéticos que possam causar problemas éticos ao pesquisador.

Diante dessa linha, surgiram duas questões de investigação: 1. Como uma instituição de ensino superior pode contribuir com a inclusão dos alunos com transtorno

do desenvolvimento intelectual e físico? e 2. Quais as maiores dificuldades que enfrentam a gestão, os alunos e os professores e o que propõem para as resolver?

## **2 Objetivo do Estudo**

Objetivo geral: Compreender quais são as condições de acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, provenientes de transtornos do desenvolvimento intelectual ou físico.

Objetivos específicos:

- Compreender qual a experiência, conhecimentos e formação dos professores para atuarem com a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual.
- Compreender as maiores dificuldades que enfrentam a gestão e os professores com a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual.
- Compreender quais são as condições existentes e as estratégias utilizadas pela gestão e pelos professores quer a nível físico quer pedagógico para incluir alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico e com necessidades educativas especiais.
- Compreender as necessidades dos alunos com deficiência físicas no que tange o seu acesso as instituições de ensino superior.

## **3 Metodologia**

Este estudo foi autorizado por José Dayvis Rodrigues, Coordenador geral da Faculdade EDUFOR de São Luis (anexo 1) e submetido à plataforma Brasil, tendo sido autorizado (anexo 2)

Trata de um Estudo de Caso, cuja escolha se deu pelo desejo em conhecer melhor a instituição de ensino superior escolhida para a investigação. Para Gil (2010, p.37) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

No que se refere o tipo de pesquisa, essa será qualitativa que segundo Prodanov (2013, p.70) “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Os dados foram coletados através de duas entrevistas estruturadas construídas com base na literatura (Mantoan (2019); Barbosa; Fialho e Machado (2018); Gesser e Nuernberg (2017) dentre outros). A versão inicial foi validada por peritos (anexo 3) tendo se chegado à versão final que foi utilizada (anexo 4). Os dados recolhidos foram tratados de acordo com o modelo de Bardin (2016) com categorias definidas à posteriori.

#### **4 Contexto Espacial e Socioeconómico da Pesquisa**

A faculdade Edufor, objeto da nossa investigação, atua tanto nos estados do Ceará quanto no Maranhão. A sua principal missão é ministrar o ensino superior de graduação e pós-graduação em todas as áreas em que a lei brasileira é vigente.

Em relação a missão, a visão e os valores da instituição, essa busca oferecer uma educação que seja capaz de transformar a sociedade de maneira positiva, seja pelo viés econômico, seja ambiental e cultural.

Como diferenciais, a faculdade oferece bolsas e financiamentos; um centro de empreendedorismo e inovação; um centro de responsabilidade social e sustentabilidade; uma Clínica Escola; o Edufor Language School; a feira de inovação; os laboratórios virtuais; a monitoria e o núcleo de tecnologia e inovação pedagógica, com inclusive, inclusão para alunos com NEE.

## 5 Caracterização da População e Amostra

Em relação ao perfil dos professores que participaram da pesquisa, a tabela 1 representa o perfil dos participantes no estudo

Tabela 1 – Perfil dos Professores

		Resposta	Percentual
Sexo	Feminino	8	33,33%
	Masculino	16	66,67%
	Não respondeu	0	0,00%
Idade	18 a 25 anos	1	4,17%
	26 a 30 anos	1	4,17%
	31 a 40 anos	2	8,33%
	41 a 50 anos	12	50,00%
	Acima de 50 anos	8	33,33%
	Não respondeu	0	0,00%
	Tempo de Experiência	Acima de 20 anos	10
Entre 1 a 3 anos		3	12,50%
Entre 11 a 20 anos		7	29,17%
Entre 6 a 10 anos		4	16,67%
Não respondeu		0	0,00%
Possuí Formação	Não	17	70,83%
	Sim	7	29,17%
	Não respondeu	0	0,00%

Observa-se na tabela 1 que a maioria dos entrevistados são do sexo Masculino 66,67% (n=16). As mulheres representam 33,33% (n=8) da amostra. Sobre a faixa etária, maior concentração de entrevistados entre as faixas de idade entre 41 a 50 anos, 50,00 (n=12). Os demais resultados: De 18 a 25 anos 4,17% (n=1); De 26 a 30 anos 4,17% (n=1); De 31 a 40 anos 8,33% (n=2); Acima de 50 anos 33,33% (n=8). A maior parte dos entrevistados possuem mais de 20 anos de experiência 41,67% (n=10). Seguido por profissionais com 11 a 20 anos de experiência 29,17% (n=7). Observa-se que a maior parte dos entrevistados não possuem formação no âmbito com transtorno de desenvolvimento intelectual, 70,83% (n=17). Apenas 29,17% (n=7) possuem formação.

O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

Já os alunos, esses têm seu perfil categorizado na tabela 2.

Tabela 2 – Perfil dos Alunos

	Resposta	Percentual	
Sexo	Feminino	11	52,38%
	Masculino	10	47,62%
	Não respondeu	0	0,00%
Idade	18 a 25 anos	8	38,10%
	26 a 30 anos	7	33,33%
	31 a 40 anos	2	9,52%
	41 a 50 anos	2	9,52%
	Acima de 50 anos	2	9,52%
	Não respondeu	0	0,00%
	Curso	Pedagogia	7
Ciências Contábeis		5	23,81%
Serviço Social		3	14,29%
Administração		2	9,52%
História		1	4,76%
Biologia		1	4,76%
Engenharia Civil		1	4,76%
Engenharia Elétrica		1	4,76%
Não respondeu		0	0,00%

Observa-se que a maioria dos entrevistados são do sexo Feminino 52,38% (n=11). Os homens representam 47,62% (n=10) da amostra. Sobre a faixa etária, maior concentração de entrevistados entre as faixas de idade entre 18 a 25 anos, 38,10% (n=8).

Os demais resultados: De 26 a 30 anos 33,33% (n=7); De 31 a 40 anos 9,52% (n=2); Acima de 50 anos 9,52% (n=2). A maior parte dos entrevistados são do curso de Pedagogia 33,33% (n=7) e Ciências Contábeis 23,81% (n=5), os demais cursos dos alunos são: Administração 9,52% (n=2), Biologia 4,76% (n=1), Engenharia civil 4,76% (n=1), Engenharia elétrica 4,76% (n=1), História 4,76% (n=1), Serviço Social 14,29% (n=3).

## CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Após a recolha dos dados, esses foram digitados e catalogados. Utilizou-se a “análise de conteúdo” de Bardin (2016), com a categorização e subcategorização dos resultados que segundo o autor “tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p.147).

Foi realizada uma análise geral das narrativas transcritas e com isso surgiram as grandes categorias e essas foram desmembradas pelas subcategorias e o registro semântico que avalia as possibilidades de respostas dadas pelos participantes.

Em síntese obtiveram-se as seguintes categorias e subcategorias:

*Tabela 3 - Síntese das Categorias e subcategorias obtidas*

Categorias	Subcategorias
Deficiência	Conhecimento sobre as deficiências
	Tipos de deficiências
Aspectos pedagógicos	Planeamento pedagógico
	Programa de Inclusão
	Adaptação dos Instrumentos
	Estrutura Física
	Dificuldades de aprendizagem
Professor	Experiência e preparação para a inclusão
	Formação do Educador
	Relação Professor Regular e Professor AEE

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

Para mais fácil compreensão dos resultados estes serão apresentados agora relacionados com os objetivos específicos definidos e discutidos após cada objetivo.

Assim no que se refere ao primeiro objetivo: **Compreender qual a experiência, conhecimentos e formação dos professores para atuarem com a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual**, obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam provenientes das questões:

2.2. Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com educando com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual?

2.3. Sente-se preparado para trabalhar com os aspectos pedagógicos específicos de cada transtorno?

Destas questões foram retiradas a categoria **Professor** e as subcategorias: **Experiência e preparação para a inclusão e Formação do Educador**.

Em relação à subcategoria “*Experiência e preparação para a inclusão*”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Pouca ou nenhuma experiência, B. Experiência com alunos com dificuldade de aprendizagem, C. Experiência com alunos TDAH, Dislexia, D. Experiência com alunos Autistas, E. Experiência com alunos com deficiência física, auditiva e visual.

