

Maria Josefa Juvinião Quadros

ATTITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA:
Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica.



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Maria Josefa Juviano Quadros

ATTITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA:
Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica.



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Maria Josefa Juviniانو Quadros

ATITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA:
Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica.

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, realizada sob orientação da Professora Doutora Tereza Ventura.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2018

RESUMO

Com a crescente procura de cursos de graduação pelos discentes com necessidades educacionais especiais e com o surgimento da Lei Brasileira de Inclusão, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.13.146/2015, além de fornecer maior autonomia e capacidade para cidadãos com NEE, ela também vem regulamentar e implementar ações que possam contribuir com o acesso desses alunos a educação superior.

E é em busca desse acesso que surgiu a pesquisa que tem como objetivo geral: analisar as atitudes inclusivas no contexto institucional, dos processos de ensino-aprendizagem por parte dos docentes em relação aos estudantes com deficiências no Ensino Superior em uma Universidade Federal na Região da Amazônia.

A investigação teve como metodologia um Estudo de Caso com o enfoque qualitativo que contou como instrumento de pesquisa um questionário, com perguntas de resposta aberta, que foi respondido pelos docentes da universidade.

E como resultado, verificou-se que embora muitos educadores não tenham tido experiência com alunos de inclusão, todos acreditam na importância em um trabalho em equipa, que mesmo diante das dificuldades que poderão enfrentar, ou enfrentaram, é preciso planejar, partilhar e participar de processos de uma formação continuada em educação inclusiva, para estarem sempre preparados para as adversidades que encontrarão na educação especial. Assim, diante do cenário da educação superior e de suas dificuldades pedagógicas e estruturais, é possível com força e vontade, construir uma educação de qualidade que venha contemplar os anseios dos discentes especiais.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão na Universidade. Formação continuada. Trabalho em Equipa.

ABSTRACT

With the increasing demand for graduation courses for students with special educational needs and the emergence of the Brazilian Inclusion Law, also known as the Disabled Persons Statute, Law n.13.146/2015, in addition to providing greater autonomy and capacity for citizens with disabilities. NEE, it also comes to regulate and implement actions that can contribute to the access of these students to higher education.

And it is in search of this access that research has emerged that has as general objective: to analyze the inclusive attitudes in the institutional context, of teaching-learning processes on the part of the teachers in relation to the students with deficiencies in the Higher Education in a Federal University in the Region of the Amazon.

The research had as methodology a case study with the qualitative focus that counted as a research instrument, a questionnaire that was answered by university professors.

And as a result, it has been found that while many educators have not had experience with inclusion students, everyone believes in the importance of teamwork, that even in the face of difficulties they may face or have faced, it is necessary to plan, share and participate in continuing education in inclusive education to be always prepared for the adversities they will encounter in special education. Thus, in view of the scenario of higher education and its pedagogical and structural difficulties, it is possible with strength and will to build a quality education that will contemplate the desires of the special students.

Keywords: Special Education. Inclusion in the University. Continuing education. Teamwork.

DEDICATÓRIA

*O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes,
mas todos convergem no sentido dos princípios,
dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural.
Educar é conseguir que [...] ultrapasse as fronteiras que,
tantas vezes, traçadas como destino [...].
Comunicar com o público, intervir na sociedade,
faz parte do ethos profissional [...].
(Ventura, 2003)*

A humanidade com suas diversidades, tão iguais.

Aos amigos que dedicaram sua colaboração ao aperfeiçoamento técnico.

Aos meus amados familiares.

Aos mestres que possibilitaram esta jornada,

A minha mestra querida Profa. Dra. Tereza Aventura que dispensou sua atenção para mais um passo na vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão é a melhor palavra para traduzir esta possibilidade de vida, portanto gratidão a todos que direta ou indiretamente colaboraram para esta realização de podermos ter a possibilidade de estudar e compreender a “realidade” da frágil vida que a humanidade apresenta na teia existencial das Pessoas, sem e com Deficiência.

Agradeço a Deus pela possibilidade de contribuir na produção de vida, ao acreditar realmente que o autoconhecimento como processo contínuo, nos conduz a conviver a compaixão consciente, inspiração do amor desinteressado, o cuidar e o cuidado com o “próximo”, sob o olhar humanizador que resgata o bem maior, o embelezamento da vida mesmo na finitude existencial.

Agradeço a honradez da comunidade universitária representada pelos docentes da Instituição Pública Federal do Ensino Superior localizada na região Amazônica por acreditarem no trabalho realizado em “benefício” da melhoria institucional.

A Professora Tereza Ventura pela sensibilidade ao lado da capacidade científica os quais contribuíram para os resultados alcançados.

A Professora Fátima Coelho pela inspiração de poder trilhar este caminho de investigação instigadora e interessante para as descobertas e resoluções daqueles que por suas limitações possuem a capacidade de superação quando recebem atenção digna.

Aos meus filhos (Geovana e Augusto Quadros) e minha amada família em especial a Maria Tereza Juviano Quadros e Angelo Juviano Quadros que compartilham para o ânimo de seguir em frente como pessoa, como mãe, irmã, amiga, cidadã e como profissional.

Agradeço de coração a Professora Maria Livia em nome da Stevenson pelo acolhimento e acompanhamento na árdua tarefa de viabilizar todo o processo, deste á matricula até a chegada em Portugal, para a efetivação das “aulas” de mestrado, frente a um calendário desafiador.

Quero por fim agradecer a tantos por sua atenção, como os mestres da Universidade Fernando Pessoa que despertaram a vontade de desvendar novos caminhos e diferentes

olhares para ser uma pessoa melhor e contribuir em um tema ainda ausente dos estudos dos saberes e científicos da Pessoa com Deficiência, o olhar analítico do docente frente as suas Atitudes de inclusão no ensino superior.

Aos colegas do mestrado pela contribuição imensurável em sala de “aula”, obrigada por tanta generosidade e por termos formado uma verdadeira família em especial a Klebia Cordeiro e minha amiga e irmã Tânia Brasil pelo apoio e incentivo.

Aos amigos Guilherme que apesar de tantos afazeres possui uma escuta de qualidade, obrigada pelas orientações. Os cuidados em especial ao Diego Arroyo Silva pelo apoio e incentivo. Ao Paulo Sergio e a Professora Daniely pelas orientações e apoio nesta jornada científica.

INDÍCE GERAL

RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
DEDICATÓRIA.....	VIII
AGRADECIMENTOS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
I. INTRODUÇÃO	- 1 -
<i>I. Justificação da Escolha da Temática</i>	<i>- 1 -</i>
<i>ii. Objetivos.....</i>	<i>- 5 -</i>
<i>ii.i Objetivo Geral.....</i>	<i>- 5 -</i>
<i>ii.ii Objetivos Específicos</i>	<i>- 6 -</i>
<i>iii. Pergunta de Partida</i>	<i>- 6 -</i>
<i>iv. Metodologia.....</i>	<i>- 6 -</i>
<i>v. Instrumentos.....</i>	<i>- 9 -</i>
PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA CIENTÍFICA	- 10 -
1. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A INCLUSÃO	- 11 -
<i>i. O contexto de inclusão no Brasil</i>	<i>- 11 -</i>
<i>ii.A Inclusão no Currículo Universitário</i>	<i>- 15 -</i>
<i>iii. O processo pedagógico para a promoção do conhecimento.....</i>	<i>- 18 -</i>
2. ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO	- 22 -
<i>i. O professor universitário e a formação inclusiva.....</i>	<i>- 24 -</i>
<i>ii.A inclusão sem exclusão na sala de aula</i>	<i>- 26 -</i>
<i>iii. A colaboração acadêmica entre os docentes no processo de inclusão do aluno com NEE.</i>	<i>- 27 -</i>
<i>iv. A inclusão no Ensino Superior e a sua efetivação.....</i>	<i>- 28 -</i>
PARTE II –ESTUDO EMPÍRICO	- 31 -
1. Descrição do estudo	- 32 -
<i>i. Problemática</i>	<i>- 32 -</i>

ii. <i>Objetivos</i>	- 33 -
iii. <i>Metodologia</i>	- 34 -
iv. <i>Instrumentos</i>	- 38 -
v. <i>Caracterização do contexto e amostra</i>	- 38 -
vi. <i>População-alvo e Participantes no estudo</i>	- 43 -
2 Apresentação dos Resultados e Análises.....	- 47 -
i. <i>Resultados</i>	- 47 -
ii. <i>Análise Interpretativa e Discussão dos Resultados</i>	- 63 -
3 CONCLUSÃO.....	- 67 -
BIBLIOGRAFIA	- 69 -
ANEXOS.....	- 73 -
ANEXO 01 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 02 – GUIÃO DE PERGUNTAS PARA SEREM ESPONDIDAS	- 73 -
ANEXO 03 - TABULAÇÃO DOS RESULTADOS	- 74 -
ANEXO 04 – DADOS DA UNIVERSIDADE SOBRE OS ALUNOS DE INCLUSÃO.....	- 79 -
ANEXO 05 – PROJETO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE.....	- 103 -

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A Trajetória da LBI no Senado	- 16 -
Figura 02: Desenho Metodológico	- 35 -
Figura 03: Fluxograma da Investigação	- 37 -
Figura 04: Universidade Federal do Pará e a vista total do campus.....	- 39 -
Figura 05: Fachada da Universidade Federal do Pará	- 39 -
Figura 06: Auditório da Universidade / Capela ao ar livre.....	- 41 -
Figura 07: Espaços internos da Universidade	- 42 -
Figura 08: Espaços entre faculdades que atendem a acessibilidade.....	- 42 -
Figura 09: Espaços entre faculdades que atendem a acessibilidade.....	- 43 -

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição por Classe funcional	- 44 -
Gráfico 02: Distribuição por tempo de profissão	- 46 -
Gráfico 03: Formação para atendimento de alunos com NEE	- 47 -

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Variáveis da população com deficiência - 22 -

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição por Situação do Servidor.....	- 45 -
Tabela 02: Distribuição por Género	- 45 -
Tabela 03: Distribuição por Situação do Servidor.....	- 45 -
Tabela 04: Distribuição por Situação do Servidor.....	- 46 -
Tabela 05: 3 -Questões relativas à Prática Educativa.....	- 48 -
Tabela 06: 4 -Questões relativas a Relação entre Docentes e Discentes.....	- 50 -
Tabela 07: 4 -Questões relativas a Relação entre Docentes e Discentes.....	- 51 -
Tabela 08: 5 -Questões Receptividade dos Docentes na elaboração/adequação do currículo.....	- 52 -
Tabela 09: 5 -Questões Receptividade dos Docentes na elaboração/adequação do currículo.....	- 54 -
Tabela 10: 6- Questões relativa a receptividade à presença do docente de Educação Especial e do discente com Deficiência e/ou Necessidade de Educação Especial na sala de aula, evidenciar a atitude do docente visando a inclusão:	- 56 -
Tabela 11: 6 - Questões relativa a receptividade à presença do docente de Educação Especial e do discente com Deficiência e/ou Necessidade de Educação Especial na sala de aula, evidenciar a atitude do docente visando a inclusão:	- 57 -
Tabela 12: 7 -Questões relativas ao Trabalho colaborativo	- 58 -
Tabela 13: 7 -Questões relativas ao Trabalho colaborativo	- 60 -
Tabela 14: 8 – Questão relativa a colaboração dos inquiridos na pesquisa.....	- 62 -

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENSO	Centro de Estudos Estatístico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituto de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PcD	Pessoa com deficiência
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
UPF	Universidade Pública Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

I. INTRODUÇÃO

A presente investigação tem por pretensão analisar as percepções “atitudinais inclusivas” do docente no ensino superior em uma Universidade Pública Federal na Região Amazônica. A escolha deste Estudo de Caso adveio das características intrínsecas à natureza do estudado qualitativo, por possibilitar aquisição de conhecimentos específicos sobre o tema que se assumiu por incumbência: “investigar”, ouvindo o protagonista docente, as atitudes “positivas” inclusivas e dificuldades processuais do ensino aprendizagem, destinado ao segmento dos discentes na condição de Pessoas com Deficiência (PcD), no ensino regular superior.

É o que pretende esta investigação, identificar e analisar as representações e “lacunas” que influenciam a “*praxis*” e que, de algum modo, esclareça e que sustente ao inferir validade das respostas encontradas, as possíveis sugestões e/ou recomendações de melhoria institucional.

I. Justificação da Escolha da Temática

A justificação para a escolha do tema desta investigação abarca as vertentes da sua relevância pessoal, científicas e social.

De um ponto de vista da inserção desta investigação nas preocupações internacionais há que salientar que a temática se suporta no “Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais” na “Declaração de Salamanca”, da qual o Brasil foi um dos subscritores.

A justificativa do interesse nacional, remete-se inicialmente, para a resolução interna institucional, relativa aos discentes na condição de Pessoas com Deficiência (PcD) no processo de inclusão no ensino superior em 2010, sob a Lei Ordinária das cotas e com o advento dos vestibulares institucionais, como direitos dos discentes (PcD) efetivado em 2011. De facto, institucionalmente, aquando da promulgação da resolução a discussão perpassava pelas estratégias de acolhimentos dos 20% do total dos segmentos de

discentes com direito as cotas e conquistas segundo a legislação. Este assunto é abordado na revisão da literatura, devido à complexidade relativa à compreensão dos procedimentos a observar, tanto pelas inúmeras normas existente, como pela “quebra de realidade” que a nova legislação de inclusão brasileira dispõe, o que exige discussões nas condições “adaptativas” tanto atitudinais quanto estruturais.

Vale destacar, de um ponto de vista profissional, que esta investigação abrange os caminhos de interesse acadêmico da mestanda, tanto na Graduação quanto nas Especializações, tema voltado basicamente às relações de humanização generalizando-as às questões de saúde .

De facto, na graduação, a mestranda apresentou a Monografia sob o título “A Discriminação do Doente Mental”, assim como trabalhos específicos das Especializações, um estudo relativo a Gestão de Pessoas sob os aspectos da “Política Nacional de Humanização” e, seguindo a mesma linha, na Especialização da Gestão em Saúde, um estudo que teve por base as “Relações Democráticas no Trabalho” e por último, uma contribuição para a elaboração de uma posposta de Inclusão e Integração Social no Instituto de Ciências da Saúde desta mesma Universidade Pública Federal da Região Amazônica, objeto do estudo empírico da presente dissertação.

Historicamente na década de 80, a mestranda teve a felicidade de participar de uma equipe multiprofissional que contribuiu e garantiu transformações importantíssimas nas Políticas Sociais e Econômicas na região - sob a liderança do Professor Mário Barbosa, considerado o sociólogo da Amazônia, exatamente no intervalo de tempo entre a ditadura e a abertura da democracia no Brasil – ação mediada pelo planejamento estratégico e processos operacionais com a força da participação popular e/ou melhor, da Organização Popular, que seguia os avanços políticos movido pela população em prol da ‘Redemocratização’ brasileira e com o advento da Carta Magna a Constituinte de 1988, a chamada Constituição do cidadão, a abertura política com as Eleição das Diretas no Brasil.

Eis, em síntese, a justificativa das motivações que lançaram escolha da presente temática investigativa.

Constitui um desafio contemporâneo todo o processo de inclusão social. No que tange à inclusão nos espaços educativos não é diferente, principalmente ao se tratar dos cursos superiores, espaço de acesso de um pequeno segmento da população brasileira e somente neste íterim observa-se a face reveladora dos processos de exclusão no âmbito social.

A Universidade Pública Federal (UPF) escolhida para cenário deste estudo investigativo, está localizada no Estado do Pará e destaca-se pelas relevantes contribuições históricas, socioeconômicas e políticas na região Amazônica. Com cerca de cinco mil servidores efetivos, docentes e técnicos administrativos, integrados pelos eixos estruturantes institucionais que elencam suas atividades com suas atribuições de ensino, pesquisa, extensão e inovação, são claras as condições de interesse para a nossa investigação.