O total de 10 participantes mencionaram o registro semântico de “Pouca ou nenhuma experiência” P7: *Não, mas gostaria*; P10: *Ainda não trabalhei*; P9: *Ainda não tive a oportunidade de trabalhar*; P11: *Não, porque não tive contato ainda com deficientes, na minha prática pedagógica*. Para o registro semântico de “Experiência com alunos com dificuldade de aprendizagem” foi mencionado por 01 participante: P2: *Sim, alunos com dificuldades em aprendizagem*. O registro semântico “Experiência com alunos TDAH, Dislexia” foi citado por 03 participantes: P4: *Sim. TDAH e Dislexia*; P8: *Sim já trabalhei em estágio com alunos da universidade, eles tinham TDAH*; P14: *Sim. Com TDAH e dislexia*.

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

O registro semântico “Experiência com alunos Autistas” foi citado por 02 participantes. Algumas citações: *P6: Sim. Altas habilidades e Autista leve; P12: Já trabalhei com autista e com alunos com TDAH.* O registro semântico “Experiência com alunos com deficiência física, auditiva e visual” foi citado por 06 participantes: *P18: Sim, com alunos com altas habilidades e deficientes físicos; P21: Sim, com alunos com altas habilidades, surdos e cegos; P24: Sim, com paralisia; P20: Sim, com deficientes físicos e cegos.*

Tal como neste estudo, também Lopes e Morgenstern (2014) num estudo efetuado, concluíram que a inclusão só pode ser efetivada, quando ela é experimentada, e isso só ocorre quando o educador se coloca no lugar do outro e o acolhe. Os autores retratam a inclusão a partir de três dimensões: a cultural, o indivíduo e a experiência. E essa tríade proporciona a aproximação de uns aos outros, cujo objetivo maior é usufruir do direito à educação.

Em relação à subcategoria “*Formação Educador*”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Nenhuma formação, B. Possuí formação em inclusão, C. Faz cursos paralelos.

A maioria dos professores citaram o registro semântico de “Nenhuma Experiência”, citado por 15 participantes: *P1: Não, infelizmente não temos formação para trabalhar com deficiências; P2: Não, são muitos os desafios propostos para incluir o aluno na Universidade.; P8: Não me sinto preparada. São muitas as complexidades; P12: Não tenho formação na área.* O registro semântico “Possuí formação em inclusão” foi mencionado por 04 participantes: *P6: Sim, tenho formação para atender alunos de inclusão; P16: Sim. Tenho formação em inclusão,* O registro semântico “Faz Cursos Paralelos” foi mencionado por 03 participantes. *P4: Sim. Tenho feito paralelamente curso de formação para a inclusão.*

Para Moreira *et.alii* (2011) o processo de formação do professor universitário ainda é escasso, isso porque, além da limitação aos cursos, nem sempre há por parte dos educadores o interesse em aperfeiçoar no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Corroborando com o que foi demonstrado neste estudo, Glat e Plestsch (2010) dizem que o problema se encontra no processo da formação inicial do educador. Para os autores, o currículo dos cursos de licenciaturas não contempla as especificidades para o atendimento dos alunos com NEE na educação regular.

Em relação à subcategoria “*Formação Educador*”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Nenhuma formação, B. Possui formação em inclusão, C. Faz cursos paralelos.

A maioria dos professores citaram o registro semântico de “Nenhuma Experiência”, citado por 15 participantes: *P1: Não, infelizmente não temos formação para trabalhar com deficiências; P2: Não, são muitos os desafios propostos para incluir o aluno na Universidade.; P8: Não me sinto preparada. São muitas as complexidades; P12: Não tenho formação na área.* O registro semântico “Possui formação em inclusão” foi mencionado por 04 participantes: *P6: Sim, tenho formação para atender alunos de inclusão; P16: Sim. Tenho formação em inclusão,* O registro semântico “Faz Cursos Paralelos” foi mencionado por 03 participantes. *P4: Sim. Tenho feito paralelamente curso de formação para a inclusão.*

Em seus estudos Moreira *et.alii* (2011), também concordam que o processo de formação do professor universitário ainda é escasso, isso porque, além da limitação aos cursos, nem sempre há por parte dos educadores o interesse em aperfeiçoar no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Para o segundo objetivo: **Compreender as maiores dificuldades que enfrentam a gestão e os professores com a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual**, obtiveram -se os seguintes resultados:

Estes resultados são provenientes das questões:

2.7. Existe uma boa relação pedagógica entre professores do ensino regular e de Educação Especial que visam contribuir para o avanço escolar e a inclusão do discente com Deficiência e/ou Necessidade Educativa Especial?

2.8. Houve alguma dificuldade em incluir alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual em suas aulas? Se respondeu afirmadamente, cite-as.

2.9 Quando ocorre dificuldades no processo ensino-aprendizado de discentes com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual costuma fazer adequações necessárias?

Estas questões foram feitas para os profissionais da Educação Superior e representarão a categoria **Aspecto Pedagógico** com a subcategoria: **Dificuldades de aprendizagem** e a categoria **Professor** com a subcategoria: **Relação Professor regular e Professor AEE**

Em relação à subcategoria “*Dificuldades de aprendizagem*”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Dificuldade na Formação Especializada, B. Dificuldade na estrutura Física, C. Dificuldade de lentidão aprendizagem/leitura, D. Dificuldade na adaptação dos instrumentos utilizados.

Para o registro semântico Dificuldade de Formação Especializada, foram mencionadas por 02 participantes, algumas das menções *P3: Todas possíveis A começar pela mão de obra especializada Outro ponto é ter um ambiente saudável. Um ambiente limpo climatizado. P7: Sim. não tenho formação para atendimento com o AEE.* O registro semântico Dificuldade na adaptação dos instrumentos utilizados 06 participantes, algumas citações: *P9: A princípio, sim. Mas com o passar do tempo, alunos, professores, equipe técnica e administrativa foram capacitados e orientados, o que possibilitou o processo de inclusão desses alunos. P15: Sim. Por contas dos outros colegas de turma. Onde um bom diálogo pode resolver. Temos que ter empatia pelo próximo. P19: Sim, em adaptar os instrumentos utilizados.*

Tal como se apresenta neste estudo, Nogueira *et alii* (2016) acreditam que o acolhimento no ambiente acadêmico pode ser o principal pilar da inclusão. A partir dessa acolhida, todo o processo de aprendizagem pode ocorrer, mesmo diante das

limitações que vão surgindo aos alunos. Berch (2006) ainda complementa, citando a busca por estratégias de inclusão que envolva o acolhimento e a criação de novas alternativas de comunicação, escrita e leitura que proporcione ao educando uma condição de acesso plena à educação superior.

Em relação à subcategoria “*Relação Professor Regular e Professor AEE*”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Não há relação, mas avalia como importante; B. Existe relação, ambos contribuem para aprendizagem.

Sobre o registro semântico “Não há relação, mas avalia como importante” foi mencionado por 07 participantes: *P3: Hoje ainda não; P16: Não sei. Não conheço se há algum caso; P8: Não, mas avalio como importante essa relação.* O registro semântico “Existe relação, ambos contribuem para aprendizagem” foi mencionado por 17 participantes: *P1: Sim, ambos buscam na troca de experiência contribuir com a aprendizagem do aluno; P7: Sim, trabalhamos junto para um bom desenvolvimento. P9: Bem, acredito que sim, partindo da minha experiência profissional e realidade local; P11: Existe uma relação por meio de estágio e desenvolvimento da prática pedagógica de alunos da universidade com as escolas da educação básica; P13: Sim. Todos com o mesmo objetivo de aprendizagem; P18: Sim, é importante que haja essa relação para a contribuição da aprendizagem dos alunos com NEE.*

Em consonância com este estudo, Noronha (2016) acredita que uma escola inclusiva só é efetiva se os educadores reconheçam a multiplicidade de seus trabalhos, e isso envolve inclusive, a interação entre os pares, sejam eles do mesmo segmento ou não. É necessário que haja a todo o momento, a troca de “recursos e metodologias que promovam práticas que os valorizem e possibilitem ao aluno o seu desenvolvimento autônomo” (p.266).

No que se refere ao objetivo: **Compreender quais são as condições existentes e as estratégias utilizadas pela gestão e pelos professores quer a nível físico quer pedagógico para incluir alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico e com necessidades educativas especiais.** obtiveram-se os seguintes resultados

Estes resultados são provenientes das questões:

2.10 Costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor “funcionamento” do processo de ensino-aprendizagem com discentes com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual?

2.11 É frequente a troca de ideias/problemas/estratégias entre professores do ensino superior regular e professores da Educação Especial?

Estas questões foram feitas para os profissionais da Educação Superior e representarão a subcategoria: Estratégias de aprendizagem.

Destas questões foram retiradas a categoria **Aspectos Pedagógicos** e subcategoria **Planeamento pedagógico**.

Em relação à subcategoria “*Estratégias de aprendizagem*”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Adaptação Instrumentos de Ensino; B. Provas diferentes; C. Oficinas personalizadas; D. Tratamento especial para alunos.

O total de 10 participantes mencionaram o registro semântico “Adaptação dos Instrumentos de Ensino” *P7: Sim. faço adaptações nas atividades e provas para atender a demanda do aluno; P9: São necessárias e importantes. A aplicação de novas estratégias são discutidas e avaliadas a partir de um planejamento pedagógico, por meio de equipe multidisciplinar e do relato das experiências vivenciadas durante determinado período acadêmico.* O registro semântico “Tratamento especial para alunos” foi mencionado por 02 participantes: *P21: Ouvir o relato dos professores diretamente envolvidos com alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual é imprescindível para o aprimoramento das técnicas e desenvolvimento de novas*

*estratégias, que possam favorecer o processo ensino-aprendizagem.; P13: Esse é o papel do professor, garantir aprendizagem dos alunos.*

O registro semântico “Provas diferentes” foi mencionado por 02 participantes: *P3: Faço provas diferentes e utilizo outros espaços do instituto para dar aula; P14: A instituição exige que o aluno faça as provas separado dos demais alunos.*

O registro semântico “Oficinas personalizadas” foi mencionado por 01 participante: *P8: Sim, na dificuldade da leitura, no contra turno, trabalho com oficinas de literatura, teatro, poética, músicas e outros.*

Tal como neste estudo, Tannús-Valadão e Mendes (2018) num estudo efetuado conclui que o processo de individualização do aluno pode contribuir com o seu sucesso no processo de aprendizagem. Os autores em seu estudo, elencam estratégias que podem contribuir com essa formação do sujeito, tais como: a avaliação psicopedagógica e a programação individual; promover instrumentos de avaliação que contemple as especificidades de cada sujeito e buscar um desenvolvimento individualizado com o objetivo de fornecer o conteúdo programático e a sua aprendizagem.

Para o terceiro objetivo: **Compreender as necessidades dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, sobre a sua inclusão no ensino superior.**

Estes resultados são provenientes das questões:

2.1. Conhece as deficiências existentes? Cite-as

2.4. Existe um planejamento pedagógico específicos para atender a demanda dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

2.6. Quais são as ações que o instituto promove para a inclusão dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

Estas questões foram feitas para os profissionais da Educação Superior e representarão a categoria **Deficiência** e as subcategorias: **Conhecimento sobre deficiência e Tipo de deficiência** e a categoria **Aspectos Pedagógicos** e a subcategoria: **Planejamento pedagógico**.

Em relação à subcategoria “Conhecimento sobre Deficiências”, no que se refere ao registro semântico “Sim” foram mencionados por 10 participantes e o registro semântico “Não” por 14 participantes, levando a conclusão de que a maioria dos participantes não conhecem as deficiências. E esse desconhecimento pode intervir diretamente no processo de ensino aprendizagem do aluno.

No que diz respeito à subcategoria “Tipos de Deficiências existentes”, 05 participantes fizeram menção Autismo, TDAH, Síndrome de Down, bem como outras Síndromes (“P11: *Sim, Autismo e TDAH*”, “P16: *TEA- Autismo*”, “P3: *Sim, conheço a Síndrome de Down, TDAH, Dislexia, Síndrome de Irlen.*”, “P7: *Autismo, TDAH, Asperger, Síndrome de Down*”, “P23: *Sim. TDAH, Dislexia, Síndrome de Down*), 01 participante mencionou Transtorno Bipolar (“P9: *Sim, Transtornos bipolar*”) um participante mencionou outras deficiências não específicas “P12: *Dificuldade para expressar, aprender, entender e realizar tarefas comuns do cotidiano.*”

Em estudos sobre a temática Castilho e Stefano (2017) acreditam que a própria legislação corrobora para esse desconhecimento, ao dividir o conceito em três modalidades: a deficiência, a deficiência permanente e a incapacidade. Por outro lado, o DSMV- Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais traz em seu texto, os transtornos do desenvolvimento e como se relacionam com o processo de desempenho e aprendizagem do sujeito.

Em relação à subcategoria “*Planejamento Pedagógico*”, foram elencados três registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Acompanhamento Núcleo Pedagógico da Universidade B. Setor Psicopedagógico - Equipe Multidisciplinar, C. Núcleo de Inclusão na Faculdade.

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

No que se refere ao registro “Acompanhamento Núcleo Pedagógico”, esse foi mencionado por 05 participantes: P2: *Sim, há um acompanhamento do núcleo pedagógico da Universidade, P19: Sim, faço um planejamento para atender a demanda dos alunos, P3: Sim eu acredito que se trabalha com periódicos e teóricos diferentes.* No que se refere ao registro “Setor Psicopedagógico - Equipe Multidisciplinar” foi mencionado por 07 participantes: P20: *Sim, a instituição tem o setor Psicopedagógico com equipe multidisciplinar para atender a demanda, P9: Sim, é possível fazer adequações nos instrumentos de aprendizagem para ajudar os alunos com deficiência intelectual.*

No que se refere ao registro “Núcleo de Inclusão na Faculdade” foi mencionado por 02 participantes P17. *Sim, há um Núcleo de Inclusão na faculdade que ajuda, P11: Sim, há um núcleo, mas poucos profissionais competentes.* Os demais participantes (10 participantes) afirmam que não há prática de pedagógica na universidade.

Tal como neste estudo, Tannús-Valadão e Mendes (2018) acreditam que as políticas de inclusão necessitam passar pelo planejamento pedagógico e esse em alguns momentos precisa apresentar um programa individualizado, conhecido com PEI- Plano Educacional Individualizado. Ele descreve todas as necessidades que os alunos com NEE necessitam para o seu processo de aprendizagem.

Os resultados que seguem abaixo, serão apresentados com base nas respostas dos **alunos** e estes são provenientes das questões:

2. Qual a deficiência que você possui?
4. O Instituto possui estrutura física que contemple a acessibilidade dos alunos com deficiência ou dificuldade de mobilidade?
6. Para você, os professores estão preparados para incluir os alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?
8. Como ocorre o processo de seleção dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

Essas questões levaram a Categoria **Aspectos Pedagógicos** e as subcategorias: **Programa de Inclusão; Planejamento Pedagógico; Adaptação dos Instrumentos e Inclusão do aluno**

Em relação à subcategoria “Programa de Inclusão”, no que se refere ao registro semântico “Não possui programa de inclusão” foram mencionados por 09 participantes: *P4: Eu desconheço; P6: No meu caso ainda não. Só promessa...; P5: Para o meu caso não; P3: Não possui programa de inclusão.*

O registro semântico “Possuí Acompanhamento do Núcleo de Inclusão” foi mencionado por 06 participantes, algumas menções: *P9: Tem, acompanhamento pedagógico para ajudar no processo de aprendizagem; P19: Sim. Acompanhamento do Núcleo de Inclusão.* No que se refere ao registro “Possuí programa de Inclusão CAE”, esse foi mencionado por 01 participante: *P1: Sim, o projeto CAE.* O registro semântico “Possuí programa de inclusão Libras”, esse foi mencionado por 03 participantes: *P8: No meu caso sim. Libras; P16: Sim, possui Libras.* O registro semântico “Possuí Núcleo para adaptação dos materiais”, esse foi mencionado por 02 participantes: *P18: Sim. Adaptação nas provas; P12: Sim. Adaptações nos materiais pedagógicos.*

Tal como neste estudo, Noronha (2016) concluiu que dentro da estratégia para incluir os alunos com NEE é necessário “ a universalização do atendimento escolar” que faz parte do Plano Nacional de Educação de 2014. E esse programa, necessita observar as especificidades que envolve os instrumentos de aprendizagem, a estrutura física e o planejamento pedagógico.

Em relação à subcategoria “Planejamento Pedagógico”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Não tem suficiente, B. Possui, mas não é utilizado, C. Possui, Núcleo Pedagógico de Inclusão.

O registro semântico “Possuí, mas não é utilizado” foi mencionado por 04 participantes, algumas citações desses participantes: *P8: Sim, possui, mas não utiliza tudo; P11: Tem, mas não usa tudo.* No que se refere ao registro “Possuí, Núcleo

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

Pedagógico de Inclusão”, esse foi mencionado por 09 participantes: *P18: Sim, existe o Núcleo Pedagógico de Inclusão; P9: A minha sim possui um núcleo pedagógico; P17: Sim, tem Libras e núcleo de pedagógico de inclusão.* Os demais participantes (08 participantes) afirmam que não há prática pedagógica na universidade.