Esta investigação suscita indagações pois que, segundo o Decreto Nº 6.317 de 20 de dezembro 2007 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em vista do que dispõe a Portaria do Ministério de Educação (MEC) Nº 807 de 18 de junho de 2016, que torna público a realização da edição do ENEM em 2016, visa apresentar textualmente o esclarecimento da criação referenciada no aperfeiçoamento dos currículos e a efetivação das provas específica.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que dispõe de um “novíssimo paradigma conceitual” na sua redação específica, reserva as pessoas com deficiência (PcD) e sua inclusão nas Políticas Públicas, entre elas o ensino de graduação, garantindo-lhes direito de acesso aos processos seletivos dos cursos do ensino superior.

Para esclarecimento na composição conceitual das transformações paragnáticas, exporemos literalmente o conceito:

Os paradigmas-matrizes disciplinares que facilitam a partilha de conhecimentos, normas, critérios, valores, fins e linguagem em determinada comunidade científica-enquanto “recursos conceptuais” ajudam a determinar como se formula um problema e se busca a solução, a delimitar os objetos de estudo e a gerar os métodos, processos e técnicas para os

estudar e para avaliar e interpretar os resultados, (Alonso, 1996, *cit. in* Lopez & Alonso, 2012).

Pós preâmbulo da localização do cenário do estudo e das rupturas paradigmáticas legais recentes, passaremos a desenvolver os marcos teóricos e os principais conceitos abalizando a compreensão analítica de um Estudo de Caso, com um viés qualitativo, referente a problemática em uma Universidade Pública Federal (UPF) na região Amazônica, sob a indagação seguinte: a UPF apresenta em sua realidade concreta, “atitudes inclusivas” por parte dos docentes efetivos no ensino regular superior (UPF), relativo ao ensino-aprendizagem dos discentes com Deficiência (PcD)?

Na linha de pensamento, Ventura (2009, p.104) afirma que “é este caráter adquirido, dinâmico e multidimensional, inerente ao conceito de atitude, que aciona a curiosidade e interesse no estudo em contexto educacional”.

A educação inclusiva pede, exige compreensão científica e práxis flexíveis em uma visão contextualizada e analisada dialeticamente, de modo a avançar para o enfrentamento dos desafios da adequação no acompanhar das atualizações, em prol da justiça e equidade social face aos segmentos de pessoas sem e com deficiência.

A afirmação poética da mestra Ventura, relativa a melhoria da educação inclusiva e nos elucida dialéticamente a arte do diálogo:

O compromisso social. Podemos chamar-lhe de diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. . . Educar é conseguir que a criança ultrapasse fronteiras traçadas como destino. (Ventura, 2003).

A estrutura teórica e/ou a modelagem, segundo Miles e Huberman (1994 p.18): “uma estrutura teórica é um dispositivo exploratório que “explica graficamente ou de forma narrativa as principais coisas a serem estudadas, fatores, os constructos ou as variáveis chaves e as supostas relações ente eles”.

A revisão teórica, portanto possibilitou definir rumos, caminhos com possibilidades e limites de um tema que provoca, desencadeia a sensibilidade humana e

impulsiona a busca de conhecimentos científicos que validem a investigação no intuito de proporcionar contributos de melhoria da qualidade da educação inclusiva, particularmente no processo do “ensino-aprendizagem” no ensino superior.

No Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) é responsável pela regulação e supervisão dos Institutos de Educação Superior (IES), públicos e privados, pertencentes ao Sistema Federal de Educação e cursos superiores de graduação lato senso, quer da modalidade presencial ou a distância.

A SERES é responsável também pela certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na área da educação, zelando para que a legislação educacional seja cumprida de modo que as ações induzam a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão de cursos e instituições, em conformidade às diretrizes curriculares nacionais e aos parâmetros de qualidade de cursos e instituições - Decreto 7.690/12. Teve-se em conta este contributo para o cenário de estudo.

Com a apresentação do contexto que estabelece o horizonte de possibilidades para a nossa investigação, passaremos as demais partes constitutivas deste projeto.

ii. Objetivos

ii.i Objetivo Geral

Analisar as atitudes inclusivas, no contexto institucional dos processos de ensino aprendizagem, por parte dos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma Universidade Pública Federal na Região Amazônica.

ii.ii Objetivos Específicos

- Identificar a contribuição na relação pedagógica inclusiva entre docentes e discentes PcD e /ou com NEE e os professores da Educação Especial e Professores de Turma.
- Interpretar e dimensionar a receptividade dos professores em contribuir na adequação curricular e estratégica, na preparação colaborativa para a inclusão e avanços de modo a facilitar a aprendizagem dos “alunos” com Deficiência/ou Necessidade Educacional Especial.
- Verificar a compreensão existente de atitude inclusiva no processo de ensino-aprendizado pelos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma Universidade Pública Federal.
- Verificar a existência de um trabalho colaborativo entre professores titular e professor de Educação Especial para incluir os estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacional Especial nos órgãos de ensino.

iii. Pergunta de Partida

São positivas as atitudes inclusivas face aos processos de ensino aprendizagem por parte dos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma Universidade Pública Federal na Região Amazônica? Como se repercute tal atitude na qualidade da relação pedagógica?

iv. Metodologia

Configurou-se esta investigação como um Estudo de Caso com um viés qualitativo, focado nas relações “comportamentais”, “atitudinais” humanas, dadas a uma determinada “situação”, que exige atenção específica aos processos para a legitimação

dos resultados; do planejar a pesquisa (exploratória); da coleta e análise interpretativa das informações (análise do contexto) à descrição analítica dos dados extraídos e/ou impressões apresentados no relatório conclusivo.

As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986) e preocupa-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Serrano 2004, *cit. in* Neves 2016).

Neste estudo, nos valem dos referenciais de autores que dedicam seus estudos às pesquisas sociais, entre estas a educacional, trabalhada pelos cuidados metodológicos nas pesquisas sociais - por Roberto Jarry Richardson e colaboradores (2012); Bogdan & Biklen (1994) e Lüdke, Menga e André, Marli E. D. A. (1986), que desenvolveram fundamentos para as metodologias e técnicas de compreensões processuais nas investigações qualitativas da educação; Judith Bell (2008) contribui para a metodologia científica e sob as “visões” de alguns autores relevantes para o estudo presentes, acrescidos pelos estudos de qualidade na educação inclusiva quer os de Tereza Ventura (2009, 2016, 2017), dedicados aos conhecimentos científicos na construção da investigação qualitativa na área da educação inclusiva e, em particular, no apoio da tese de Neuza Caris Borges Texeira, assim como em outras fontes, de acordo com a solicitação teórica da análise contextualizada transversal.

Estes estudos disponibilizados fundamentaram e legitimaram os pressupostos metodológicos e técnicos deste Estudo de Caso, visando a obtenção de uma pesquisa científica confiável que atinja os objetivos propostos.

Esta metodologia eminentemente qualitativa o Estudo de Caso foi escolhido por adequar-se à natureza da pesquisa intitulada: *“Atitudes do Docente Universitário no processo de ensino aprendizagem face aos discentes com deficiência Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica”*. A identificação e o tema do estudo, remetem de imediato a compreensão “subjéctiva” estabelecida no objetivo geral constituído sob análise dos autores referenciados e pela legitimidade dos seus estudos.

Em relação aos processos metodológicos, técnicos, instrumentais e analítico-contextuais, no geral estão voltados a resolução de problemas e para o desenvolvimento

de teorias. Este estudo acata, sobretudo, os conhecimentos relativos ao tema de interesse desta investigação, a saber, no que se refere à avaliação analítica dos processos relacionais, “comportamentais” e “atitudinais”, entre os protagonistas desta investigação, os docentes pesquisados, pesquisador e contexto institucional, voltados neste caso, a qualidade da educação no viés da “atitude do docente” frente ao processo ensino-aprendizados dos discentes na condição de Pessoas com Deficiência (PcD).

A pesquisa qualitativa estudará a questão “problema”, na busca de resposta à pergunta de partida, percurso mediado por análise contextual dos conteúdos dos questionários com perguntas maioritariamente abertas. A recolha da informação dos docentes, foi viabilizada via questionário e entregue a pesquisadora. O estudo empírico suportou-se nos resultados do inquérito por questionário, respondido por docentes efetivos da UFPA que pertencem ao ‘grupo’ de dez docentes escolhidos por amostragem intencional, pelo critério do seu manifesto interesse na temática desta investigação.

Dos instrumentos científicos eficazes e de maior frequência de uso na coleta de informações nas ciências sociais é sem dúvida a entrevista, neste estudo substituído pelo questionário semiestruturado. De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como,

uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm. O autor vai buscar as contribuições de Richardson, Dohrenwend e Klein (1965) para classificar as entrevistas em: estruturadas, não estruturadas ou complementemente abertas e semiestruturada, (Moreira, 2002, p.54).

Inicialmente definimos como instrumental básico para a recolha de informação para o Estudo de Caso a entrevista mas, por solicitação dos docentes esta foi substituída pelo questionário semiestruturado. Desta forma foi possível obter respostas de maneira mais livre, porém sob um ordenamento de perguntas que análise subjetiva tenha a limitação segura de confiabilidade, visto que o inquirido terá a flexibilidade de acrescentar impressões pessoais somente de seu conhecimento.

Tratando-se de um estudo de caso, foi solicitada a autorização formal dos docentes participantes da investigação para o uso dos resultados dos inquéritos nos Termos de Consentimento Livre Esclarecido, para a manutenção da comunicação de confiabilidade importante para fidelizar a análise das respostas e que comprovará o aceite voluntário e as resguardará quanto aos aspectos jurídicos de sigilo.

No que diz respeito a estrutura, a coleta de dados ocorreu nos meses de agosto a dezembro de 2017. O tratamento das respostas exigiu a análise do seu conteúdo.

v. Instrumentos e procedimentos

Na investigação, foram utilizados como instrumentos, um guião de perguntas, pré-validado por peritagem, que norteou a pesquisa aos professores, além de máquina fotográfica e material tecnológico como computador e programas de tabulação dos resultados.

Diante o percurso da investigação, o resultado dela foi estruturado em duas partes, sendo a primeira parte a Revisão de Literatura Científica e a segunda, o Estudo Empírico e as conclusões.

Na primeira parte, aborda-se a Universidade Brasileira e a Inclusão dentro do seu contexto histórico; currículo universitário; o processo pedagógico para a promoção do conhecimento. Além do Ensino Aprendizagem no Ensino Superior Inclusivo e a formação inclusiva do professor e a colaboração entre eles, bem como os estudos sobre a inclusão no Ensino Superior.

Na segunda parte foi possível demonstrar a descrição do estudo, a problemática que permeava a investigação, os objetivos, a metodologia utilizada, os instrumentos que compôs a pesquisa, e a população da amostragem. E, para finalizar, a apresentação dos resultados, sua análise e a conclusão.

PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA CIENTÍFICA

1. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A INCLUSÃO

"Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das ... As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais".
(Mantoan)

i. O contexto de inclusão no Brasil

No Brasil o atendimento especializado na Educação a pessoas com necessidades especiais se deu a partir do século XX, na qual o Mantoan (1998) veio dividi-lo em 3 fases que estão atreladas aos anos 50 – que configura como iniciativa privada; 60-90 que são as ações voltadas ao âmbito nacional, e por último, os anos 2.000 até a data de hoje que defendem ações a favor da inclusão de facto. (Silva, et al, 2017).

No século XX é que surgiu o Instituto Pestalozzi a especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, em consonância com esse atendimento, em 1954 foi fundado a APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais com o intuito de fornecer uma educação especializada aos deficientes, e principalmente, aqueles com síndrome de down. (Dias, et al, 2017). Segundo Silva, (2010, p.15)

Durante muito tempo a educação especial foi vista como uma educação para a adaptação em sociedade, substituindo ao ensino comum, para que essa adaptação fosse efetivada era necessária a criação de instituições especializadas em atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais. Essas instituições determinavam as formas de atendimento clínico terapêutico de acordo com os diagnósticos, para assim se estabelecer as práticas escolares adequadas para a deficiência de cada aluno.

Essas instituições criadas foram de extrema importância para o novo cenário de inclusão, foi através delas que a inclusão passou a existir de facto de acordo com cada situação de inclusão. E, após a década de 90 que houve por parte da sociedade um interesse em contribuir com a melhora daqueles com demandas de necessidades especiais.

Contudo, vale ressaltar que em um passado recente houve muito mais exclusão na educação do que inclusão de facto. E, sempre alegavam que os alunos com necessidades

especiais não obtinham habilidades e competências para acompanhar o andamento de uma turma regular. Porém, para Mantoan (2015, p.11) foi

A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se a quebra da hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçaram a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, fortaleceram o novo rumo da modalidade de educação especial – que passa a ser responsável pela organização e oferta de atendimento educacional especializado (AEE), apoiando assim, a inclusão escolar do seu público-alvo.

Nesse viés, segundo Silva (2017), a sociedade da década de 90, ao propor ajudar aqueles com necessidades especiais, fizeram com que surgisse um campo fértil no âmbito da pesquisa científica e técnica. Além desse campo, com o intuito de enfrentarem os desafios em incluir e contruir pontes e projetos que poderiam de fato serem capazes de avançar no processo histórico, que aconteceu a Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien/1990, na qual vem propor transformações nos sistemas de ensinos, assegurando o acesso e a permanência de todas as pessoas na educação regular.

Nessa mesma linha, a UNESCO veio promover em 1994 uma conferência que discorreu sobre as metas de alcance para uma educação plena, na qual todos estariam inseridos. A Conferência de Necessidades Educativas Especiais, vem propor o acesso e a qualidade da educação, aprofundando assim, as discussões acerca do não acesso a todos a uma educação de qualidade. (MEC, 2016).

Nesse sentido, o MEC (2016, p. 7) vem complementar que

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada.

É na Constituição Federal de 1988 que é possível perceber os avanços da educação escolar para aqueles com necessidades especiais. Em seu artigo Art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade que ela vem garantir a igualdade entre os povos. (CF, 1988)

E quanto a educação, a Constituição Federal do Brasil vem em seu art. 205, postular o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o seu exercício da cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho. Já no art. 206, diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ou seja, o acesso e a permanência do sujeito na educação foi garantida sem mencionar o aspecto de ser ou não uma pessoa com necessidades especiais. (Brasil, 1988)

Segundo Mantoan (2015) a Constituição Federal de 1988, tem como princípios dar condições para que as pessoas possam ter acesso e permanência a uma educação de qualidade. A autora discorre que a “Constituição Federal não usa adjetivos: assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”. (Mantoan, 2015, p.39)

Nesse sentido, a Constituição Federal além de garantir uma educação para todos, abre possibilidades de uma inclusão com base em uma educação básica em instituição de ensino regular, essa que deve estar presente em todos os momentos do indivíduo com necessidades especiais.

Mantoan (2015) complementa que enquanto a Constituição vem contemplar um atendimento inclusivo dentro das especialidades, que atenderia tanto em uma escola regular quanto em uma instituição especializada, a LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação coloca a substituição de uma instituição especializada, possível dentro do cenário educacional.

E é nesse campo substitutivo que as diretrizes educacionais vem colocar a educação especial em um local de atendimento específico, para a inclusão em um sistema de ensino regular. É possível verificar, segundo o MEC (2016, p.8) que tanto a “LDB, quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo”.

Haja vista que mesmo orientando o acesso de alunos de inclusão em uma rede de ensino regular, eles também mantêm a possibilidade de um atendimento paralelo em uma instituição de ensino especializada. Com isso,

No início do século XXI, esta realidade suscita mobilização mais ampla em torno do questionamento à estrutura segregativa reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais. (MEC,2016, p. 8)

Nessa linha, Mantoan (2015, p.59) diz que “incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude.” Assim, é possível perceber o quanto a inclusão é importante no cenário educacional.

Para fortalecer essa inclusão, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência vem em seu art. 1º, demonstrar que as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU artigo 1º)

Diante esse facto, a Política Nacional de Educação Especial vem postular sobre

novo marco teórico e político da educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com as diretrizes da nova política. (MEC, 2016, p. 12).

Nessa linha, Ferreira & Ferreira (2004) discorrem sobre as marcas deixadas pelos discursos da inclusão. Segundo os autores, as políticas de inclusão na sala de aula deveriam ser inseridas no quadro das reformas prioritárias na educação básica, na qual as reformas dependem de propostas e enfrentamentos dos desafios que se constituem ao

longo da caminhada. O acesso a uma educação de qualidade, não deveria ser apenas para a população da escola básica, e sim para todos os alunos com necessidades especiais.