Com base no planejamento pedagógico como estratégia para a inclusão, Gesser e Nuernberg (2017) em seus estudos, traz a reflexão sobre o planejamento pedagógico, que pode corroborar para uma maior eficácia no processo de ensino aprendizagem do aluno, principalmente aquele que necessita de um ensino especializado. Diante o exposto, que fica claro a necessidade também da existência de um núcleo pedagógico inclusivo, que possa apoiar e colaborar com o processo de acompanhamento do professor e dos alunos nas suas mais diversas dificuldades.

Em relação à subcategoria “*Adaptação dos Instrumentos e inclusão do aluno*”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Não há adaptação e inclusão, B. Material e disciplinas adaptadas, C. Libras, D. Provas diferenciadas, E. Atendimento Especial dos professores.

Para o registro semântico “Material e disciplinas adaptadas”, foram mencionadas por 03 participantes, algumas das menções: *P10: Sim, alguns professores fazem adaptações nos instrumentos de ensino; P17: Sim, há dilação no tempo conforme a lei exige. P5: Sim. No meu caso sim porque há disciplina de leitura para alunos com dislexia.* O registro semântico “Libras” foi citado por 02 participantes: *P7: No meu caso sim. Ciências contábeis sobre libras, mas ainda não foi implantado. P8: No meu caso sim porque faço LIBRAS como disciplina complementar. O começo não me sentia, porém como é questão de costume, agora sim.*

O registro semântico “Provas diferenciadas” foi citado por 09 participantes: *P11: Sim, com modificação nas provas. Tenho mente que posso confiar em um lugar que tenha uma infraestrutura dedicada caso houver algum portador de deficiência; P13: Sim. No meu caso, com dislexia consigo fazer muitas provas oral. Com a diferenciação me sinto incluída, pois tenho dificuldade na socialização. Sou de poucos amigos; P12: Sim, é possível fazermos provas diferenciadas; P18: Sim, temos condições de fazer*

O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

*prova fora da sala de aula. Me sinto incluída Sempre fui bem recebida, sem qualquer problema; P19: Sim, é possível fazermos provas diferenciadas. P16: Há provas diferenciadas, porém ainda não me sinto incluída, pois poucos sabem minha língua.*

Também foi citado o registro semântico “Atendimento Especial dos professores” por 03 participantes. *P7: Sim, professores estão sempre preparados caso ocorra algum transtorno, ou profissionais da área que possuem conhecimento sobre como proceder. Agora sim tem inclusão, antes não porque a turma me achava um pouco tonta, mas depois viram que isso não afeta ninguém nem mesmo meus estudos.; P10: Sim, há sempre um estagiário que acompanha os casos que há necessidade. Não encontro aceção de pessoas. Tenho bom relacionamento com professores e coordenadores.; P15: Há um acompanhamento dos profissionais e no início sofri rejeição. Eu sofria muito. Minha mãe chegou até a vir no Instituto comigo para tomar conhecimento de algumas situações, mas depois superei essa barreira e hoje todos me consideram. Minha equipe me apoia muito e somos bastante requisitadas. De maneira que me sinto totalmente incluída no Instituto de Ensino Superior.*

O total de 04 participantes afirmam que “não há adaptação e inclusão”. *P2: Não há adaptação. A inclusão é razoável por eu não possuir nenhuma necessidade específica, mas as vezes é difícil se sentir incluído quando ocorre alguma dificuldade em disciplinas; P4: Não há... Não muito inclusão. Algumas pessoas se achegam outras não. As pessoas acham meu comportamento alterado, mas me sinto normal. Acho que tenho pensamentos confusos, daí a dificuldade de relacionamento, mas me esforço para aprender meus estudos.*

Brandão e Ferreira (2013) tal como neste estudo, acreditam que a inclusão necessita repensar as nossas ações quanto educadoras, e isso envolve inclusive, o acolhimento e as adaptações nos instrumentos de avaliação do aluno com NEE. Para o autor, quando o professor oferece instrumentos de aprendizagem que atendam as especificidades, ele proporciona ao aluno uma evolução no seu desenvolvimento pessoal e uma aquisição imensa de habilidades e competências que se não houvesse essas intervenções não seria percebida. O que evidencia a importância em fazer o atendimento individualizado e ao mesmo tempo, coletivo.

Em relação ao quarto e último objetivo: **Compreender as necessidades dos alunos com deficiência físicas no que tange o seu acesso as instituições de ensino superior.**

Estes resultados são provenientes da questão:

2.5 A universidade possui estrutura física para o atendimento as deficiências que envolve a mobilidade?

Esta questão foi feita para os profissionais da Educação Superior e representarão a categoria **Aspectos pedagógicos** e a subcategoria: **Estrutura física.**

Em relação à subcategoria “Estrutura Física”, foram elencados tendo por base os registros semânticos presentes nas narrativas dos participantes, os seguintes: A. Rampas de Acesso, B. Pessoal Humano, C. Núcleo Pedagógico.

Para o registro semântico Rampas de Acesso, foram mencionadas por 10 participantes, algumas das menções P1: Sim, ela tem rampas de acesso as salas e a todos os espaços das universidades, P12: Sim, rampas de acesso e corrimão nas escadas para auxiliar também os cegos, P5: Sim, rampas de acesso e corrimão nas escadas para auxiliar também os cegos. O registro semântico Pessoal Humano foi citado por um participante: P4: Sim. Pessoal humano com mínimo de adaptações com rampa de acesso. Assim como o registro semântico Núcleo Pedagógico também foi citado por um participante: P9: Sim. Um Núcleo Pedagógico e construção de rampas de acesso.

Tal como exposto neste estudo, Gesser e Nuernberg (2017) em seus estudos concluíram que faz a diferença no processo de inclusão, não somente as adaptações feitas com rampas e corrimãos, mas também de salas adaptadas e materiais de apoio que possam contribuir com o processo de aprendizagem e acesso de todos a educação superior.

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

Os resultados que seguem abaixo, serão apresentados com base nas respostas dos **alunos** e estes são provenientes das questões:

3. O instituto superior de ensino tem algum programa de inclusão?
7. O instituto de ensino superior possui materiais e estrutura pedagógica para atender a sua demanda?

E essas questões levaram a subcategoria: Estrutura física e Seleção dos Alunos.

No que diz respeito à subcategoria “Estrutura Física”, 04 participantes fizeram menção ao registro semântico “Não possui estrutura física” *P5: Pouca estrutura, eu não preciso, mas tenho colega que enfrenta dificuldade de acesso desde a entrada porque não tem rampa e sim escada. Nós que ajudamos; P2: Não possui nenhuma estrutura.*

Para os participantes que afirmam que há estrutura física podemos elencar os registros semânticos de “Possuí rampas de acesso” mencionado por 14 participantes: *P13: Sim, rampas de acesso.* Para o registro semântico “Possuí corrimão” citado por 01 participante: *P9: Sim, corrimão nas escadas e rampa de acesso.* E o registro semântico “Possuí rampas de acesso e outras adaptações como elevadores e banheiros.” Citado por 02 participantes: *P1: Sim. Rampas de acesso e elevador para deficientes físico; P8: Em parte sim. Agora que tem rampas e banheiros adaptados.*

No que diz respeito à subcategoria “Seleção alunos”, temos os registros semânticos: A. Testes Psicológicos, B. Provas adaptadas e testes específicos, C. Entrevistas, D. Processo seletivo normal.

O registro semântico “Testes Psicológicos” foi mencionado por 01 participante: *P1: A maioria são testes psicológicos e algumas provas adaptadas.* O registro semântico “Provas adaptadas e testes específicos” foi mencionado por 06 participantes: *P19: Só testes específicos para eles, além da entrevista; P17: Seleção com prova de seleção adaptada; P9: Entrevista e teste secular e psicológico; P7: Entrevista e teste secular e psicológico.*

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

---

O registro semântico “Entrevistas” foi citado por 02 participantes: *P15: São realizadas entrevistas; P16: Entrevistas no processo seletivo.* E por fim, o registro semântico no que diz respeito ao” Processo seletivo normal” citado pela maioria dos participantes (11): *P6: Apenas o ingresso na instituição. Não há um trabalho efetivo; P11: Através de provas e entrevistas; P4: Processo seletivo normal; P12: Através de entrevista, testes psicológicos; P13: Normal; P10: Processo Seletivo; P3: Entrevista e testes, incluso o psicológico.*

## CAPÍTULO 5. CONCLUSÕES

Esta dissertação ao longo do seu texto, buscou compreender quais são as condições de acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, provenientes de transtornos do desenvolvimento intelectual ou físico.

Para responder ao objetivo geral, foram criados quatro objetivos específicos que apresentaremos como conclusão do estudo.

Com o primeiro objetivo: Compreender qual a experiência, conhecimentos e formação dos professores para atuarem com a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, percebeu-se que a maioria dos professores possuem pouca ou nenhuma experiência no processo de inclusão, isso porque, a cobrança maior de inclusão no Ensino Superior tem sido recente no país, embora haja dispositivos jurídicos sobre o tema, o preconceito e a dificuldade em se expor por parte dos alunos, dificultou o processo. Ainda foi relatado pela maioria dos participantes disseram que não possui, ou quando possui a formação que não contempla o aprofundamento em determinadas temáticas.

O segundo objetivo: Verificar as maiores dificuldades que enfrentam a gestão e os professores com a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, o principal foco das respostas está na dificuldade na questão pedagógica e nas adaptações que precisam ser feitas nas atividades e avaliações. E, levantaram também a questão novamente da formação, neste caso, continuada e a dificuldade em trocar experiências com outros professores do mesmo segmento.

O terceiro objetivo: Compreender quais são as condições existentes e as estratégias utilizadas pela gestão e pelos professores quer a nível físico quer pedagógico para incluir alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico e com necessidades educativas especiais. Embora as adaptações sejam feitas, há para a maioria dos educadores, uma dificuldade muito grande em adaptar as atividade e provas de acordo com as demandas individuais dos alunos, relacionados as deficiências e

## O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

transtornos, mas mesmo diante dessas dificuldades, eles acreditam que é uma estratégia para oferecer a inclusão e um ensino de qualidade. Além disso, é necessário compreender as necessidades e a necessidade de cada um, isso segundo os participantes, pode colaborar com o processo de efetivação da inclusão. O planejamento pedagógico também é uma oportunidade de garantir, segundo os participantes, a efetivação da inclusão.

O último objetivo: Compreender as necessidades dos alunos com deficiências físicas nas instituições de ensino superior. Para responder a esse objetivo, os participantes relataram a existência de rampas no espaço da instituição e adaptações nos banheiros, mas, para além dessas adaptações, ainda falta adaptações em algumas salas de aula. Outro ponto levantado pelos participantes é a condição para a seleção dos alunos ao ingresso ao curso superior. Para os participantes é importante organizar a estrutura para selecionar e receber os alunos, isso inclui também os testes, as provas adaptadas e a estrutura física.

Embora uma das maiores limitações no processo de investigação tenha sido a aprovação do projeto na Plataforma Brasil e a coleta dos dados, uma vez que ambas foram demoradas em decorrência da pandemia que estamos vivenciando no Mundo. Os resultados obtidos na pesquisa foram satisfatório, atendendo plenamente os objetivos propostos anteriormente.

Esperamos que com essa investigação possamos dar continuidade no doutoramento, tendo em vista que essa temática é de extrema importância para o cenário acadêmico. Muitas são as leis que cobram das instituições de ensino superior, a inclusão dos alunos com NEE, mas nem sempre vemos que isso ocorre na prática, o que necessitaria ainda mais de um aprofundamento na temática.

## REFERÊNCIAS

- Alves, F. (2018). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. 5 ed. Rio de Janeiro, WAK Editora.
- Amaral, T. P. do. (2004). *Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação*. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo.
- Anjos, A. B. L. d., Barbosa, A. L. d. A., & Azoni, C. A. S. (2019). Processamento fonológico em escolares com dislexia do desenvolvimento, TDAH e transtorno do desenvolvimento intelectual. *Revista CEFAC*, 21(5).
- Araujo, N. S. R. d., & Silva, E. R. d. A. d. (2017). A inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular. *Revista Científica UniFatecie*, 2(2), 95-113.
- Association, A. P. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, D. d. S., Fiuza Fialho, L. M., & Machado, C. J. d. S. (2018). Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 598-618.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70.
- Bersch, R. (2006). *Tecnologia assistiva*. Porto Alegre. [Em linha]. Disponível em: <[http://www.cedionline.com.br/artigo\\_ta.html](http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html)> [Consultado em: 10/11/2019].
- Brandão, M.T. e Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Rev. bras. educ. Espec. vol.19 no.4 Marília Oct./Dec.*
- Bridi, F. R. d. S. (2011). Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 4(7), 187-199.
- Caiado, K. R. M., Jesus, D. M. d., & Baptista, C. R. (2018). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. *Cadernos Cedes*, 38(106), 261-265.
- Castilho, A. F. d. A. N., & Stefano, L. B. (2017). Deficiência Intelectual e o direito fundamental à Educação no Brasil. *Ano*, 3, 71-91.
- CNE-Conselho Nacional de Educação (2001). Resolução CNE/CEB N. 2 de 11 de fevereiro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

- Dantas, V. C. F. (2018). *Desenvolvimento de um dispositivo lúdico para auxiliar crianças com transtorno de desenvolvimento cognitivo*. (Mestrado em Cognição, Tecnologia e Instituições), Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró.
- Duek, V. P. (2014). Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. *Educação em Revista*, 30(2), 17-42.
- Federal, G. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei federal*, 8.
- Fernandes, C. S., Fichman, H. C., & Barros, P. d. S. (2018). Evidências de diagnóstico diferencial entre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI): análise de casos. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 10(2).
- Ferrari, M. A., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(4), 636-647.
- Figueira, E. (2017). *O que é educação inclusiva*. Brasília: Brasiliense.
- Galery, A.P.A. et. al (2017). *A escola para todos e para cada um*. São Paulo, Summus.
- Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2017). A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. *Educar em Revista*, 151-166.
- Gil, A.C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo, Atlas.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2004). O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, 29(1), 3-8.
- 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.
- Gomes, C. R., Silva, J. P., & Souza, R. d. C. S. (2018). Educação inclusiva de estudantes surdos na Universidade Federal de Sergipe. *Revista Docência do Ensino Superior*, 8(1), 61-76.
- Januzzi, G. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3).
- Lemos, E., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130.
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with Disabilities in Teacher Education: Changes in Faculty Attitudes toward Accommodations over Ten Years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174.

- Lopes, M.C. e Morgenstern, J.M.(2014). Inclusão como matriz de experiência. *Proposições* | v. 25, n. 2 (74) | p. 177-193 | maio/ago.
- Marchi, M. I., & Silva, T. N. d. C. (2016). Formação continuada de professores: buscando melhorar e facilitar o ensino para deficientes visuais por meio de tecnologias assistivas. *Revista Educação Especial*, 29(55), 457-469.
- Mantoan, M. T. E. (2019). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5 ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Melo, F. R. L. V. d., & Ferreira, C. C. d. A. (2009). O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 121-140.
- Ministério da Educação (1989). Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF.
- Ministério da Educação (1990). Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF.
- Ministério da Educação (1994). Portaria n. 1.793 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Brasília, DF.
- Ministério da Educação (1996). Circular n. 277/MEC/GM/*Acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior*. Brasília, DF.
- Ministério da Educação (1999). Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. *Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. Brasília, DF.
- Ministério da Educação (1999). Portaria n. 1679 de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processo de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, DF.
- Ministério da Educação (2005). Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, DF.

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

---

- Ministério da Educação (2005). Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF.
- Ministério da Educação (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*: Brasília, DF.
- Ministério da Educação (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*.
- Ministério da Educação (2015). Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em, 31.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*(41), 125-143.
- Nascimento, L. B. P. A. (2014). *importância da inclusão escolar desde a educação infantil*. (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Neto, A. d. O. S., Ávila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Nogueira, G. C., Schoeller, S. D., Ramos, F. R. d. S., Padilha, M. I., Brehmer, L. C. d. F., & Marques, A. M. F. B. (2016). Perfil das pessoas com deficiência física e Políticas Públicas: a distância entre intenções e gestos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 3131-3142.
- Noronha, G.C.(2016). Da forma à ação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. *Revista Ciência de Extensão*. Universidade Estadual Paulista. São Paulo.
- Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2015). Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(02).
- Oliveira, A. A. S. d., & Leite, L. P. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 511-524.
- Passos, A.F. (2009). *Educação Especial: práticas de aprendizagem, convivência e inclusão*. São Paulo, Centauro.