E dentro dessa lógica inclusiva, Kassar (2004) diz que todo o processo de implantação das políticas sociais voltadas para a inclusão, tem durante muitos anos, sido conduzido na contradição do movimento da sociedade. Para o autor, “ são pensadas para garantir a rentabilidade da mão-de-obra e, conseqüentemente, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade”, contudo, esse movimento também vem proporcionando a melhoria das condições da educação inclusiva.

ii. A Inclusão no Currículo Universitário

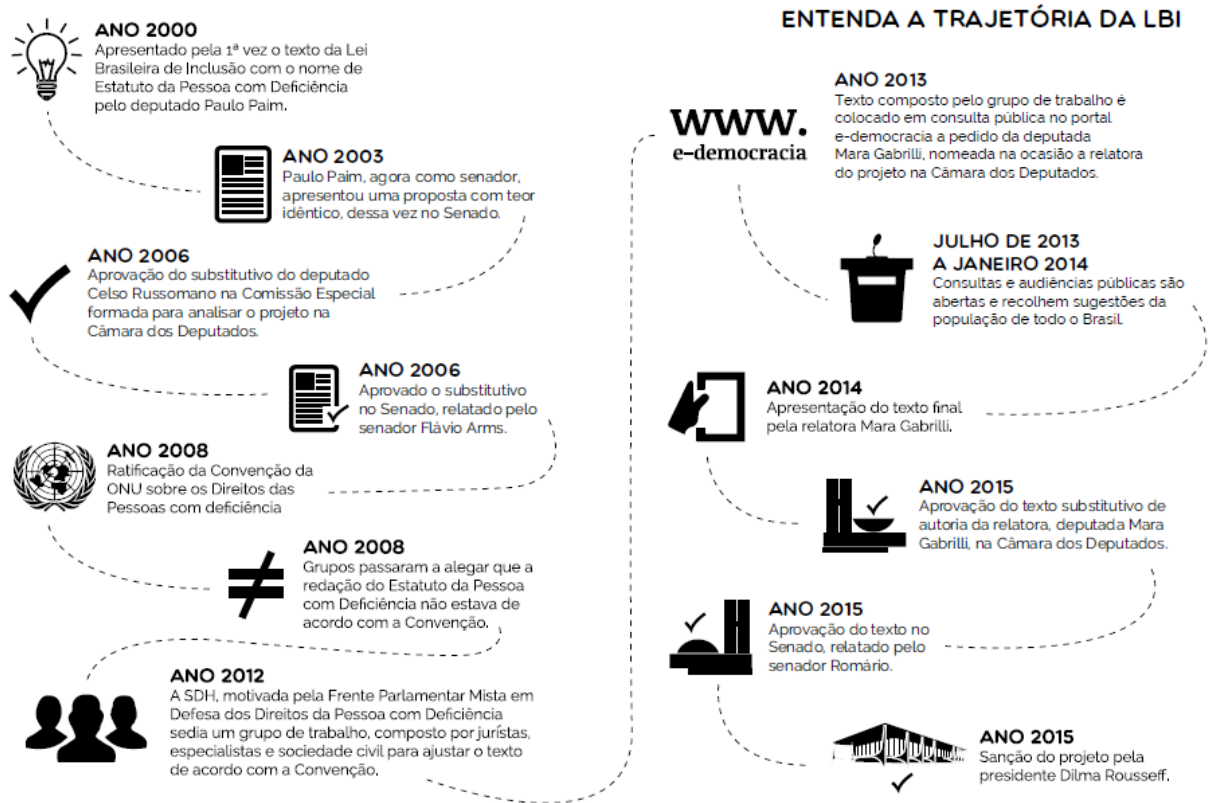
A realidade inclusiva que impera no Brasil atualmente, ainda se encontra distante de uma totalidade, embora tenhamos uma expansão do atendimento dos sujeitos com necessidades especiais em todos os níveis da educação, seja ela a educação básica ou a superior, o que a prática muitas vezes nos revela é a falta de preparo e didática para incluir sem excluir.

Nesse viés, a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, também conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, é o resultado de uma democracia. O projeto de lei de autoria do senador Paulo Paim, ficou 15 anos em tramitação, e foi somente em 2012 que ele chegou nas mãos da relatora Mara Gabrilli, que teve ajuda da sociedade para então concluir o texto final da lei. A proposta da lei é fazer com que milhões de indivíduos brasileiros com necessidades especiais, pudessem deixar de ser invisíveis e passassem a ser, de facto inclusos na sociedade em suas diversas vertentes. (Gabrilli,2015) Para Gabrilli (2015, p.7)

A Lei Brasileira de Inclusão não é um compilado de leis, mas sim um documento que altera algumas já existentes para harmonizá-las à Convenção Internacional. Ou seja, leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluía de seu escopo. Alguns exemplos de Leis que a LBI alterou: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT.

Até a promulgação da lei, o texto teve uma longa trajetória como pode-se observar:

Figura 01: A Trajetória da LBI no Senado



Fonte: Lei Brasileira de Inclusão, 2015.

Segundo Yngaunis (2015), a nova Lei Brasileira de Inclusão vem propor transformações profundas e consolidadas, com isso, a inclusão depois da existência dessa lei, passou a exigir de todos os profissionais da educação uma formação continuada e um olhar para a necessidade de incluir sem excluir. As necessidades especiais estão, de acordo com a autora, presentes no cotidiano da sociedade e é aí que se faz necessário a busca por uma ação que possa de facto contribuir com o sucesso do aluno.

Assim, a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, vem garantir aos sujeitos com necessidades especiais:

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (Brasil, 2015).

No tocante aos currículos universitários, Borges (2013) relata que é necessário, primeiramente, compreender e refletir sobre o processo educacional para então a vontade política venha contribuir com a construção de um novo currículo inclusivo que fuja das estéticas rígidas e dos padrões preestabelecidos na educação superior. O autor ainda complementa que

a propósito das políticas públicas educacionais para a construção de uma escola inclusiva e aberta a diversidade, observa-se que os órgãos governamentais ligados ao setor educacional, dão amplo apoio a construção de um currículo que atenda às necessidades educacionais especiais. (Borges et al, 2013, p. 422).

E é diante desse currículo que Santos (2015) vem corroborar com a informação de que o número de estudantes com necessidades especiais tem aumentado significativamente nos últimos anos. Mas, segundo o autor, proporcionar o direito à educação a todos, sendo uma universalização do ensino, não quer dizer que a qualidade dele acompanhe esse processo. Há uma necessidade de reflexão sobre essa homogeneização que segundo ele “nos contextos educativos e na sociedade, cresce de maior forma o desejo pela abordagem da diversidade e do respeito às diferenças, o que

nos motiva a, mais uma vez, enfatizarmos a importância da inclusão”. (Santos et al, 2015, p.3)

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, bem como o significado que lhe atribuem, entende-se que a permanência na universidade implica um trabalho constante. (Santos et al, 2015, p.3)

Como discorreu o autor, a inclusão no Ensino Superior só poderá existir se houver um trabalho constante em que todos os profissionais da Educação possam de facto contribuir com o processo de formação continuada, e além dessa preparação constante, a Universidade deve levar em conta as aspirações tanto dos profissionais quanto dos educandos, procurando sempre alcançar ou tentar se aproximar o máximo que puder para propor de facto um currículo funcional que venha contemplar tanto o aluno regular quanto aquele com deficiência cognitiva.

iii. O processo pedagógico para a promoção do conhecimento

Promover conhecimento no âmbito educacional superior para uma educação inclusiva é acima de qualquer questão, um desafio que vai desde a elaboração até a proposta curricular que a instituição quer promover para seus alunos. Para Menezes & Araújo (2017) é na definição e construção de propostas curriculares que são selecionados os conteúdos que versarão a proposta de formação do educando. (Menezes & Araújo, 2017). Os autores entendem o currículo como

campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade - constroem novos saberes e reconstróem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e reelaborados. (Menezes & Araújo, 2017, p.3)

Menezes & Araújo (2017) discorreram que essas relações promoverão a construção dos saberes diante da realidade do indivíduo. O currículo hoje não pode contemplar apenas o contexto científico e dos saberes regionais, mas também um conhecimento que venha proporcionar aos alunos de inclusão sua formação com qualidade.

Para promover o conhecimento, o currículo que emergiu como um dos conceitos mais importante da esfera educacional, precisa para além de sua construção dar “voz às culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola e vistas como inferiores, como a cultura indígena, negra, infanto-juvenil, rural, de classes trabalhadoras e todas as culturas negadas até então. (Xavier, 2008,p.41).

Contudo, construir um currículo multicultural, favorece tanto as diversas expressões culturais quanto a inclusão faz com que a educação possa atender a todos de forma plena e eficaz.

Costa (2009) em outra linha, também vem nos colocar a discussão sobre as atividades escolares que muitas vezes são apresentadas aos alunos com deficiências intelectual de forma infantilizada, fugindo totalmente do seu contexto e idade, acreditando estar incluindo o sujeito, o professor na verdade, não propõe a ele um desenvolvimento pleno que ele chama de currículo funcional. Para o autor,

Os currículos funcionais fazem parte integrante da política educativa inclusiva, ou seja, contribuem para que se consigam o acesso e a participação na escola de todos os alunos. Entre as crianças que se deparam com barreiras a este acesso e a esta participação, as que apresentam deficiência intelectual acentuada são porventura as que têm sido mais afetadas por tais barreiras e, conseqüentemente, as que estão mais sujeitas à exclusão ou à segregação. (Costa, 2009, p.117)

E, a política educativa inclusiva pode até começar pelas crianças, contudo ela deve ser adaptada e levada aos cursos superiores com o intuito de garantir aos estudantes, o acesso e a participação no currículo escolar acadêmico. A inclusão na universidade vem para promover uma escola para todos.

E uma escola para todos, engloba também a necessidade de um planejamento metodológico que venha contemplar as diferentes necessidades dos alunos de acordo com as necessidades inclusivas. Camargo (2016) chama essa necessidade de didática multissensorial que

Segundo a didática multissensorial, o tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como canais de entrada de informações importantes. Nessa perspectiva, a observação deixa de ser um elemento estritamente visual. Observar requer a captação do maior número de informações por meio de todos os sentidos que um indivíduo possa pôr em funcionamento. (Camargo,2016, p.31)

Diante o exposto, o autor vem demonstrar o quanto é importante um aluno vivenciar de forma plena o seu processo de aprendizado, seja ele mediado através da visão – buscando aprender e observar o seu meio, o tato- que vem sentir o espaço, dentre outros sentidos que poderão de alguma forma contribuir com a construção da aprendizagem significativa. (Camargo, 2016)

A busca pela construção do conhecimento não acontece de forma livre ou muito menos aleatória. Ela existe a partir da junção entre o pensamento e o aprendizado. Werneck (2006) não consegue imaginar uma pessoa construindo todo o seu conhecimento ao longo dos anos sem a ajuda de um saber maior/universal e ou do meio em que ele se encontra inserido. Para o autor, a comunicação entre seus pares pode proporcionar um conhecimento muito maior. Ele ainda reforça que a sabedoria é a “adequada hierarquização dos valores para a promoção da dignidade humana, o domínio do conhecimento científico e tecnológico de seu tempo, ou a vivência do respeito e da justiça que permitem um melhor desempenho social”. (Werneck, 2006, p.178).

A sabedoria que o autor diz contribuir com a promoção da dignidade humana, é a mesma sabedoria que os indivíduos com necessidades educacionais especiais, buscam no ensino de uma universidade inclusiva. Para Werneck (2006, p. 180) “o aprendizado e a construção do conhecimento, exige, portanto, um estado de atividade da parte do sujeito sem que isso signifique ausência de ensino, de transmissão social”.

Bernheim (2008) compreende os desafios que as universidades têm enfrentado em decorrência a geração do conhecimento. Essa geração tem o papel de demonstrar sua produção científica que além de proporcionarem a promoção do conhecimento na esfera educacional, tem a função de estruturar todo o sistema de educação superior e o acesso igualitário a “promoção da pesquisa científica e a apropriação do conhecimento, é um esforço relacionado diretamente com as possibilidades existentes em cada país de criar um Sistema Nacional de Inovação genuíno”. (p.33)

Falamos em mudança de ênfase para indicar que com os processos de transmissão do conhecimento focalizados na aprendizagem, ou na pessoa a ser educada, no aprendiz, no aluno, isso não significa esquecer ou diminuir a importância dos processos de ensino e muito menos a importância do professor. O que acontece é que o professor deixa de ser o centro principal do processo, que passa a ser o aluno, porém ele não se afasta, mas passa a atuar como guia, tutor, promotor de aprendizagem, capaz de gerar nas salas de aula um ambiente de aprendizagem. Podemos mesmo dizer que os professores se tornam coaprendizes com seus alunos, mas não desaparecem nem deixam de ser importantes na relação professor/aluno, que está na base de qualquer processo de ensino-aprendizagem. (Bernheim,2008, p.23).

Os desafios que as universidades têm enfrentado, vai para além da figura do professor como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Com o advento das novas tecnológicas e com o acesso mais fácil a educação, todos segundo a Constituição Federal têm que ter acesso a uma educação de qualidade, que atende inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

Todas essas mudanças afetam toda a estrutura de uma Universidade que vai desde a sua missão, organização e seu método de ensino-aprendizagem. Uma universidade inclusiva tem que necessariamente adequar e replanejar o seu currículo para todas as demandas da sociedade. (Bernheim, 2008).

2. ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO

Para que possamos discorrer sobre todo o processo de ensino aprendizagem no Ensino Superior Inclusivo, faz-se necessário primeiramente, contextualizarmos sobre o Ensino Superior Inclusivo, através da coleta de dados do Censo da Educação Superior que é disponibilizada pelo Instituto Anísio Teixeira -INEP.

O Censo vem reunir informações sobre as instituições superiores, sendo que a partir de 2000, ele passou a identificar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, incluindo em sua pesquisa, professores com deficiências e o uso das tecnologias assistivas.

Contudo, a inclusão das pessoas com necessidades especiais no Censo Demográfico só foi possível com a implementação da Lei n 7.853/89 que instituiu a obrigatoriedade de incluir no Censo todas as pessoas com necessidades especiais, com o intuito de quantificar e mapear a realidade social e econômica do Brasil. Assim, sua efetivação se deu pelo uso de dois questionários no qual o primeiro contava com a caracterização da amostragem e o segundo, voltado para os aspectos econômicos e demográficos. (Moraes, 2017)

Em 2010, o Censo Demográfico publicou um estudo demonstrando as variáveis em relação as deficiências da população, conforme a figura abaixo, elaborada por (Moraes, 2017):

Quadro 01: Variáveis da população com deficiência

Código	Variável	Classificação da Informação
	Descrição	
V0614	Dificuldade permanente de enxergar	
	Autoavaliação da capacidade de enxergar. NOTA: Caso ou lentes de contato, óculos ou lentes de contato, a avaliação era feita enquanto eles estivessem utilizando.	<ol style="list-style-type: none">1- Sim, não consegue de modo algum: pessoa que se declarou totalmente incapaz de enxergar.2- Sim, grande dificuldade: pessoa que se declarou com grande dificuldade e permanente para enxergar, mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato.3- Sim, alguma dificuldade: pessoa que se declarou com alguma dificuldade permanente para enxergar, mesmo com o uso do óculos ou lentes de contato.4- Não, nenhuma dificuldade: pessoa que se declarou sem nenhuma dificuldade para enxergar, ainda que precisasse usar óculos ou lentes de contato.5- Ignorado.

ATITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA: Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica.