O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

- Pimentel, S.C. (Org.) (2013). *Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB*. Cruz das Almas/BA, NUPI, PROGRAD, UFRB.
- Prodanov, C C.(2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, Feevale.
- Raiol, R. W. G. (2013). O arcabouço jurídico-penal constante da Lei Federal nº 7.853/89 para a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. *Revista Opinião Jurídica (Fortaleza)*, 11(15), 235.
- Ramos, A. R., & Martinhon, P. T. (2019). Cores e soluções: aplicando uma aula experimental para uma aluna com necessidades educacionais especiais (NEE). *Brazilian Applied Science Review*, 3(5), 2137-2141.
- Reis, M. X. d., 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*, 26(1), 111-130.
- Resende, E. C. (2019). *Políticas de inclusão escolar: a inclusão de crianças autistas Nas Escolas Municipais De Amargosa–BA*.
- Sampieri, R.H.; Collado, C.F.; Lucio, M.P.B.(2013) *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso.
- Santos,E.; Gonçalves,M. ;Ramos, I.; Castro , L. & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Rev. Port. de Educação* vol.28 no.2 Braga jun. [Em linha]. Disponível em:<[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872015000200013](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200013)>.[Consultado em: 20/11/2019].
- Santos, E. M. F. d., Vagos, P., & Souza, D. N. d. (2019). Inclusão no ensino superior: perspectivas de estudantes com necessidades educativas especiais de uma universidade pública portuguesa. *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 193-206.
- Souza, L. G. G., & Azoni, C. A. S. (2016). Efeitos da remediação fonológica em uma adolescente com transtorno do desenvolvimento intelectual: estudo de caso. *ATUALIDADES EM LINGUAGEM E FALA*, 60.
- Tannús-Valadão, G. e Mendes, E.G. (2018) Inclusão escolar e o planejamento em diferentes países. *Revista brasileira de Educação*, v.23; Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

ANEXOS

**Anexo 01 – Solicitação de Autorização para a Investigação**

Exmo/a Sr.

**Assunto:** Solicitação de autorização para a investigação

O meu nome é Edson Valdo Ferreira Lobo, mestrando em Ciências da Educação Especial, no Ramo do Desenvolvimento Cognitivo e Motor, sou mestrando da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Fernando Pessoa, Porto-PT e neste momento, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado, sob orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte tema: “O acesso dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico ao Ensino Superior.”

Atendendo a solicitação da Comissão de Ética da UFP, venho por meio deste, solicitar a sua autorização para começar o processo investigativo que tem como objetivo compreender quais são as condições de acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, provenientes de transtornos do desenvolvimento intelectual ou físico,

Mais informo que guardaremos o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia na reunião das informações dadas pela pesquisa.

Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entenda necessários, deixando assim o meu contacto telefónico (55 98 981799412).

Os meus melhores cumprimentos,



FACULDADE  
EDUFOR

Faculdade EDUFOR - São Luis do Maranhão

Avenida São Luis Rei de França, 19 São Luis - MA CEP 66055470

<https://www.edufor.edu.br/Econ/0803248-0204>

CNPJ: 21.109.399/0001-06

---

## Carta de Autorização

Eu, José Deyvid Rodrigues Massole, CPF 773.778.183-87, Diretor da EDUFOR em São Luis-Ma, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada O ACESSO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS AO ENSINO SUPERIOR sob responsabilidade do pesquisador Edson Valdo Ferreira Lobo na EDUFOR em São Luis-Ma. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador concessão de espaço físico necessário para a pesquisa, sendo que o preenchimento de questionários será feito somente por parte dos coordenadores e alunos com necessidades educativas especiais entrevistados.

São Luis, 01 de outubro de 2019.

  
Faculdade Edufor  
José Deyvid Rodrigues Massole  
CPF: 773.778.183-87  
Coordenador Geral de Unidade  
José Deyvid Rodrigues Massole  
Coordenador Geral  
Faculdade Edufor de São Luis

Anexo 02 – Parecer Substanciado – Plataforma Brasil

INSTITUTO FLORENCE DE  
ENSINO SUPERIOR



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

**Pesquisador:** EDSON WALDO FERREIRA LOBO

**Área Temática:** Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originadas fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

**Verão:** 4

**CAPES:** 27113919.9.00009448

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.232.153

**Apresentação do Projeto:**

As informações referentes à "Apresentação do Projeto", foram obtidas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa. "A inclusão de alunos com transtorno do

desenvolvimento intelectual e físico no Ensino Superior tem sido um grande desafio tanto para os educadores quanto para as universidades. No que diz respeito aos educadores, esses precisam estar preparados para a inclusão nos instrumentos pedagógicos e avaliativos, enquanto o Instituto Superior esse precisa adequar a estrutura física e pedagógica como um todo. Diante disso, este estudo tem como objetivo compreender quais são as condições de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, sejam pedagógicas ou físicas, nas instituições de ensino

superior. Como objetivos específicos: 1. Verificar as maiores dificuldades que enfrentam a gestão e os professores com a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual. 2. Compreender quais são as estratégias utilizadas pela gestão e pelos professores quer a nível físico quer pedagógico para incluir alunos com necessidades educacionais especiais. 3. Compreender as necessidades dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, sobre a sua inclusão no ensino superior. 4. Compreender as necessidades dos alunos com deficiência físicas no que tange o seu acesso as instituições de ensino superior. Neste estudo, participarão 20 professores e coordenadores de departamento e 20 alunos do Instituto que possuem transtorno do

desenvolvimento intelectual ou com deficiência física e a amostra será reunida com base nos

**Endereço:** Rua Poliana, 218

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 65.030-490

**UF:** MA

**Município:** SÃO LUIS

**Telefone:** (98)3078-2708

**E-mail:** cep@fomce.edu.br

# O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

INSTITUTO FLORENCE DE  
ENSINO SUPERIOR



Contribuição do Projeto: 4.220.000

críticos estabelecidos na inclusão. No que tange a metodologia de pesquisa, essa será um estudo de caso em um Instituto de Educação Superior e como instrumento de coleta de dados será utilizado um questionário que servirá para conduzir a entrevista. Espera-se que essa investigação proporcione aos participantes e a comunidade acadêmica informações relevantes sobre o processo de inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual e ou físico que sejam matriculados no nível superior." As informações referentes à "Objetivo da pesquisa", foram obtidas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa."

#### Objetivo da Pesquisa:

As informações referentes à "Objetivo da pesquisa", foram obtidas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa. "Compreender quais são as condições de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, sejam pedagógicas ou físicas, nas instituições de ensino superior."

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### 6. Riscos e desconfortos:

###### Riscos do Professor/Coordenador

Ao participarem da pesquisa tanto os professores quanto os coordenadores de departamento poderão sentir algum desconforto ao relatarem sobre a estrutura física da Instituição de Ensino Superior e o processo pedagógico que envolve o planejamento e as avaliações dadas pelos educadores com a orientação dos coordenadores, aos alunos com transtorno de desenvolvimento de aprendizagem.

###### Riscos dos alunos

Já no que concerne os possíveis riscos aos alunos com necessidades especiais, esses podem ter uma certa dificuldade em lidar com a sua deficiência, muitas vezes por desconhecimento ou preconceito já vivenciado e com isso, a participação poderá lhe trazer um certo desconforto. Caso isso ocorra com os participantes, para administrar esse risco, temos ressaltar que é de extrema importância a participação deles para a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades especiais, mas a decisão sempre será respeitada, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato, confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins de pesquisa.

###### Benefícios para o professor/coordenador

Para os professores e coordenadores de departamento os benefícios serão diretos, tendo em vista

Endereço: Rua Rio Branco, 210

Bairro: CENTRO

UF: SP

Município: SÃO LUÍS

Telefone: (96)3679-2138

CEP: 05.020-680

E-mail: [sp@fornice.edu.br](mailto:sp@fornice.edu.br)

Página 02 de 04

INSTITUTO FLORENCE DE  
ENSINO SUPERIOR



Continuação do Protocolo: 4.232/183

que com o questionário os profissionais que atuam nas instituições de Ensino Superior poderão conhecer melhor os tipos de deficiências existentes e quais são as demandas que os alunos esperam da instituição, sejam elas pedagógicas ou de infraestrutura de acesso a instituição. Assim, os profissionais poderão contribuir ainda mais para uma formação mais inclusiva.

**Benefícios para o aluno**

No que diz respeito aos alunos com necessidades especiais, eles também terão benefícios diretos, sejam de cunho pedagógico com a melhoria do processo de ensino dos professores e de sua aprendizagem com base nas especificidades de cada deficiência cognitiva, quanto na melhoria da estrutura física das instituições com base nos resultados do questionário aplicado na entrevista.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância científica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto ok; Autorização ok; Carta do Departamento de Pesquisas ok; Projeto ok; TCLE com pendência.

**Recomendações:**

- As páginas do TCLE necessitam ser numeradas;

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Mediante a avaliação do projeto e dos termos apresentados, decide-se pela aprovação da proposta de pesquisa, enfatizando que a inclusão do número de página no TCLE é obrigatório (ex: 1/2; 2/2).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pesquisador deverá apresentar a este CEP relatório final da pesquisa;

O pesquisador deve atentar que o projeto de pesquisa aprovado por este CEP refere-se ao protocolo submetido para avaliação, ficando este isento de co-responsabilidade mediante pesquisas já realizadas. Portanto, conforme a Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador é responsável por "desenvolver o projeto conforme delineado", e, se caso houver alteração nesse projeto, este CEP deverá ser comunicado em emenda via Plataforma Brasil, para nova avaliação.

O presente projeto, segue nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Endereço: Rua Rio Branco, 216

Bairro: CENTRO

UF: MA

Telefone: (98)3878-2139

Município: SÃO LUIS

CEP: 65.020-690

E-mail: [cep@florencia.edu.br](mailto:cep@florencia.edu.br)

# O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

INSTITUTO FLORENCE DE  
ENSINO SUPERIOR



Continuação do Parecer: 4.220/193

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PS_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1499292.pdf	03/06/2020 13:31:45		Aceito
TCE / Termo de Assentimento / Justificativa de Assência	TCL.docx	03/06/2020 13:31:12	EDSON WALDO FERREIRA LOBO	Aceito
Doutros	CARTARESPOSTA.docx	03/06/2020 13:30:22	EDSON WALDO FERREIRA LOBO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	Projeto.docx	03/06/2020 13:29:32	EDSON WALDO FERREIRA LOBO	Aceito
Doutros	TERMO_COMPROMISSO.pdf	16/06/2020 16:36:53	EDSON WALDO FERREIRA LOBO	Aceito
Orçamento	CIRCUMERTO.docx	07/02/2020 13:42:18	EDSON WALDO FERREIRA LOBO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	07/02/2020 13:47:48	EDSON WALDO FERREIRA LOBO	Aceito
Declaração de Instituição e Investidores	CARTA.pdf	11/01/2020 16:49:23	EDSON WALDO FERREIRA LOBO	Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto.pdf	02/01/2020 16:47:11	EDSON WALDO FERREIRA LOBO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

SAO LUIS, 24 de Agosto de 2020

Assinado por:  
Eduarda do Vale Gomes  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rio Branco, 216  
Bairro: CENTRO CEP: 65.020-000  
UF: MA Município: SAO LUIS  
Telefone: (98)3076-0208 E-mail: [cep@florence.edu.br](mailto:cep@florence.edu.br)

Página 04 de 04

### **Anexo 03 – Validação de entrevista por peritos**

Agradecemos a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber-se a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

Este estudo é desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação-Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa na área de especialização domínio cognitivo e motor, subordinado ao tema: O acesso dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual ou físico ao ensino superior, sob orientação da Professora Doutora Fátima Coelho.

Assim vem-se por este meio, apresentar para validação o instrumento de recolha de informação: entrevista direcionadas aos professores e coordenadores de departamento do Instituto de Ensino Superior do estado Maranhão e alunos.

O presente estudo tem como objetivos:

Gerais: Compreender quais são as condições de acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, provenientes de transtornos do desenvolvimento intelectual ou físico.

Específicos:

- Verificar as maiores dificuldades que enfrentam a gestão e os professores com a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual.
- Compreender quais são as estratégias utilizadas pela gestão e pelos professores quer a nível físico quer pedagógico para incluir alunos com necessidades educativas especiais.
- Compreender as necessidades dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual, sobre a sua inclusão no ensino superior.
- Compreender as necessidades dos alunos com deficiência físicas no que tange o seu acesso as instituições de ensino superior.

### ENTREVISTA ESTRUTURADA

AOS PROFESSORES E COORDENADORES DO INSTITUTO DE ENSINO  
SUPERIOR

#### PARTE I - DADOS GERAIS

Objetivo: Caracterização da amostragem

##### 1.1. Sexo

- ( ) Feminino  
( ) Masculino

##### 1.2. Idade

- ( ) 18 a 25 anos  
( ) 26 a 30 anos  
( ) 31 a 40 anos  
( ) 41 a 50 anos  
( ) Acima de 50 anos

##### 1.3. Quanto tempo de Experiencia Profissional?

- ( ) Entre 1 a 3 anos  
( ) Entre 6 a 10 anos  
( ) Entre 11 a 20 anos  
( ) Acima de 20 anos

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

#### PARTE II – Parte Empírica

2. Possui formação no âmbito com transtorno do desenvolvimento intelectual?

- Sim   
Não

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		

---

O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

2.1. Conhece as deficiências existentes? Cite-as

Itens/opção de resposta

Insuficiente

Adequado

Apresentação

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

2.2. Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com educando com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual?

Itens/opção de resposta

Insuficiente

Adequado

Apresentação

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

2.2. Sente-se preparado para trabalhar com os aspectos pedagógicos específicos de cada transtorno?

Itens/opção de resposta

Insuficiente

Adequado

Apresentação

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

2.4. Existe um planejamento pedagógico específico para atender a demanda dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

Itens/opção de resposta

Insuficiente,

Adequado

Apresentação

Compreensão

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

---

2.5 A universidade possui estrutura física para o atendimento as deficiências que envolve a mobilidade?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

2.6. Quais são as ações que o instituto promove para a inclusão dos alunos com com transtorno do desenvolvimento intelectual?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

2.7. Existe uma boa relação pedagógica entre professores do ensino regular e de Educação Especial que visam contribuir para avanços escolar e a inclusão do discente com Deficiência e/ou Necessidade Educativa Especial?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

2.8. Houve alguma dificuldade em incluir alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual em suas aulas? Se respondeu afirmadamente, cite-as.

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

---

2.9 Quando ocorre dificuldades no processo ensino-aprendizado de discentes com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual costuma fazer adequações necessárias ?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

2.10 Costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor “funcionamento” do processo de ensino-aprendizagem com discentes com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

2.11 É frequente a troca de ideias/problemas/estratégias entre professores do ensino superior regular e professores da Educação Especial?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

## QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

AOS ALUNOS DO INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR

### PARTE I - DADOS GERAIS

1.1. Sexo

- ( ) Feminino  
( ) Masculino

1.2. Idade

- ( ) 18 a 25 anos  
( ) 26 a 30 anos  
( ) 31 a 40 anos  
( ) 41 a 50 anos  
( ) Acima de 50 anos

### PARTE II – PARTE EMPÍRICA

1.3. Qual o curso que você faz? \_\_\_\_\_

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

2. Qual a deficiência que você possui?

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR

---

3. O instituto superior de ensino tem algum programa de inclusão?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

4. O Instituto possui estrutura física que contemple a acessibilidade dos alunos com deficiência ou dificuldade de mobilidade?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

5. Há inclusão nas disciplinas eletivas?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

6. Para você, os professores estão preparados para incluir os alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

---

7. O instituto de ensino superior possui materiais e estrutura pedagógica para atender a sua demanda?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

8. Como ocorre o processo de seleção dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

9. Você se sente incluído na Instituto de ensino superior? Comente.

<b>Itens/opção de resposta</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adequado</b>
<b>Apresentação</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Objetividade</b>		
<b>Neutralidade</b>		
<b>Aplicabilidade</b>		
<b>Críticas e sugestões:</b>		

---

**Anexo 04 – Entrevista**

**PROFESSORES E COORDENADORES DO INSTITUTO DE ENSINO  
SUPERIOR**

A presente entrevista estruturada servirá para nortear a conversa com os participantes da pesquisa. Vale ressaltar que na coleta dos dados, iremos garantir a total confiabilidade e anonimato das respostas. Agradecemos a colaboração de cada profissional da Instituição de Ensino e os discentes que nela se encontram na vida acadêmica.

**PARTE I - PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO**

1.1. Sexo

- ( ) Feminino  
( ) Masculino

1.2. Idade

- ( ) 18 a 25 anos  
( ) 26 a 30 anos  
( ) 31 a 40 anos  
( ) 41 a 50 anos  
( ) Acima de 50 anos

1.3. Quanto tempo de Experiencia Profissional?

- ( ) Entre 1 a 3 anos  
( ) Entre 6 a 10 anos  
( ) Entre 11 a 20 anos  
( ) Acima de 20 anos

**PARTE II - A INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO SUPERIOR DE ENSINO**

2. Possui formação no âmbito com transtorno do desenvolvimento intelectual?

Sim

Não

2.1. Conhece as deficiências existentes? Cite-as

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

---

2.2. Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com educando com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual?