Código V0615	Variável Dificuldade permanente de ouvir.	Classificação da Informação 1- Sim, não consegue de modo algum: pessoa que se declarou totalmente incapaz de ouvir. 2- Sim, grande dificuldade: pessoa que se declarou com grande dificuldade e permanete para ouvir, mesmo com o uso de aparelho auditivo. 3- Sim, alguma dificuldade: pessoa que se declarou com alguma dificuldade permantem para ouvir, mesmo com o uso de aparelho auditivo. 4- Não, nenhuma dificuldade: pessoa que se declarou sem nenhuma dificuldade para ouvir, ainda que precisasse usar aparelho auditivo. 5- Ignorado
	Descrição Autoavaliação da capacidade de ouvir. Nota: Caso a pessoa utilizasse aparelho auditivo, a avaliação era feita enquanto o estivesse utilizando.	
Código V0616	Variável Dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus.	Classificação da Informação 1- Sim, não consegue de modo algum: pessoa que se declarou totalmente incapaz, por deficiência motora, de caminhar ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa. 2- Sim, grande dificuldade: pessoa que se declarou totalmente incapaz, por deficiência motora, de caminhar ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa, mesmo com o uso de prótese. 3- Sim, alguma dificuldade: pessoa que se declarou totalmente incapaz, por deficiência motora, de caminhar ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa, mesmo com o uso de prótese ou aparelho auxiliar. 4- Não, nenhuma dificuldade: pessoa que se declarou totalmente incapaz, por deficiência motora, de caminhar ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa, ainda que precisasse usar prótese ou aparelho auxiliar. Incluídas as crianças que aia não haviam aprendido a andar e não possuíam qualquer dificuldade motora. 5- Ignorado
	Descrição Autoavaliação da capacidade de andar. Nota: Caso a pessoa utilizasse prótese, bengala ou aparelho auxiliar, a avaliação era feita enquanto os estivesse utilizando.	
Código V0617	Variável Deficiência Mental/ intelectual permanente	Classificação da Informação 1- Sim: quando foi declarada a existência de deficiência mental permanente que dificultasse a realização de atividades diárias. 2- Não: mesmo quando a pessoa possuisse perturbações ou doenças mentais, tais como, autismo, neurose, esquizofrenia e psicose. 3- Ignorado.
	Descrição A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com os outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar, etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos	

Fonte: Moraes (2017) com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010)

Com essas variáveis mensuradas pelo Censo Demográfico, é possível verificar que embora tenhamos uma descrição mais aprofundada das deficiências, “há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação.” (Ainscow, 2009, p.16)

E essa perspectiva mais ampla que o autor menciona, está muito mais atrelada ao contexto educacional do que no contexto social. Por isso que há uma necessidade de formação continuada para todos os profissionais envolvidos na educação, com o intuito de evitar de alguma forma, as discriminações existentes no meio acadêmico.

i. O professor universitário e a formação inclusiva

Propor uma educação de qualidade requer também uma formação na qual o profissional da educação, possa realmente atender as demandas dos alunos com necessidades especiais. A não formação dos professores faz com que esses alunos se tornem apenas um sujeito fora do contexto, e para que isso não aconteça, para Zanata & Treviso (2016):

o profissional precisa estar preparado para receber este aluno, cabe ao sistema também realizar mais formações e preparar o profissional, basta somente ter as leis que protegem inserir a criança deficiente no ensino regular se não tem profissional preparado nem adequado para isso, à desvalorização dos professores, é outro problema relacionado está vinculada a formação e capacitação desses profissionais, além da formação na própria universidade. (Zanata & Treviso, 2016, p.12).

Um educador em formação precisa se envolver tanto no contexto teórico quanto prático para que possam desenvolver a inclusão e as necessidades educacionais especiais para atender a heterogeneidade do sujeito. Contudo, o professor deverá primeiramente se despir de toda e qualquer forma de preconceito, ou seja, nunca poderá subestimar ou sobrestimar um sujeito pela necessidade cuja resposta ele venha buscar.

Estando o professor aberto a incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, ele primeiramente, deve propor formas e condições de aprendizagem sem colocar a deficiência do aluno como um problema maior.

Segundo Donadel (2014) a educação inclusiva ao mesmo tempo que é considerada relevante, ela também traz a sua polêmica em pauta, uma vez que a sua pretensão em incluir um aluno com necessidades especiais em uma escola regular ou até mesmo em

uma universidade, em pleno século XXI em que a tecnologia se faz cada vez mais presente, é de certa forma muito difícil, porque mesmo em volta a tanta informação tecnológica, essa não consegue atingir a toda demanda da sociedade.

Para o autor, embora tenhamos uma riqueza imensurável no campo da tecnologia, a mesma não “acontece para todos, de forma equitativa, simplesmente porque vivemos numa sociedade dividida em classes sociais. Não se pode mais ignorar, no entanto, que o processo de inclusão veio para ficar.” (Donadel, 2014, p.56)

Diante o exposto, faz-se necessário avaliarmos os avanços tecnológicos e a demanda inclusiva a que a sociedade nos últimos anos tem buscado responder. Com isso, a formação continuada dos professores é assim, cada vez mais importante para a construção e a qualidade do ensino aprendizagem do aluno. Para tanto, Donadel (2014) vem everedar que

A formação de professores constitui um dos temas de grande relevância na conjuntura atual e, portanto, necessita ser amplamente estudado e discutido. Ressalta-se que a referência à conjuntura atual se faz necessária para identificar o modelo de educação vigente e para contextualizá-lo socialmente. Esse modelo, coerente com a lógica da sociedade capitalista, é o modelo neoliberal, que, fundamentado nos princípios do liberalismo – individualismo, democracia, propriedade, igualdade e liberdade –, norteia a prática social dos homens, de forma deliberada ou não, na medida de seus interesses, suas intencionalidades e/ou suas possibilidades. (Donadel, 2014, p.53)

Em consonância com essa importância que o autor deu a formação de professores, Mantoan (2012, p.81) diz que “o mistério do aprender e a aventura do conhecimento é que valorizam a profissão de ensinar, pois nos fazem humildes com relação ao que não sabemos do Novo.” E é aprendendo que o professor poderá de certa forma contribuir com uma formação de qualidade e uma sensibilidade que possa contribuir com o outro.

Em uma Universidade o apoio dos professores frente à inclusão acadêmica é muito importante, mesmo porque não será apenas o conhecimento específico de cada inclusão que fará com que o professor se sinta preparado para atender o aluno com NEE, mas sim o acolhimento e o desejo em poder contribuir de certa forma, com a formação desse indivíduo. Para Mantoan (2012, p.83)

Todos os alunos sejam suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstâncias, físicas ou intelectuais, sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesse e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar.

Já para Donadel (2014), a formação de professores para o atendimento a alunos de inclusão pode possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos e das habilidades necessária para o atendimento dos alunos com NEE, permitindo a eles uma qualidade maior na sua formação. Com isso, o professor poderá proporcionar aos alunos “os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, bem como terá condição de contribuir para a transformação do meio em que está inserido”. (p.53)

ii. A inclusão sem exclusão na sala de aula

Incluir sem excluir está para além da sala de aula, Chalita (2009) propõe uma interação entre o sujeito e o outro, com o objetivo de transformar o ambiente da sala de aula em um lugar onde a promoção do conhecimento estará intrinsecamente interligado ao aprendizado. Essa interação deverá ocorrer também na universidade, tendo em vista que se trata de sujeitos que buscam através de sua formação, uma possibilidade de aprendizado e profissão.

Devemos levar em consideração que uma Universidade deve preparar o aluno não somente para a sua formação acadêmica, para também para uma formação mais humana na qual o sujeito será capaz de contribuir também com o seu crescimento e o do outro. E é essa busca pelo conhecimento que a interação, segundo Chalita (2009, p. 78) é possível

tanto para os alunos quanto para o professor, levando em conta o tempo de cada um. É muito importante ir além da interação verbal que ocorre em sala de aula e desenvolver mais e melhores formas de levar em conta a totalidade de eventos existentes. Desta forma, vê-se a possibilidade de alterações de comportamento de ambos, tendo em vista firmar a interação e deixar clara a importância de estudar.

iii. A colaboração acadêmica entre os docentes no processo de inclusão do aluno com NEE

Propor o pleno desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, requer acima de qualquer coisa uma interação entre os docentes, para que de forma harmônica possam uns aos outros, contribuir com a demanda inclusiva que a sociedade possui hoje.

A inclusão social já é uma realidade na educação superior, tendo em vista que a demanda vinda dos alunos com NEE, e as políticas públicas que norteiam o campo das leis no Brasil, tem exigido educadores que estejam com uma formação permanente. Essa formação tem que contemplar as necessidades especiais e as suas particularidades, possibilitando assim, uma inclusão que venha contemplar o sucesso do aluno. (Rocha;Miranda, 2009)

Nessa linha, tanto Gil (2008) quanto Santos & Frederico (2009) corroboram que nas Universidades brasileiras, a maioria de seus professores universitários não passaram por nenhuma formação didática que venha contribuir com sua forma de lecionar de forma a dominar tanto o conteúdo quanto os alunos e suas demandas. Os autores ainda discorrem sobre o perfil do ensino superior que anteriormente abarcava apenas uma elite, contudo, com as políticas públicas e de inclusão, fizeram com que esse cenário fosse totalmente modificado, incluindo assim, tanto os alunos com baixa renda quanto aqueles que possuem necessidades educacionais especiais. Com isso, talvez

a implementação dessa sociedade inclusiva esteja apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência. (Rocha; Miranda, 2009, p.28)

E são essas mudanças elencadas pelos autores, que abarcam essa transposição de barreiras, que faz com que a antiga realidade universitária de caráter elitista, passe a ser vista como um universo de diversidade e cultura. Um lugar no qual possa de fato contribuir com o acesso daqueles que viviam a margem da sociedade. E esse acesso só é

possível se a Universidade, com seus profissionais, puderem contribuir de forma colaborativa para o acesso e a permanência desses alunos. Diante o exposto,

o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. É preciso que o estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes. (Rocha; Miranda, 2009, p.28)

Nesse viés, Santos & Frederico (2009) vem complementar que as políticas públicas de inclusão tem que permitir acima de qualquer coisa a valorização, o respeito à diversidade e a promoção da igualdade de acesso a instituição de ensino. Esse cenário proposto pelos autores, nos coloca a luz da colaboração acadêmica que tanto almejamos para o sucesso do aluno.

E esse sucesso só poderá ser possível, se a prática docente no ensino superior venha contemplar uma nova proposta de ensino, na qual os educadores possam através de instrumentos e apoio pedagógico propor atividades e conteúdos que venham atender as demandas que cada deficiente necessita de facto.

iv. A inclusão no Ensino Superior e a sua efetivação

Constitui um desafio contemporâneo qualquer processo de inclusão. No que tange à inclusão nos espaços educativos não é diferente, principalmente em se tratar dos cursos superiores, espaço de acesso de um pequeno segmento da população brasileira e somente neste íterim observa-se a face reveladora dos processos de exclusão no âmbito social. A Universidade Pública Federal (UPF) escolhida para compor o cenário desse estudo investigativo, está localizada no Estado do Pará e destaca-se pelas relevantes contribuições históricas, socioeconômicas e políticas na Região Amazônica. Composta por mais ou menos cinco mil servidores efetivos, docentes e técnico-administrativos, integrados pelos eixos estruturantes institucionais de acordo com suas atribuições de

ensino, pesquisa, extensão e inovação, o que compõe as condições de interesse para a nossa investigação.

Como acima referido, esta investigação suscita indagações pois que, segundo o Decreto Nº 6.317 de 20 de dezembro 2007 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em vista do que dispõe a Portaria do Ministério de Educação (MEC) Nº 807 de 18 de junho de 2016, que torna público a realização da edição do ENEM em 2016, visa apresentar textualmente o esclarecimento da criação referenciada no aperfeiçoamento dos currículos e a efetivação das provas específica.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que dispõe de um “novíssimo paradigma conceitual” na sua redação específica, reserva as pessoas com deficiência (PcD) e sua inclusão nas Políticas Públicas, entre elas o ensino de graduação, garantindo-lhes direito de acesso aos processos seletivos dos cursos do ensino superior.

Para esclarecimento na composição conceitual das transformações paragnáticas, exporemos literalmente o conceito:

Os paradigmas-matrizes disciplinares que facilitam a partilha de conhecimentos, normas, critérios valores, fins e linguagem em determinada comunidade científica-enquanto “recursos conceptuais” ajudam a determinar como se formula um problema e se busca a solução, a delimitar os objetos de estudo e a gerar os métodos, processos e técnicas para os estudar e para avaliar e interpretar os resultados, (Alonso, 1996, cit. In Lopez & Alonso, 2012).

Pós preâmbulo da localização do cenário do estudo e as rupturas paragnáticas legais recentes, passaremos a desenvolver os marcos teóricos e os principais conceitos abalizados da compreensão analítica de um Estudo de Caso, com um viés qualitativo, referente a problemática em uma Universidade Pública Federal (UPF) na região Amazônica, sob a indagação *Apresenta a UFP, em sua realidade concreta, “atitudes inclusivas” por parte dos docentes efetivos no ensino regular superior, relativo ao ensino aprendizagem aos discentes com Deficiência (PcD)”?*

A revisão teórica, portanto possibilitou definir rumos, caminhos com possibilidades e limites de um tema que provoca, desencadeia a sensibilidade humana e impulsiona a descobertas de conhecimentos científicos que validem a investigação no intuito de proporcionar contributos de melhoria a qualidade da educação inclusiva, enquanto processo do “ensino-aprendizagem” no ensino superior.

Atente-se a que o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior(SERES) é responsável pela regulação e supervisão dos Institutos de Educação Superior (IES), públicas e privadas pertencentes ao Sistema Federal de Educação e cursos superiores de graduação lato sensu, todos da modalidade presencial ou a distância. A SERES é responsável também pela certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na área da educação, zelando para que a legislação educacional seja cumprida de modo que as ações induzam a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão de cursos e instituições, em conformidade às diretrizes curriculares nacional e da parâmetros de qualidade de cursos e instituições - Decreto n. 7.690/12. Assim, nos dizeres de Ventura (2017, p.26)

Assumiu-se que a docência, no contexto da educação universitária, é um espaço privilegiado de exercício da atividade de investigação - e de relacionamento de curto prazo desta com a prática docente, numa relação dialética que a ambas potencia - e que a investigação contextualizada, em educação universitária, é, por isso, uma via potencialmente promissora.

E é diante dessa via promissora que foi postulada pela autora que se faz necessário demonstrar que a educação universitária além de ser um espaço privilegiado, necessita promover de facto a inclusão em sua forma efetiva no contexto da educação superior.

PARTE II –ESTUDO EMPÍRICO

1. Descrição do estudo

A presente dissertação intitulada *ATITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA: Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica* buscou verificar e analisar as impressões, e ou lacunas possíveis que influenciam a “*práxis*” que de algum modo, esclareça e que sustente a tese sobre como os docentes universitários lidam com o processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Analisar uma atitude inclusiva do docente do ensino superior em uma Universidade Pública é de facto um desafio, tendo em vista que a premissa relacionada às leis de inclusão, parte do pressuposto de que todos os alunos são de facto incluídos no sistema de educação regular, seja ele na Educação Básica, seja ele na Educação Superior. Para tanto,

As mudanças propostas à Universidade pela Educação Inclusiva são de cunho teórico-prático e político visando a: de um lado apresentar novas formas de conceber os atos de planejar, ensinar, aprender e avaliar no ensino universitário; por outro lado, discutir as concepções sobre deficiência que circulam no meio universitário e que, frequentemente, revelam desconhecimento, ou mesmo, preconceito com relação às possibilidades de formação em Ensino Superior de pessoas com deficiência. (Magalhães, 2013, p.51)

Contudo, foi possível verificar durante a revisão da literatura que muitas vezes não é possível atender os critérios da legislação, mesmo porque falta ainda estrutura de formação continuada para os professores, constituindo assim, um grande desafio o processo de inclusão.

i. Problemática

Existem atitudes inclusivas nos processos de ensino aprendizagem por parte dos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma Universidade Pública Federal na Região Amazônica? A investigação tem como premissa a possibilidade de contribuir com a formação do professor universitária para atender seus

alunos de inclusão. Porém, compreendemos que as questões atitudinais do docente estão no cerne das discussões sobre ensino-aprendizagem, em torno da construção de um Ensino Superior que dê conta das positivities e dificuldades (Magalhães, 2013, p.50).

Ora, para Prodanov (2013, p.121) “A formulação do problema prende-se ao tema proposto: ela esclarece a dificuldade específica com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver por intermédio da pesquisa”.

Diante o exposto, surgiu o seguinte questionamento: *Existem atitudes inclusivas nos processos de ensino-aprendizagem por parte dos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma Universidade Pública Federal na Região Amazônica?*

ii. Objetivos

Objetivo geral: Analisar as atitudes inclusivas, no contexto institucional, dos processos de ensino aprendizagem por parte dos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior, em uma Universidade Pública Federal na Região Amazônica.

Objetivos Específicos:

- Identificar a contribuição na relação pedagógica inclusiva entre docentes e discentes PcD e /ou com NEE e os professores da Educação Especial e Professores de Turma.
- Interpretar e dimensionar a receptividade dos professores em contribuir na adequação curricular e estratégica, na preparação colaborativa para a inclusão e avanços de modo a facilitar a aprendizagem dos “alunos” com Deficiência/ou Necessidade Educacional Especial.

- Verificar a compreensão existente de atitude inclusiva no processo de ensino-aprendizado pelos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma Universidade Pública Federal.

- Verificar a existência de um trabalho colaborativo entre professores titular e professor de Educação Especial para incluir os estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais nos órgãos de ensino.

iii. Metodologia

Em relação aos processos metodológicos, técnicos, instrumentais e análises contextuais que, no geral, estão voltados a resolução de problemas e para o desenvolvimento de teorias. Lakatos e Marconi (2016, p.204) discorrem que o método “se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade.”

Segundo Prodanov (2013, p.126), o método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa. Já para Lakatos e Marconi (2016, p.65)

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Este estudo acatou, sobretudo os conhecimentos relativos ao tema de interesse desta investigação - sobre os processos relacionais, “comportamentais” e “atitudinais” dos docentes pesquisados, pesquisador e análise do contexto institucionalmente, voltados a qualidade da educação - no viés da “atitude do docente” frente ao processo ensino-aprendizado dos discentes na condição de Pessoas com Deficiências (PcD).

A investigação se refere a um Estudo de Caso, que para Gray (2012,p.200) “pode explorar muitos temas e assuntos, mas de uma faixa muito mais direcionada de pessoas, organizações e contextos.”

Enquanto Estudo de Caso, a investigação teve uma abordagem qualitativa na qual estudou-se a questão “problema”, numa busca orientada pela pergunta de partida, cuja resposta foi mediada por análise contextual das impressões e opiniões emitidas pelos participantes.

A pesquisa qualitativa pôde fornecer “descrições, explicações ricas que demonstram o fluxo cronológico de eventos bem como levam a descobertas frequentes por meio da causalidade”.(Gray, 2012, p.398)

Para Flick (2013, p.134)

A análise qualitativa de conteúdo é vista como um método de análise de dados de perguntas abertas, algumas fontes consideram a análise quantitativa de conteúdo mais como um método específico de coleta de dados.

Além de uma análise qualitativa, a investigação contou com um desenho metodológico que segundo Lakatos e Marconi (2016,p.204) “constituem etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos”. Como verifica-se na figura 1:

Figura 02: Desenho Metodológico



Para o recolhimento dos dados e impressões dos docentes, foi disponibilizado um guião de perguntas semiestruturadas, que versavam sobre os objetivos propostos na pesquisa, dentro de um envelope pardo, para dinamizar os processos com o intuito de obter uma resposta consistente à questão problema, se “existe atitudes inclusivas no processo de ensino-aprendizagem por parte do docente em relação aos estudantes com deficiência no ensino superior de uma Universidade Pública Federal?”. Para Lakatos e Marconi (2016) a recolha de dados é de extrema importância para uma investigação, que para os autores

O rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar erros e defeitos resultantes de pesquisadores inexperientes ou de informantes tendenciosos. São vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação. (Lakatos; Marconi, 2016, p.148).

Para tanto, foi utilizado um questionário que para Lakatos e Marconi (2016, p.184): “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que deveriam ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Nesse sentido, a investigação contou com dez questionários respondidos pelos docentes efetivos da UFPA- Universidade Federal do Pará. O Estudo de caso foi mediado então, por uma amostragem intencional de um ‘grupo’ de dez docentes, com interesse na temática desta investigação.

Com efeito, para esta investigação o Estudo de Caso, “é a descrição escrita de um assunto da maneira como ele se apresenta (ou ocorre) na realidade, com começo, meio e fim.” (Charoux,2006, p.40). O autor ainda vem complementar que

O estudo de caso deve permitir um confronto entre o conhecimento teórico acumulado sobre o tema e os aspectos da realidade que explora. O trabalho do investigador tornará evidente o conhecimento que se pode obter a partir da análise de um caso. Também pode ser entendido como paradigma, modelo, esquema ou referência sobre como atuar, aplicar teorias, conceitos, processos, ideais. (Charoux,2006, p.40).

Para responder a problemática da Investigação, o questionário veio atender de forma clara e objetiva a proposta da investigação, pois deixou os participantes livres para

dar respostas, porém sob um ordenamento de perguntas para que a análise subjetiva tivesse a limitação segura de confiabilidade, proporcionando a flexibilidade de acrescentar impressões pessoais somente de seu conhecimento.

Os objetivos das questões abordadas nos questionários semiestruturado, possibilitou a compreensão dos processos de intervenção sobre a atitude do docente, mediado pelos aspectos e/ou impressões na perspectiva da diversidade cultura e no cumprimento da missão instituída, observada as especificidades de autonomia de uma Universidade Pública Federal na região Amazônica .

No que diz respeito à estrutura, a coleta de dados ocorreu nos meses de agosto a dezembro de 2017. Após a coleta de dados procedeu-se à análise de conteúdo e interpretação, conforme o nosso diagrama.

Figura 03: Fluxograma da Investigação



iv. Instrumentos e procedimentos

Na investigação, foram utilizados como instrumentos, um guião de perguntas, pré-validado por peritagem, que norteou a pesquisa aos professores, além de máquina fotográfica e material tecnológico como computador e programas de tabulação dos resultados.

Foram notificadas as três principais das fases do planeamento da investigação compreendida como uma modalidade de estudo de caso. A primeira fase identificada como exploratória, por ser dedicada a preparação das condições “necessárias” a elaboração e definição do objeto, a verificação das questões de inconsistências e os pontos de fragilidades para a efetivação dos contatos, isto é, a comunicação com o segmento a ser pesquisados. Esta fase requer atenção e os cuidados em eliminar ruídos de comunicação, que são imperativos na obtenção das informações confiáveis no campo da pesquisa (a instituição definida) e também para a verificação da viabilidade da amostra (disponibilidade do “grupo” de docentes, na condição de professores do ensino regular da graduação, sujeitos legitimados para a investigação, os quais subsidiaram o instrumental de pesquisa dando resposta ao questionários semiestruturado), viabilizando as “recomendação e/ou impressões” que serão processadas na análise do relatório conclusivo.

A segunda fase delimitou o estudo e a coleta de dados de acordo com a definição do problema estudado e o objeto geral da pesquisa, a qual possibilitou a terceira fase, o desenvolvimento do Estudo do Caso com a análise sistemática dos dados colhidos relevantes e consistentes para a descrição efetiva da práxis com apresentação do Relatório Conclusivo (et alli Nisbet e Watt, apud Ludke e Andre, 1986).

v. Caracterização do contexto e amostra

A Universidade Pública Federal (UFP) escolhida para alvo dessa investigação, está localizada no Pará. Ela foi criada a partir da lei nº 3.191 de 02 de julho de 1957. Sua criação só foi possível, porque houve um grande incentivo para o implemento da obra, no

governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). A universidade tem um viés progressista e democrático, valorizando todos os profissionais que fazem parte do universo superior da instituição.



Figura 04: Universidade Federal do Pará e a vista total do campi
Fonte: Moares, A. (fotógrafo), 2015. Assessoria de Comunicação da UFPA.



Figura 05: Fachada da Universidade Federal do Pará
Fonte: Moares, A. (fotógrafo), 2015. Assessoria de Comunicação da UFPA.

Após 1963, houve a inserção de vários outros cursos e de novas atividades que visassem um maior desenvolvimento regional para o Pará e a Amazônia. Na ocasião a UFPA ainda se encontrava por toda Belém, com mais de 20 prédios na cidade. Contudo, foi no ano de 1970, que o Conselho Federal de Educação aprovou o regimento geral da UFPA (Portaria 1.307 de 02/09/1970), implantando a Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), impulsionando assim, a execução de projetos e a obtenção de receita para a UFPA. Avançando no contexto histórico, foi no período entre 2009 a 2016, que fatos relevantes foram notados, tais como:

a) A criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) a partir da incorporação do Campus de Santarém da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), conforme Lei nº 12.085 de 05/11/2009). b) A Criação da (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), conforme Lei nº 12.824 de 05/06/2013. c) O avanço do processo de interiorização da UFPA com a expansão de oferta de cursos nos campi do interior e criação dos novos campi nos municípios de Ananindeua e de Salinópolis. d) O grande avanço na infraestrutura da instituição através, por exemplo, da construção de aproximadamente 135 instalações prediais concluídas, além de um grande incremento na oferta de vagas com a ampliação de 65% no corpo estudantil entre os anos de 2009 a 2016. e) O avanço na qualidade da formação evidenciado pelo crescimento no Índice Geral de Cursos (IGC) da UFPA de 2,63 em 2009 para 3,00 em 2014.(UFPA, 2016, p.22)

Ademais, vale ressaltar que a UFPA é considerada a maior instituição do Norte do país, sendo composta por 61.938 pessoas, sendo: 2.693 professores (efetivos e temporários, visitantes efetivos e docentes efetivos da educação básica e profissional); 2.375 Técnico-Administrativos; 9.572 alunos matriculados nos cursos de pós-graduação, sendo 1.929 cursando doutorado e 4.095 cursando mestrado; 40.275 alunos matriculados nos cursos de graduação, estando 21.325 em cursos na capital do estado e 18.950 distribuídos nos campi dos outros municípios do estado; 1.372 alunos matriculados na educação básica e 5.651 alunos matriculados na educação profissional e tecnológica e cursos Livres oferecidos pelo Instituto de Letras e Comunicação 23 Social (ILC), Instituto de Ciência da Arte (ICA), e Casa de Estudos Germânicos. Sendo assim, a UFPA oferece 535 cursos de graduação, 68 cursos de Mestrado, 37 cursos de Doutorado além de 49 cursos de especialização.



Figura 06: Auditório da Universidade / Capela ao ar livre
Fonte: Moares, A. (fotógrafo), 2015. Assessoria de Comunicação da UFPA.

A Universidade Federal do Pará é uma instituição pública de educação superior e possui autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com sua sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do campus de Belém, há 11 campi instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí.



Figura 07: Espaços internos da Universidade
Fonte: Autoral, 2016. Rua de Acessibilidade da UFPA.



Figura 08: Espaços entre faculdades que atendem a acessibilidade.
Fonte: Autoral, 2016. Rua de Acessibilidade da UFPA.

A Universidade possuem em seus campi, cerca de 417 alunos com NEE, sendo 160 do sexo feminino e 257 do sexo masculino, conforme ilustra o anexo 05.



Figura 09: Espaços entre faculdades que atendem a acessibilidade.

Fonte: Autoral, 2016. Rua de Acessibilidade da UFPA.

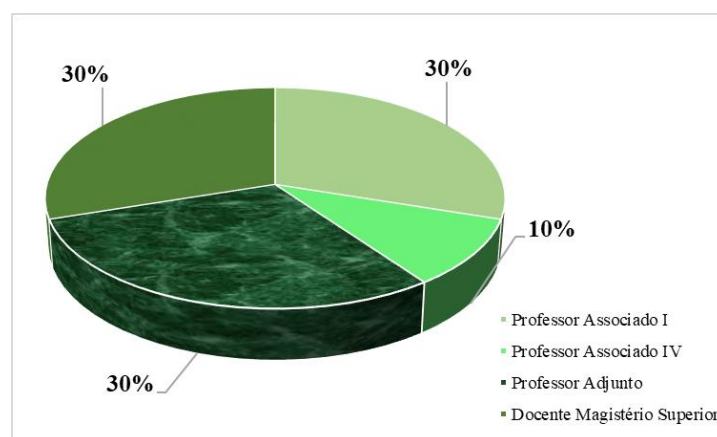
vi. População-alvo e Participantes no estudo

O Campi onde decorreu a investigação possui em sua organização certa de 1432 servidores, e tratando-se de um estudo de caso que pretende aprofundar o conhecimento sobre a percepção e a organização do público alvo, a recolha de informação foi aplicada a uma amostra intencional de docentes, constituída por 1% do total de elementos da população de docentes efetivos no ensino regular, que entraram na instituição via concurso (14 docentes): Contudo efetivou-se a participação de apenas 10 docentes.

Esta amostra representa os diversos profissionais (docentes) que atuam em diversas localidades na capital e nos Municípios do Estado, totalizando 11 Campi, contudo, a amostragem possui alguns professores que trabalham em outras unidades que compõe o campus principal, em cujas atividades docentes estão diretamente envolvidos. Estes Campi apresentam cinquenta e três pólos, do total dos cento e quarenta e quatro Municípios que compõem o Estado.

Responderam aos questionários dez (N=10) docentes do nível superior da Universidade Federal do Pará. No que tange a classe funcional desses educadores, temos:

Gráfico 01: Distribuição por Classe funcional



É possível perceber que cerca de 10% (1) dos inquiridos possui a função de professor associado I, 30% (3) são professores associados IV, 30% (3) são professores adjuntos e o restante, 30% são docentes do Magistério Superior.

Em relação a situação dos servidores, esses são todos efetivos, atuando como ativos permanentes, efetivo (RJU) e cargo administrativo, atuando como docente com carga horária reduzida, como verifica-se abaixo:

Tabela 01: Distribuição por Situação do Servidor

Situação do Servidor	Quantidade	Porcentagem
Ativo Permanente	7	70%
Efetivo (RJU)	2	20%
Cargo Administrativo (Docente Magistério)	1	10%

Em relação ao gênero e idade dos inquiridos, percebemos que cerca de 60 % são do gênero masculino e a maior parte dos participantes possuem mais de 51 anos de idade.

Tabela 02: Distribuição por Gênero

Situação do Servidor	Quantidade	Porcentagem
Feminino	4	40%
Masculino	6	60%

Tabela 03: Distribuição por Situação do Servidor

Situação do Servidor	Quantidade	Porcentagem
20 a 30 anos	0	0%
31 a 40 anos	1	10%
41 a 50 anos	3	30%
Acima de 51 anos	5	50%

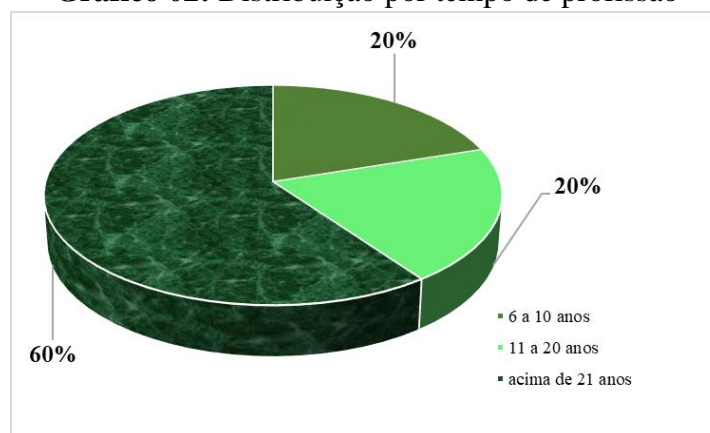
No que diz respeito ao lugar atual em que os docentes trabalham, foi possível verificar que:

Tabela 04: Distribuição por Situação do Servidor

Docente	Respostas
01 - JBMR	Capital – Faculdade Instituto de Geologia – IG
02-VACC	Capital-Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Instituto de Ciências da Saúde (FFTO/ICS)
03-MCGC	Capital – Instituto de Ciências Aplicada(ICSA)
04-MAAN	Capital – Instituto de Ciências da Saúde (ICS)
05-ECA	Campi-Faculdade de Geografia-Campus Ananindeua
06-ENP	Capital-Faculdade de Odontologia-Instituto Ciências da Saúde -ICS
07-EAC	Faculdade de Engenharia e Tecnologia. Campi-Campus Abaetetuba.
08-CABM	Capital -Instituto de Ciências Aplicada- ICSA
09-MMBL	Capital-Faculdade de Enfermagem-Instituto de Ciências da Saúde (ICS).
10-LMBFB	Capital-Faculdade de Medicina-Instituto de Ciências da Saúde-ICS

Diante das respostas, verificou-se que há uma diversidade de campus na amostragem, contudo a grande maioria se encontra na área da saúde, em suas diversas faculdades. Em relação aos docentes serem professores do ensino superior regular ou da educação especial, foi possível constatar que todos se consideram docentes do ensino regular. E, no que diz respeito ao tempo de experiência profissional, percebe-se que:

Gráfico 02: Distribuição por tempo de profissão



A grande maioria dos inquiridos, cerca de 60% (6) estão na profissão há mais de 21 anos e os demais, 40% (4) tem entre 6 a 20 anos de profissão, como verificou-se no gráfico 2. Em relação a habilitação dos docentes, segue a tabela 04:

Tabela 04: Distribuição por Habilitação dos docentes

Docentes	Quantidade	Porcentagem
Docente Associado – D	7	70%
Docente Adjunto – C	3	30%

Cerca de 70% (7) docentes tem a habilitação na Universidade como Docente Associado – D, e o restante 30% (3) são Docentes Adjunto – C.