2.3. Sente-se preparado para trabalhar com os aspectos pedagógicos específicos de cada transtorno?

2.4. Existe um planejamento pedagógico específicos para atender a demanda dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

2.5 A universidade possui estrutura física para o atendimento as deficiências que envolve a mobilidade?

2.6. Quais são as ações que o instituto promove para a inclusão dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

2.7. Existe uma boa relação pedagógica entre professores do ensino regular e de Educação Especial que visam contribuir para avanços escolar e a inclusão do discente com Deficiência e/ou Necessidade Educativa Especial?

2.8. Houve alguma dificuldade em incluir alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual em suas aulas? Se respondeu afirmadamente, cite-as.

2.9 Quando ocorre dificuldades no processo ensino-aprendizado de discentes com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual costuma fazer adequações necessárias ?

2.10 Costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor “funcionamento” do processo de ensino-aprendizagem com discentes com Deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento intelectual?

2.11 É frequente a troca de ideias/problemas/estratégias entre professores do ensino superior regular e professores da Educação Especial?

**ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
DO INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR**

A presente entrevista estruturada servirá para inquirir os participantes da pesquisa. Vale ressaltar que na coleta dos dados, iremos garantir a total confiabilidade e anonimato das respostas. Agradecemos a colaboração de cada profissional da Instituição de Ensino e os discentes que nela se encontram na vida acadêmica.

**PARTE I - PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO**

1.1. Sexo

- ( ) Feminino  
( ) Masculino

1.2. Idade

- ( ) 18 a 25 anos  
( ) 26 a 30 anos  
( ) 31 a 40 anos  
( ) 41 a 50 anos  
( ) Acima de 50 anos

1.3. Qual o curso que você faz? \_\_\_\_\_

**PARTE II - A INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO SUPERIOR DE ENSINO**

2. Qual a deficiência que você possui?
3. O instituto superior de ensino tem algum programa de inclusão?
4. O Instituto possui estrutura física que contemple a acessibilidade dos alunos com deficiência ou dificuldade de mobilidade?
5. Há inclusão nas disciplinas eletivas?
6. Para você, os professores estão preparados para incluir os alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

---

7. O instituto de ensino superior possui materiais e estrutura pedagógica para atender a sua demanda?
  
8. Como ocorre o processo de seleção dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual?
  
9. Você se sente incluído na Instituto de ensino superior? Comente.

**Anexo 05 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**



Você está sendo convidado(a) por Edson Valdo Ferreira Lobo como participante, a pesquisa intitulada “**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**” do Mestrado em Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, do Porto/Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho. A pesquisa está pautada na Resolução CNS 466/2012. Para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos, leia atentamente *as demais informações acerca da pesquisa para que você possa decidir se aceita ou não participar da mesma* e faça a pergunta que desejar:

**Sobre a pesquisa:**

1. **Objetivo da Pesquisa:** Compreender quais são as condições de acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, sejam pedagógicas ou físicas, nas instituições de ensino superior.
2. **Participantes da Pesquisa:** 20 professores e coordenadores de departamento e 20 alunos do instituto que possuem transtorno do desenvolvimento intelectual ou com deficiência física.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Os participante têm a liberdade de se recusar a dar o consentimento e ainda a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa, através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as coletas dos dados:** A coleta de dados será por meio de um questionário que servirá como apoio a entrevista e ocorrerá após a apresentação do projeto aos participantes e os mesmos terão uma sala reservada na Instituição de Ensino Superior onde ocorrerá a entrevista. O processo de coleta de dados ocorrerá entre os meses de maio e junho de 2020 em dia e horário preestabelecido

pela instituição participante. Todavia, gostaria de esclarecer que você não correrá nenhum risco quanto à sua integridade física, difamação, calúnia ou qualquer dano moral. **A identidade do menor será mantida em absoluto sigilo.**

5. **Instrumentos:** Será utilizado um questionário contendo duas partes, a primeira é relacionada ao perfil sociodemográfico dos participantes, e a segunda parte, se trata de perguntas sobre a inclusão na instituição superior de ensino.
  
6. **Riscos e desconfortos:** Ao participarem da pesquisa tanto os professores quanto os coordenadores de departamento poderão sentir algum desconforto ao relatarem sobre a estrutura física da Instituição de Ensino Superior e o processo pedagógico que envolve o planejamento e as avaliações dadas pelos educadores com a orientação dos coordenadores, aos alunos com transtorno de desenvolvimento de aprendizagem.

Já no que concerne aos possíveis desconfortos aos alunos com necessidades especiais, esses podem ter uma certa dificuldade em lidar com a sua deficiência, muitas vezes por desconhecimento ou preconceito já vivenciado e com isso, a participação poderá lhe trazer um certo desconforto.

Caso isso ocorra com os participantes, para administrar esse risco, iremos ressaltar que é de extrema importância a participação deles para a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades especiais, mas a decisão sempre será respeitada, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato, confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins da pesquisa. No entanto, o pesquisador se compromete a respeitar todos princípios éticos que regem a Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16.. Todavia, gostaria de esclarecer que você não correrá nenhum risco quanto à sua integridade física, difamação, calúnia ou qualquer dano moral. **Sua identidade será mantida em absoluto sigilo.**

7. **Esclarecimentos e Direitos:** Você tem direito a receber uma via desse documento. Em qualquer momento você poderá obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados. Tem também a liberdade e o direito de recusar sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal, bastando entrar em contato com o pesquisador. importante que você saiba que diante de eventuais danos comprovadamente provocados pela pesquisa, você terá direito a indenização proporcional ao dano. Ademais, você tem o direito a ter acesso, de forma gratuita ao produto gerado por esta pesquisa, no caso, do relatório final dessa investigação, em qualquer momento de seu interesse, novamente, basta entrar em contato com o pesquisador.
  
8. **Benefício:** Para os professores e coordenadores de departamento os benefícios serão diretos, tendo em vista que com o questionário os profissionais que atuam nas Instituições de Ensino Superior poderão conhecer melhor os tipos de deficiências existentes e quais são as demandas que os alunos esperam da instituição, sejam elas pedagógicas ou de infraestrutura de acesso a instituição.

Assim, os profissionais poderão contribuir ainda mais para uma formação mais inclusiva.

No que diz respeito aos alunos com necessidades especiais, eles também terão benefícios diretos, sejam de cunho pedagógico com a melhoria do processo de ensino dos professores e de sua aprendizagem com base nas especificidades de cada deficiência cognitiva, quanto na melhoria da estrutura física das instituições com base nos resultados do questionário aplicado na entrevista.

Acredita-se também, que este estudo contribua com informações importantes, que acrescente elementos a literatura de forma que com todo o conhecimento construído possa ser publicado para fins de efeito acadêmico, em congressos e revistas, sem, entretanto, expor a identidade do participante.

9. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente terão acesso a identificação os participantes, o pesquisador e a professora orientadora.
10. **Pagamento:** Os participantes não receberão nenhum pagamento e nem terão despesas por participar da pesquisa, tendo em vista que os mesmos já se encontrarão no local da pesquisa que é a Instituição de Ensino Superior.
11. **Liberdade de recuar ou retirar o consentimento:** Os participantes tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa sem penalidades.

Garanto que as informações coletadas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa.

Esclarecemos que só após ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento, autorizando sua participação na pesquisa. Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador. Para outros esclarecimentos ou informações adicionais informo os contato do pesquisador e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos .

**Pesquisador:** Edson Valdo Ferreira Lobo  
Instituição: Universidade Fernando Pessoa  
Endereço: Praça 09 de Abril no.349, 4249-004, Porto-Portugal  
Telefones para contato: (98) 98179-9412

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Florence de Ensino Superior**  
Rua : Rio Branco, 216, Centro, São Luis email cep@florence.edu.br  
Contato: (98) 38782139

**O ACESSO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL  
OU FÍSICO AO ENSINO SUPERIOR**

---

Edson Valdo Ferreira Lobo  
Pesquisador responsável

Declaro que tomei conhecimento do estudo citado acima, pelo pesquisador Edson Valdo Ferreira Lobo, compreendi seu objetivo, concordo em participar da pesquisa, e declaro estar ciente que a qualquer momento posso retirar meu consentimento em participar da mesma.

São Luís-Ma, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do participante

1ª via participante  
2ª via pesquisador