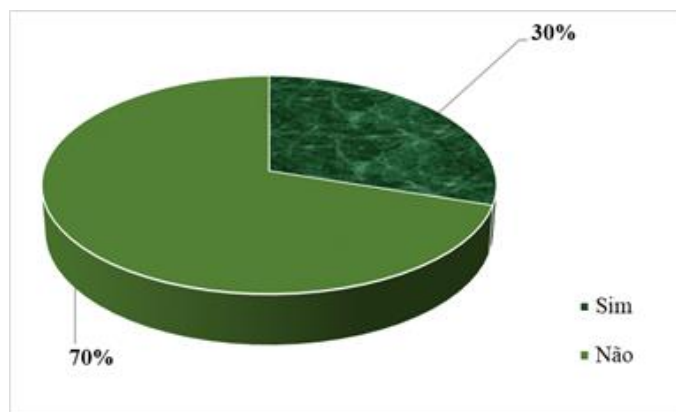
2 Apresentação dos Resultados e Análises

i. Resultados

Os objetivos propostos ao longo da dissertação foram testados e conferido diante das questões que foram aplicadas. Os resultados serão demonstrados de acordo com as questões maiores, que foram propostas para serem distribuídas em itens, como seguem:

Questão 02: Possui formação no âmbito das Necessidades Educacionais Especiais?

Gráfico 03: Formação para atendimento de alunos com NEE



Em relação a formação dos docentes para atender aos alunos com necessidades especiais, foi possível perceber que a grande maioria não possui formação para atender as demandas da inclusão, cerca de 70% (7) disseram não possuir preparo, já 30% (3) possui alguma formação para atender a educação especial.

No que tange as questões que versam relativas à prática educativa para recolher informações diversas consoantes à linha de pensar do professor, podemos conferir na tabela.

Tabela 05: 3 -Questões relativas à Prática Educativa

Professor	3.1 Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com educando com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais?	3.2 Sente-se habilitado pedagogicamente para trabalhar com discentes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais?	3.3 Na prática permanentemente percebe a diferenciação pedagógica no trabalho com alunos com Deficiência e/ou Necessidade Educativas Especiais?
01-JBMR	Ainda não	Não	Não
02-VACC	Sim	Do ponto de vista pedagógico, não.Há muitas lacunas .A Universidade precisa saber e divulgar amplamente quais são suas demandas (quais a deficiências que chegam, Os cursos que recebem estes estudantes, etc.) e investir em estratégias.	Ainda não tive experiência que tenha necessidade desta demanda.Já tive um estudante com deficiência motoras e com pequenos ajustes e cuidados, não encontrei dificuldades.Lembro apenas que alguns espaços da Universidade, tínhamos reais dificuldades de acessibilidade.Temos muitas calçadas que dificultam o acesso das pessoas e estudantes, falta rampas corretas.
03-MCGC	Na prática pedagógica, já orientei pesquisa inclusiva, além de trabalho de conclusão de curso. Já fiz pesquisa no Bettina Ferro, Caminhar, mães das crianças.	Tenho leitura nessa área e resultado de várias pesquisas. Além de gostar e estudar área da saúde.Fiz minha Tese com a saúde da mulher em Instituições de Saúde.	O aluno com essas características não é para ser excluído e sim incluído com as orientações necessárias dada a realidade e perfil do grupo. A escola precisa se adequar para não praticar a exclusão .E infraestrutura, professor o que for necessário para realização do ensino.
04-MAAN	Só no ensino de Graduação	Não	Não
05-ECA	Não	Não	Nunca tive alunos com necessidade educativa especial.
06-ENP	Sim.Trabalhamos com atendimento odontológico de pacientes especiais no ambiente do Projeto	Sim, tivemos uma boa formação na pós-graduação sempre voltada a palestras e	Sim, em palestras educativas de formação de pacientes com necessidades especiais quer seja no âmbito da triagem ou na

	SIDOPE que funciona nas dependências da Faculdade de Odontologia da UFPA, realizando a atenção Saúde bucal de paciente com necessidades especiais	atendimento odontológico do paciente especial.	atenção odontológica de pacientes especiais.
07-EAC	Não. Somente alunos com dificuldades motoras sem limitação de aprendizagem.	Não .Será um grande desafio.	Não.Ainda não tive alunos em situação que exigisse essa prática.
08-CABM	Não trabalhei.	Não me sinto. .	Não tenho essa prática.
09-MMBL	Não	Não	Não
10-LMBFB	Não trabalhei.	Sim	Não entendi

Em relação ao primeiro questionamento sobre a prática pedagógica com alunos com necessidades especiais, foi possível perceber que cerca de 70% (7) inquiridos nunca haviam trabalhado com alunos com necessidades especiais e limitações de aprendizagem, como pode-se perceber no trecho: “Não. Somente alunos com dificuldades motoras sem limitação de aprendizagem.” E, dentro dos participantes, somente 3 (30%) já tiveram uma experiência com a inclusão na sala de aula.

Na segunda pergunta que contempla as práticas educativas, foi perguntado aos participantes se eles sentem-se habilitados para trabalhar com os alunos especiais. Cerca de 70 % (7) sentem-se inseguros e acham que é um desafio incluir um aluno com NEE na educação regular, já 30% (3) acreditam que conseguem atender a demanda inclusiva.

E a última pergunta que contempla as práticas, vem inquirir sobre a percepção e diferenciação da prática pedagógica no cotidiano com alunos de inclusão. Nesse ítem, cerca de 80% (8) não conseguiram distinguir essa diferenciação, tendo em vista que a ausência de alunos de inclusão não deixa claro as necessidades que eles poderão ter. Já para os demais, 20% (2) há uma diferenciação significativa, que conta com triagens e planejamento específico para incluir os alunos.

Para atender as questões ligadas as relações pedagógicas entre docentes e discentes (PcD) e suas contribuições pedagógicas inclusivas, foram criadas quatro questões que serão analisadas pela tabelas 06 e 07:

Tabela 06: 4 -Questões relativas a Relação entre Docentes e Discentes

Professor	4.1 Acredita que um boa relação pedagógica entre professores do ensino regular e de Educação Especial poderá contribuir para avanços do ensino e a inclusão do discente com Deficiência e/ou Necessidade Educativa Especial?	4.2 Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores do ensino superior regular e de educação especial seja mais produtivo e positivo?
01-JBMR	Certamente que sim. Isso é uma necessidade muito importante da inclusão social.	A falta de integração entre o ensino Superior e o Ensino Básico, incluindo a Educação Especial á a grande barreira. É por em prática a Legislação em vigor.
02-VACC	Sim. Temos muito a apreender nessa relação e parceria.	Acredito que entender as demandas que são geradas por cada nível de ensino.
03-MCGC	A relação pedagógica é importante, assim como ás condições de trabalho. Desde sala acesso a sala, interpretação, varias muitas necessidades que se colocam e que precisam ser adaptadas e capacitadas para tal exercício.	Partindo de uma relação colaborativa de ambos, o acesso a infraestrutura e importante. Muitas vezes o acesso a sala de aula é difícil complicado (andar alto). Sem colaboração dos participantes a aula fica difícil. A Constituição de 88 é clara e inclusiva, infelizmente ainda não é realidade o acesso a todos. As ruas não inclusivas, sala adaptadas, elevadores decodificar de informação etc.
04-MAAN	Sim	Não há dificuldades, se houver, deve ser falta de vontade.
05-ECA	Sim	Ausência de interação entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial. Falta de treinamento dos docentes do ensino superior e cursos regulares de curta duração voltados para esta temática.
06-ENP	Sim! O papel da escola, das universidades é fundamental para a inclusão do aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais.	A falta de experiência no manejo e na atenção de pacientes com necessidade especial..
07-EAC	Sim .Tenho Convicção.	Na Unidade em que ministro aula não existe servidor de apoio a educação especial.
08-CABM	Acredito que é essencial.	Dificuldade atitudinal, limitação de formação ausência de recursos e infraestrutura adequada.
09-MMBL	Sim, pois a experiência do docente de educação especial poderá contribuir para o exercício do docente do ensino regular, junto aos discentes com necessidades especiais. Vale registrar, entretanto, que consideramos necessária a capacitação	Falta de vontade e disponibilidade, de um ou de ambos, para desenvolver o trabalho colaborativo.

	docente, para que seu exercício seja adequado frente aos alunos com NE.	
10-LMBFB	Sim. Todo trabalho que é feito em equipe só poderá trazer benefícios em especial ao discentes.	A falta de colaboração, humanização e compromisso com a inclusão social.

100% dos docentes acreditam que uma boa relação entre os professores regulares e os professores da educação especial poderá contribuir e muito com a troca de experiências através das parcerias na sala de aula. Além de referirem a importância dessa socialização, os mesmos veem essa parceria como fundamental para o acesso dos alunos com NEE.

No campo das dificuldades, que foram apontadas na questão 4.2, a falta de integração, a infraestrutura, a ausência de interação entre alguns professores e a falta de experiências foram alguns dos pontos relacionados pelos educadores para o impedimento de um trabalho de qualidade. Contudo, houve um educador que diz não haver dificuldades, somente “falta de vontade”, para ele o profissional tem que está disponível para enfrentar todos os desafios que surgirão ao longo do trajeto de inclusão.

Tabela 07: 4 -Questões relativas a Relação entre Docentes e Discentes

Professor	4.3 Exemplifique, por gentileza, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefício da colaboração.	4.4 Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.
01-JBMR	Não experimentei tal situação.	Não experimentei tal situação na prática.
02-VACC	Não se aplica.	Não se aplica.
03-MCGC	É comum ter alunos que não pode subir uma escada (cadeirante).Intervir com troca de sala, aluno mudo(geralmente os colegas decodificam a informação).Atividades em sala de aula que incluam todos com dinâmicas inclusivas, e participativas.	Geralmente há cooperação em sala de aula. É comum solidariedade. De maneira geral o mais comum que observo é a falta de infraestrutura desde rua até o campo da falta do acesso ao elevador, sala adaptada e clara capacitação docente e muito importante. Pois, todos os dias novas demandas chegam que precisam de respostas.
04-MAAN	Não tenho exemplos.	Não tenho exemplos.
05-ECA	Eu não tive essa experiência (Trabalho colaborativo do professor de ensino regular	_____

	versus professor do ensino de educação especial).	
06-ENP	Na nossa experiência, dou como exemplo a situação de um paciente portador de síndrome de Down que aprende em nosso serviço as técnicas de escovação dental, por exemplo.	Nos casos de pacientes com paralisia cerebral em que há dificuldades de explicitar a importância da atenção odontológica.
07-EAC	Ainda não tive uma experiência de colaboração desta natureza.	Não se aplica.
08-CABM	Não se aplica, pois não estar ministrando aula.	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica considerando que estamos afastadas da docência em sala de aula e mesmo quando estávamos não tive oportunidade de lidar com discentes com Deficiência e/ou Necessidades Educativa Especial.	Não se aplica (ver item 4.3)
10-LMBFB	Por exemplo: Uma discente com deficiência na FAMED, em que existiu a colaboração dos docentes, discentes e a Faculdade...	A mesma situação da discente da FAMED pela dificuldade da acessibilidade ao andar superior a onde seria ministrado a disciplina.

Já diante dos benefícios da colaboração que os docentes possam ter vivenciado, cerca de 70% (7) não conseguiram elencar nenhum objetivo, e 30% (3) demonstraram ter vivido ou presenciado ações de colaboração como ajuda para subir a escada, ensinar a um paciente com síndrome de down a escovar os dentes e a colaboração entre os docentes quando há alguma dúvida ou angústia.

Na questão que aborda uma situação de dificuldades e desvantagens na colaboração 80% (8) não souberam ou não vivenciaram essa experiência, e 20% (2) descreveram conforme ilustra a tabela 7, as cooperações e as limitações que tiveram diante do caso concreto.

Tabela 08: 5 -Questões Receptividade dos Docentes na elaboração/adequação do currículo

Professor	5.1 Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizado de discentes com Deficiência e/ou com Necessidades Educacional Especial costuma fazer adequações necessárias?	5.2 Quando existem dificuldades no processo ensino-aprendizagem de discentes com Deficiência e/ou com Necessidades Educacional Especial estes grupo de professores procuram soluções em conjunto? Acha importante essa atitude e essa prática?
------------------	---	---

ATITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA: Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica.

01-JBMR	Sim.Temos casos de alunos com necessidade especiais que inclusive participavam de atividades práticas de campo, com apoio dos nossos docentes.A realidade de UFPA é a que não conta ainda espaços adequados de permanencia e locomoção para PNEs, e a acessibilidade vertical com plataformas especiais também raramente.	Sim. Muito importante.
02-VACC	Sim.	Sim.Muito importante levava a participação do Colegiado e do NDE, para todos passam saber os tipos de dificuldades que estamos enfrentando e encontrar juntos as soluções.
03-MCGC	Observamos que esses alunos tem dificuldade de chegar a uma universidade. Vejo que são poucos os que ultrapassam essas dificuldades. Nessa linha de raciocínio no ensino universitário vejo pouco. Já tive aluno nossas condições, mas são poucos em relação aos demais. Minha característica é ser receptiva com todos, não criando diferenças, mas há boa relação e adaptação no sentido de garantir o acesso.Mas as condições de ensino em geral são precárias.	Há uma relação de colaboração para dificultar essa situação.Apesar de não ter acesso aos docentes, mas os alunos quando procuram p/ direitos ao acesso como exemplo sala, geralmente eles conseguem.Na medida do possível há uma adaptação de situações.
04-MAAN	Não tenho experiência.	Não tenho experiência.
05-ECA	_____	_____
06-ENP	Sim!Através de técnicas especiais de ensino e aprendizagem para facilitar a compreensão dos processos educativos.	Sim!Muito importante.
07-EAC	Não se aplica.	Em um caso em que vivenciei, enquanto gestor de uma Unidade acadêmica, professores se reuniram para buscar solução para solucionar dificuldades apresentadas com o primeiro aluno surdo do Campus de Abaetetuba.Amenizamos a gravidade da situação mediamos acedência de um interprete de libras de uma prefeitura para acompanhar o aluno.
08-CABM	Não se aplica.	Procurar e debater soluções conjuntas é essencial. Mas deve ser envolvida a gestão também.
09-MMBL	Não se aplica (ver item 4.3).	Não se aplica (ver item 4-3)
10-LMBFB	No caso da discente foram feitas adequações com o conteúdo, e outros.	É fundamental que os docentes se envolvam, minimizando ao máximo as dificuldades.

Sobre as adequações necessárias para atender as dificuldades no processo ensino-aprendizado do aluno, cerca de 60% (6) dos docentes buscam atender a demanda dos docentes, inclusive daqueles com NEE, e o restante 40% (4) entre as respostas, disseram que não tinham tido essa experiência, ou não aplicava essas adequações.

E, para o questionamento que abordava as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de discentes com deficiência e a busca pela solução entre os docentes, foi possível perceber que 70% (7) dos inquiridos já conseguiram solucionar as demandas pela troca e participação de outros professores, e 30% (3) não tiveram ainda essa experiência.

Tabela 09: 5 -Questões Receptividade dos Docentes na elaboração/adequação do currículo

Professor	5.3 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 Necessidades Educacional Especial?	5.4 Exemplifique, por gentileza , com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração entre professores.
01-JBMR	Não	Grupo de professores se uniu para atender um aluno com distúrbio de comportamento, buscando atendimento psicossocial na UFPA.
02-VACC	Sim	A adaptação de barreiras arquitetônica. Ajustar dificuldades com a acessibilidade. Ainda temos lugares com falta de rampas, pisos irregulares, falta de calçadas. Tem uma coisa curiosa que ocorre em turmas de primeiro ano de curso. Nós professores não somos informados se teremos algum discente com alguma deficiência.Muitas vezes, somos surpreendidos em sala nos primeiros dias de aula.Isto não é nada bom. Corremos o risco de uma exclusão.
03-MCGC	Sim.Estudo, preparo as aulas faço didática, dinâmica, procuro escutar e me preparar, pesquisa, gosto de trabalhar conjuntamente vejo que é mais produtivo e inclusivo.	No meu caso com professores me relaciono há empréstimos de sala troca de material p/pesquisa, textos p/ leitura. Nos não tenho muitas alternativas, pois a nossas infraestrutura e problemática. As salas sucateadas, sujas, falta equipamento até higiene como:banheiro que é o básico.

04-MAAN	Não tenho experiência.	Não tenho experiência.
05-ECA	Não Tive alunos com Necessidades Educativas Especiais	_____
06-ENP	Sim, fazemos estratégias práticas e teóricas no âmbito do funcionamento do SIDOPA para melhorar a atenção a saúde bucal do paciente.	Quando vamos realizar um processo de exodontia em um paciente especial, com a implantação de atividades lúdicas com o paciente.
07-EAC	Em havendo necessidade tenho ciência de que isto precisa ser feito.	Não se explica.
08-CABM	Não se aplica.	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica (ver o item 4.3).	Não se aplica (ver item 4.3)
10-LMBFB	Todas as vezes que temos demandas procuramos solucionar as dificuldades.	Os nossos docentes de Pediatria sempre estão sempre predispostos a colaborar com o discente.

Em consonância com a preparação das aulas para contribuir com o ensino-aprendizagem dos discentes com necessidades especiais, cerca de 50% (5) relataram que costumam planejar quando há uma demanda de inclusão na sala de aula, os demais (50%) 5 docentes, ou não tiveram experiência ainda, ou não se aplica nas práticas de ensino que eles vivenciam.

Sobre o próximo questionamento, abordado no item 5.4, os professores elencaram diversas situações que vivenciaram com benefícios de colaboração entre seus pares, que foram: unir-se para atender a um aluno com distúrbios psicossocial, a busca pela acessibilidade na universidade, a troca de materiais, dentre outras experiências, o que fica evidenciado que embora muitos não tenham a experiência em inclusão na sala de aula, muitas atividades paralelas de ajuda mútua vem sendo desenvolvidas pelo corpo docente da Universidade no caminho da inclusão.

Para atender aos questionamentos da questão 6, que são relativas a receptividade à presença do docente de Educação Especial e do discente com Deficiência, foram demonstrados algumas atitudes dos docentes que foram elencados em quatro questões: Abertura ao trabalho colaborativo com os seus colegas e com o docente de Educação Especial, aceitação de alunos com NEE nas aulas, com exemplificação de situações vividas.

Tabela 10: 6- Questões relativa a receptividade à presença do docente de Educação Especial e do discente com Deficiência e/ou Necessidade de Educação Especial na sala de aula, evidenciar a atitude do docente visando a inclusão:

Professor	6.1 Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo com seus colegas dentro e fora da sala e aula?	6.2 Aceita facilmente a presença do docente de Educação Especial na sua sala de aula? Porquê?
01-JBMR	Sim	Sim. Não tive essa oportunidade ainda.
02-VACC	Claro que sim .Sempre.	Sim, Por que temos muito a aprender com eles .
03-MCGC	Sim, gosto de trabalhar com colegas é pena que algumas pessoas não têm mesmo pensamento. Mas, na área da saúde há mais reciprocidade.	Sim, não devemos fazer diferença, já que ensino é inclusivo. Gosto muito de trabalhar com o processo de participação, dinâmica e interação.
04-MAAN	Não tenho experiência. Mas o que depender de mim estou pronto pra colaborar	É muito importante.
05-ECA	Sim .	Aceitaria, pois como não tenho habilidade para tal se faz necessário à presença de um docente habilitado.
06-ENP	Sim, a interação e dialogo sempre presentes no nosso serviço.	Sim !Porque facilita a transmissão do conhecimento entre os docentes e discentes.
07-EAC	Sim .	Sim, embora ainda não vivenciei nenhum caso em sala de aula..
08-CABM	Sim.	Trabalho colaborativo é sempre bem vindo.
09-MMBL	Não se aplica (Ver item 4.3).	Não se aplica (ver item 1.3)
10-LMBFB	Sim	Sim.Temos de pensar sempre na inclusão social.

90% (9) dos inquiridos afirmam-se abertos a um trabalho colaborativo fora da sala de aula, que venha contribuir com o ensino-aprendizado dos alunos com NEE, e 10% (1) diz não aplicar esse item.

Em relação a aceitação do docente de Educação Especial na sala de aula, para auxiliá-los em alguma demanda, 90% (9) dos inquiridos aceitam esse auxilio, embora muitos não tenham vivenciado essa experiência e 10% (1) não se aplicaria nesse contexto.

Tabela 11: 6 - Questões relativa a receptividade à presença do docente de Educação Especial e do discente com Deficiência e/ou Necessidade de Educação Especial na sala de aula, evidenciar a atitude do docente visando a inclusão:

Professor	6.3 Aceita de bom grado o discente com Deficiência e/ou com Necessidades Educacional Especial na sua sala de aula sabendo, de antemão, que essa presença o obriga à utilização de novas estratégias?	6.4 Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experimentado os benefícios da inclusão.
01-JBMR	Claro que sim. Isso é acima de tudo um dever e consciência moral do docente.	Alunos de graduação realizando atividades com apoio dos docentes e alunos.
02-VACC	Sim.	Poder presenciar um aluno com deficiência estar de igual na acessibilidade igual em uma aula prática .
03-MCGC	Hoje o professor deve fazer diferença, inconstitucional, porém até agora os que tiveram em sala foi possível trabalhar. O que mais observo, é cadeirante, mudo, cego.	As pessoas precisam ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades .Precisa de políticas públicas de inclusão.É muito importante o ensino superior já tive aluno que se formou e é claro é “muito gratificante”esta formado ir para o mercado de trabalho.
04-MAAN	Sim, todos devem estar prontos para recebê-lo, inclusive seus colegas discentes.	Não tenho experiência.
05-ECA	Sim, aceitaria. E a utilização de novas estratégias seria um desafio, pois me estimularia a sair da zona de conforto.	Nunca tive aluno por necessidade educativa especiais.
06-ENP	Sim.São muito bem aceito, assim como qualquer modalidade de paciente que deseja aprender.	Esse semestre estou ministrando aula a alunos que são surdos e mudos e a inclusão em sala de aula é fundamental para esse grupo de alunos.
07-EAC	Sim.	Não se aplica. Ainda não vivenciei.
08-CABM	Aceitar deve ser compromisso ético com a educação inclusiva.	Não se aplica.
09-MMBL	Não aplica (ver item 4.3).	Não se aplica.(ver item 4.3).
10-LMBFB	Sim.Sempre em inclusão Social.	A única que temos foi a discente da FAMED.

Em relação a aceitação de discente com necessidades especiais na sala de aula da educação regular, 90% (9) dos inquiridos acolhem todos os discentes que necessitarem de atendimento especial, mesmo sabendo que terão que disponibilizar materiais que possam atender a demanda da inclusão. E, 10% (1) diz não se aplicar a esse ítem, pelo mesmo se encontrar afastado temporariamente da docência.

Sobre a experiência de inclusão, dentre os inquiridos 50% (5) não tiveram essa experiência, e para os demais 50% os benefícios de incluir são vários que contemplam desde a realização das atividades com apoio dos docentes, a formação superior de um aluno com NEE.

Em relação ao questionamento relativo ao trabalho colaborativo entre professores titular e professor de Educação Especial para incluir os estudante com Deficiência e/ou Necessidades Educacional Especial nos órgão de ensino. Foram elencados seis questões que poderão serem analisadas abaixo:

Tabela 12: 7 -Questões relativas ao Trabalho colaborativo

Professor	7.1 O que significa para você o trabalho colaborativo entre os docentes?	7.2 Pensa que o trabalho colaborativo entre docentes de Educação Especial e docente do ensino superior regular é importante? Justifique.	7.3 O que considera mais importante para a realização de um bom trabalho em equipa?
01-JBMR	Tudo que serve pra fortalecer o ensino.	Extremamente importante. A sociedade cada vez mais está incluído pessoas PNES, que merecem toda a atenção.	A parceria em prol do bem comum. O de ensinar, independente da cor, raça, credo e necessidade especiais.
02-VACC	Acredito que seja o compartilhamento de planejamento e decisão do processo de ensino e aprendizagem.	Sim.Acredito que o contato entre essa experiências ajuda muito a revermos as metodologias , avaliar o que essencial em cada demanda, favorece uma via de mão dupla para a formas e metodologias utilizando.	Um bom planejamento, o foco no que se quer alcançar e a vontade de cada membro em concluir os objetivos traçados.
03-MCGC	Gosto de trabalhar em equipe multidisciplinar ou interdisciplinar é o recomendado na área da saúde é comum e os profissionais compreendem essa necessidade. O trabalho em conjunto é	O SUS recomenda pelo menos o trabalho multidisciplinar onde a responsabilidade é dividida e a colaboração profissional de diferentes áreas é importante no desenvolvimento do trabalho, fluir melhor e claro os resultados são bons.Nessa	Planejamento de ações conjuntas.Organização para o trabalho e claro a equipe deve ter consciência que importante o trabalho conjunto para o bem do paciente..O trabalho em

ATITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA: Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica.

	melhor, responsável e ético.	perspectiva colaborativa flui melhor.	equipe multidisciplinar é mais socializante .
04-MAAN	Significa a troca de experiência visando à inclusão do aluno com dificuldade à sala de aula, e à compreensão do conteúdo programático.	Sim, já justifiquei na questão anterior.	Exatamente a integração docentes/ experiência -discentes.
05-ECA	É a adaptação de metodologias que buscam alternativas para que alunos com necessidades especiais sejam incluídos de forma equitativa e contemplados no processo de ensino-aprendizagem.	Sim, pois dessa forma seria um aprendizado significativo para auxiliar o aluno com necessidades especiais,	A interação entre membros da equipe e a disposição de repasse de saberes entre os mesmos.
06-ENP	São metodologias que são discutidas entre os professores com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.	Sim! De fundamental importância para tornar mais inclusive o papel do docente e aluno .	Espírito de grupo, capacidade de dialogar e doação.
07-EAC	O professor de educação especial deve ser um mediador que ajude o aluno com necessidades educacionais especial a superar as barreiras que a necessidade especial impõe e este aluno enquanto que a professora titular deve entender sua próprias limitações enquanto professor para sozinho proporcionar um processo de ensino-aprendizagem adequado ao aluno com deficiência.	Sim.Pelo entendimento explicado no item anterior.	Planejamento acadêmico compartilhado entre todos os docentes da turma, inclusive com a participação do professor de educação especial, quando sua existência for uma realidade na instituição.
08-CABM	A oportunidade de desenvolver mais habilidades profissionais e capacidade criativa.	Sim. Desenvolve capacidade criativa, - desenvolver prática humanizada.	- Saber ouvir, - reconhecer limites e potencialidades de sua prática e saber , - disposição para mudança.
09-MMBL	Não se aplica (ver item 4.3).	Sim, independentemente do tipo de necessidade do discente, o trabalho colaborativo entre os membros de uma equipe é fundamental para alcance dos objetivos propostos no trabalho.	A disponibilidade em ensinar e aprender (docente x docente) (docente x discente).

10-LMBFB	A reciprocidade entre os docentes.	Sim. Todo conhecimento é fundamental, para o ensino – aprendizado, principalmente.	-Respeito,- Colaboração, - Humanização,-Atitude.
-----------------	------------------------------------	--	--

Em relação a questão 7.1, sobre o significado do trabalho colaborativo, percebe-se nas respostas da tabela 12 que a grande maioria vê esse trabalho como uma forma de fortalecimento e compartilhamento de experiências e aprendizagem. Para os docentes essa troca e colaboração, ajuda a compreensão e o processo de conhecimento para a docência inclusiva.

Na questão 7.2 sobre a importância da colaboração entre os docentes de Educação Especial e docentes da Educação Regular, todos os inquiridos (100%), inclusive aqueles que não contemplaram algumas respostas anteriores sobre a inclusão, acreditam que o trabalho multidisciplinar pode colaborar com o acesso e a qualidade do ensino para os alunos com NEE.

E em relação ao último item que aborda a realização de um trabalho em equipa, foi possível verificar que todos os inquiridos aprovam essa interação e segundo os relatos na tabela 12, esta contribui com o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE no ensino superior.

Tabela 13: 7 -Questões relativas ao Trabalho colaborativo

Professor	7.4 Na sua Faculdade é frequente a troca de ideias/problemas/estratégias entre professores do ensino superior regular e professores da Educação Especial?	7.5 Exemplifique, por gentileza, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.	7.6 Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.
01-JBMR	Nunca.	Nunca .	Nunca.
02-VACC	Nunca ocorreu.	Não se aplica .	Não se aplica.
03-MCGC	Não, essa faculdade acredita no trabalho de movimento popular e não institucional.	Sempre procurei trabalhar com equipe na área da saúde. Nesse sentido, a recuperação de paciente é muito comum, pois o trabalho de estimulação,	No meu trabalho sempre procurei colaboração de outro cursos fora do serviço social. O serviço social é contra o trabalho institucional nesse sentido convivo muito bem com equipe multiprofissional e as

		fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, serviço social, mobilizando para garantir cidadania do paciente o médico. Todos trabalhando conjuntamente tens benefícios aos programas e recupera com certeza. Na docência a finalização do curso com entrega dos TCC é valorativo ao aluno.	vezes interdisciplinar da área de saúde .Esse trabalho da saúde é bom e da certo é pena que o sucateamento institucional impossibilita maiores avanços .Acredito em institucionalização do Estado a infraestrutura esteja melhor. Apesar das dificuldades que a saúde enfrenta no Pará com falta de hospitais, consultas, exames e outros.
04-MAAN	Sim, já fazemos esta interação em nossas clinicas de odontológicas.	No atendimento à pacientes com necessidade especiais no tratamento odontológico, onde todos participam do mesmo procedimento, com troca de experiência.	Não tenho exemplos.
05-ECA	Não.	_____	_____
06-ENP	Sim.	Os trabalhos em equipe que são realizados de alunos com deficiências.	Quando a interprete não acompanha a aluna, cria-se uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.
07-EAC	Não .	Não se aplica.	Não se aplica.
08-CABM	Não .	Não se aplica.	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica (ver item 4.3).	Não se aplica(ver item 4.3).	Não se aplica(ver item 4.3).
10-LMBFB	Na medida do possível quando surge essas experiências, entretanto não é nossa pratica como professor da Educação Especial.	Não.	Não.

O questionamento sobre a troca de experiências entre os educadores da inclusão e os regulares, que é abordado na questão 7.4, aponta que cerca de 70% (7) dos inquiridos nunca vivenciaram essa troca e os 30% (3) restantes, já vivenciaram e consideram essa experiência de forma prazerosa e enriquecedora.

No que tange ao questionamento sobre as situações vivenciadas pelos docentes em que tenham tido benefícios com a colaboração, foi possível evidenciar que cerca de 20% (2) inquiridos haviam trabalhado por meio de colaboração, e os demais 80% (8) não vivenciaram essa atividade, um deles como mencionado anteriormente, se encontra afastado das atividades de docência.

Sobre as dificuldades encontradas na colaboração, como a experiência foi vivenciada pela menoria, apenas 20% (2) os que experimentaram a colaboração demonstraram suas angústias em suas experiências, elencando com uma das dificuldades, a ausência de um especialista no atendimento a um aluno com NEE.

E, a última questão no guião de perguntas, a questão 08, vem solicitar a participação dos inquiridos de forma livre, no que diz respeito as questões que poderão colaborar com a investigação. Assim, pode-se conferir na tabela 14:

Tabela 14: 8 – Questão relativa a colaboração dos inquiridos na pesquisa.

Professor	Resposta
01-JBMR	Deve haver formas de fazer com que a universidade possa interagir com os educadores de necessidades especiais, pois esses alunos do ensino regular serão os futuros universitários.
02-VACC	Quero parabenizar pela importante pesquisa. Acredito muito que seus resultados devem ser divulgado e informados à administração superior para apoiar o que já vem sendo desenvolvido na nossa Universidade .Agradeço muito em poder participar dessa pesquisa.Muito grato.
03-MCGC	Como acredito que a teoria alimenta a prática a pesquisa é importante para melhorar o conhecimento, novas descoberta e avanço da ciência .A pesquisa abre possibilidades de renovação sempre. A Equipe multiprofissional é importante para o bom andamento do trabalho e claro com infraestrutura e capacitação constante.
04-MAAN	Não tenho experiência.
05-ECA	O processo de ensino aprendizagem das Instituições do Ensino Superior (IES) devem ser expandidos e fortalecidos, pois em função da falta de estratégia, os alunos com necessidades especiais em muitos casos ficam sem assistência adequada.
06-ENP	Não se aplica.

07-EAC	Esse trabalho é muito importante, porque pode despertar a instituição para a necessidade de evoluir muito nestas áreas. Foram instituídas as cotas, mas não nos prepararam para essa demanda, nem no que diz respeito às instalações físicas, nem nas capacitações dos docentes e técnico-administrativos nem nos currículos pedagógicos.
08-CABM	_____
09-MMBL	Não se aplica (ver itens 4.3).
10-LMBFB	Seria muito importante que houvesse integração através de projeto da própria instituição com os docentes da Faculdade e educação especial, apesar de termos até esse momento somente 1 ou 2 situações.

Diante de todos os questionamentos elucidados anteriormente, e com as respostas da questão que envolve a colaboração dos participantes para a busca da inclusão e da implementação de políticas públicas, foi possível evidenciar, que a grande maioria, cerca de 60% (6) dos inquiridos além de elogiarem a pesquisa, sugeriram que a Universidade pudesse implementar mais políticas que venham contemplar a inclusão, o acesso e a formação continuada dos docentes e funcionários. Com isso, ficou evidenciado que a investigação proporcionou aos participantes um olhar mais criterioso e cuidadoso com as diversidades na Universidade.

ii. Análise Interpretativa e Discussão dos Resultados

A partir da análise interpretativa dos resultados e dialogando com o marco teórico, conclui-se em relação aos objetivos propostos que:

Para atender ao primeiro objetivo - Identificar a contribuição na relação pedagógica inclusiva entre docentes e discentes PcD e /ou com NEE e os professores da Educação Especial e Professores de Turma - foi possível perceber que cerca de 70% (7) dos inquiridos nunca haviam trabalhado com alunos especiais e os demais 30% (3) já tiveram experiência com a inclusão e, na perspectiva daqueles que tiveram experiência, perceberam que no contexto da sala de aula, os alunos regulares proporcionaram uma relação de inclusão e cuidado, embora para os educadores a prática inclusiva demonstra

insegurança, mesmo diante da busca pelo desafio de incluir sem excluir. Nessa linha, Nascimento (2009, p.7) vem complementar que

Para efetivação do processo de inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.

Em relação ao segundo objetivo - Interpretar e dimensionar a receptividade dos professores em contribuir na adequação curricular e estratégica, na preparação colaborativa para a inclusão e avanços de modo a facilitar a aprendizagem dos “alunos” com Deficiência/ou Necessidade Educacional Especial - constatou-se que, diante das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos discentes com NEE, os professores que tiveram alunos especiais admitiram usar técnicas e outras formas de lecionar para buscar atender e oferecer a esses alunos uma educação de qualidade. E, no momento em que as dificuldades se faziam presentes cerca de 60% (6) dos inquiridos, buscavam primeiramente, atender a demanda dos discentes com NEE e depois dos outros, buscando assim, a solução de todas as demandas que apareciam na sala de aula.

Essa receptividade e contribuição dos professores na adequação curricular tem sido discutido inclusive por Menezes & Araújo (2017) que demonstram a construção dos saberes dentro de um planejamento e da realidade dos alunos. Os autores afirmam a todo momento que o currículo tem que ser adequado as realidades da região e além disso, para a realidade daqueles com necessidades educativas especiais.

No âmbito da organização estratégica e de materiais, foi possível perceber que a metade dos participantes relataram a prática de planejamento e ainda disseram que a vivência e a colaboração entre os pares (docentes) tem contribuído com a inclusão de facto.

Em busca de responder ao terceiro objetivo - Verificar a compreensão existente de atitude inclusiva no processo de ensino-aprendizado pelos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma Universidade Pública Federal - foi percebido que os docentes têm aceitado e incluído os alunos com NEE, buscando

inclusive novas estratégias pedagógicas para contribuir com os conteúdos ministrados em sala de aula.

Nesse sentido, se faz necessário salientar que a postura demonstrada pelos docentes acerca da inclusão, vem sendo avaliada de forma positiva. Embora haja dificuldades, falta de formação continuada e experiências, aqueles docentes que se encontram em um contexto de inclusão, tem demonstrado um acolhimento e uma visão importante para a formação daqueles que necessitam tanto de auxílio na vida acadêmica. (Mantoan, 2015)

Diante o exposto, Werneck (2006) em consonância com o objetivo proposto na investigação, defende a inclusão como uma junção da teoria com o aprendizado como promoção da dignidade humana dos alunos com NEE que muitas vezes se sentem excluídos da sociedade. A busca e implementação de políticas públicas tem favorecido a construção de um ambiente mais inclusivo.

E por último, temos o quarto objetivo - Verificar a existência de um trabalho colaborativo entre professores titular e professor de Educação Especial para incluir os estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais nos órgãos de ensino - a investigação demonstrou que todos os professores inquiridos acreditam que há uma troca e uma colaboração entre eles quando o assunto é o avanço do ensino e a inclusão do discente com deficiência na Universidade. Contudo, alguns professores elencaram alguns fatores que poderiam atrapalhar na colaboração, como: a prática legislativa em vigor, a acessibilidade das salas, a falta de experiência com este tipo de alunos, dentre outras.

Nessa linha, autores como Rocha & Miranda (2009) discorrem que a inclusão na educação superior é uma realidade e diante dessa demanda a colaboração entre os pares e os funcionários podem contribuir com o sucesso da formação dos alunos. Para que isso se efetive, os autores sugerem políticas públicas de formação continuada que possam de facto atender as demandas das instituições superiores e das legislações vigentes em relação a inclusão.

Porém, diante das dificuldades que muitos chegaram a enfrentar com alunos de NEE na sala de aula, puderam contar tanto com professores que possuíam experiência em inclusão, quanto com o colegiado que estava sempre aberto para o diálogo e a solução das dificuldades existentes.

Diante desses factos, que foi possível verificar a importância que uma equipa faz para partilhar, planear e oferecer soluções para se incluir sem excluir. E com isso, o objetivo principal da investigação que era: Analisar as atitudes inclusivas, no contexto institucional, dos processos de ensino aprendizagem por parte dos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior, em uma Universidade Pública Federal na Região Amazônica, foi alcançado e demonstrado ao longo do trabalho, com os diversos depoimentos dos participantes da investigação, que contribuíram de certa forma, com a promoção do conhecimento na área da inclusão educacional na Universidade. E para contribuir com o processo de inclusão, propomos a implementação do Projecto de Criação da Assessoria Técnica de Inclusão e Integração social do ICS/UFPA (Cf. anexo 06), que buscará proporcionar aos educadores e funcionários uma formação continuada para o atendimento integral dos alunos com necessidades especiais.

3 CONCLUSÃO

Ao concluir essa dissertação, buscou-se apresentar, em síntese, as perspectivas dos docentes em relação as práticas pedagógicas que poderiam contribuir com a aprendizagem dos discentes com NEE. Diante disso, verificou-se nos docentes se a suas habilitações eram suficientes; se haveria uma relação de companheirismo entre os docentes da educação regular e aqueles que lecionam para os alunos de inclusão; se haveria dificuldades ao longo do processo de inclusão e se houvesse, como que eles conduziram o caso e por último o que seria de facto incluir sem excluir na universidade.

A escolha do tema se deu pela inquietação acerca da prática de inclusão dentro de uma universidade diante de uma legislação de inclusão que busca proporcionar ao aluno com NEE, acesso a uma educação superior de qualidade. A Lei de Inclusão n. 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tem sido um marco na inclusão universitária, e é a partir dessa lei que as universidades tem buscado a formação continuada de seus profissionais, não somente os educadores, para dar aos alunos especiais, um atendimento de qualidade resguardando seus direitos.

Foi possível diante da investigação verificar que os objetivos propostos foram alcançados e que houve de forma plena a colaboração de todos os docentes participantes da amostragem. E que no final, foi solicitado a todos os participantes que deixassem a sua colaboração à investigação. E mais uma vez foi possível identificar a participação e interação de todos, inclusive daqueles que não obtiveram alunos de inclusão, com as respostas que muitas vezes propunham interação entre os educadores, a formação continuada, a prática de pesquisas voltadas para a inclusão, e a busca de melhoria na estrutura física da Universidade e de seus respectivos campus.

Assim, apesar da limitação decorrente ao número pequeno de docentes participantes da investigação, esta investigação se mostrou importante e possibilitou a recolha de dados de extrema relevância para o meio científico que aborda a inclusão dos alunos com NEE na educação superior. E, diante disso, conclui-se que se faz presente a necessidade de estudos futuros que possam contribuir com o processo de formação dos

funcionários e docentes do Ensino Superior, proporcionando a eles ferramentas que contribuirão com a formação e implementação de uma educação inclusiva de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M.(2008). *Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada*. In: Timothy, I; Barreiros, D. (Orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco.
- Bernheim, C.T.(2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior* / Carlos Tünnermann Bernheim e Marilena de Souza Chauí. – Brasília : UNESCO.
- Bell, J.(2008). Projeto de Pesquisa. Guia Para Pesquisadores Iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. Editora: Penso.
- Brasil (2016a). *Menores e Loucos*. Supremo Tribunal Federal. Biblioteca digital.
- Borges, A.C.et al (2013). *REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO, A DIVERSIDADE, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. Congresso Multidisciplinar da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>> [Consultado em: 20/02/2017].
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Camargo, E. P. (2016). *Inclusão, multissensorialidade, percepção e linguagem*. In: Camargo, E.P. Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física.
- Chalita, G. (2009). Muito além do quadro negro: interação na sala de aula e fora dela. In: Passos, A.F.(2009). Educação especial: práticas de aprendizagem, convivência e inclusão. São Paulo: Centauro.
- Charoux, O. M. G.(2006). *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento*. 3ª. Ed. São Paulo: DVS Editora.
- Costa, A.M.B.(2009). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. In: Barreiros, D. et al (Org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília:UNESCO.
- Dias, R. B. et al (2017). Educação especial e autismo [livro eletrônico] . 1. ed. -- Campo Grande, MS: Perse.
- Donadel , M.F. (2014). A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate / organizador: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais –PEE – 2ª Ed – Cascavel: EDUNIOESTE,167 p.

- Ferreira & Ferreira. (2004). *Inclusão em Escolas Municipais: Análise inicial de um caso*. Revista do Centro Educaional UFSM.
- Flick, W. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes*. São Paulo: Penso.
- Gabrili, M.(2017). Lei brasileira de inclusão. Disponível em:< <http://maragabrilli.com.br/sancionada-lei-brasileira-da-inclusao/> >.[Consultado em: 10/01/2018].
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas.*
- Gray,D.C. (2012). *Pesquisa no mundo real*. São Paulo: Editora Penso.
- Jarry Richardson, R, et all (Colaboradores). (2012). *Métodos e. Técnicas* 3t. Edição revista e ampliada. São Paulo , EDITORA ATLAS SA.
- Kassar, M.C.M.(2011).Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. Editora UFPR.
- Lakatos, E. M; Marconi, E.M.(2016). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo : Atlas.
- Lüdke, M. E; André, M. E. D. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Magalhães, R.C.B.P (2013). Currículo e Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: Reflexões sobre a Docência Universitária. In: Melo, F.R.L.V (Org.) *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*.
- Mantoan, M.T.E.(2012).*Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva*. In:Gaio, R;Menghetti, R.G.K.(Orgs). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. 8 ed. Petropolis , RJ: Vozes.
- Mantoan. M.T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna.
- MEC (2016). *A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL 2003 a 2016*. Brasília: Senado.
- Menezes, A.C.S; Araújo, L.M.(2017).CURRÍCULO, CONTEXTUALIZAÇÃO E COMPLEXIDADE: ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO DE DIFERENTES SABERES. Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA. Juazeiro: Bahia. <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-anelia.pdf>

Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Moreira, M. A. (2002). Aprendizagem significativa crítica. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche).

Moraes, L.(2017).A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação / Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Neusa, C. T. (2016). *Síndrome Alcólica Fetal: um estudo de caso*. UFP – Porto.

Nóvoa, A (Coord.). (2005). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.

Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale.

Rocha, T; Miranda, T.G. (2009)A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: uma análise de seu acesso e permanência. In: Diaz,F. et all.Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

Santos, S.D.G;Frederico, N.L. (2009). Reflexões De Universitários Com Deficiência Sobre A Prática E A Formação Docente No Ensino Superior De Maceió. Congresso Multidisciplinar. Londrina:Paraná.

Santos, D. ;Frederico, N.L. (2009).EXPERIÊNCIAS E SABERES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.*Revista UNEB*. Disponível em:<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2713>>.[Consultado em: 10/01/2018].

Santos, E. et, al (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. 2015.Disponível em:<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200013>.[Consultado em 20/12/2017].

Santos, D.;Frederico, N.L (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2016, vol.21, n.2, pp.523-540. ISSN 1414-4077.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla

Silva, H. A. (2010). *Inclusão escolar: um desafio entre o ideal e o real* . Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium –

UNISALESIANO, Lins, SP para Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação Especial Inclusiva.

Silva, G.A. (2017). *A INCLUSÃO SOCIAL SOB A VISÃO DO DEFICIENTE*. TCC UNIEDU, Santa Catarina. Disponível em:<<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/TCC-Gisele-Alves-da-Silva.pdf>>.[Consultado em: 27/01/2018].

Ventura, M. (2009). O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.

Ventura, T. (2017). Dilemas da Educação Inclusiva - um enfoque metodológico autoavaliador. *In Debates da Filosofia da Ciência Contemporânea*, Pombo, o. & Castro, P. Org. , Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 363-392.

Ventura, T. (2016) "Total Quality in Inclusive Education - A Study Case in Portugal", *Proceedings of the World Congress on Education 2016*, October 12-13, Dublin, Ireland, pp. 90-97.

Ventura, T. (2016) "Inclusive Education at Higher Level and for all? A Study Case in Portugal", *Proceedings of the Ireland International Conference on Education*, April 25-28, 2016, *Dublin, Ireland*, pp. 134-138.

Zanata, C.; Treviso, V.C. (2016). Inclusão escolar: conquistas e desafios . *Revista Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP. Disponível em:<<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154154.pdf>

Xavier, G.C.(2008). O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Educação.Belo Horizonte. Disponível em:<http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_XavierGC_1.pdf>.[Consulta do em: 10/10/2017].

Werneck, V.R. (2006) Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun.

Yngaunis, S. (2015). O papel da universidade e a Lei Brasileira de Inclusão. *Comunicação Essencial*, São Paulo. Disponível em:<https://syngaunis.wordpress.com/2015/12/29/o-papel-da-universidade-e-a-lei-brasileira-da-inclusao/>

ANEXOS

ANEXO 01 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

ATITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA: Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica.

Eu, abaixo-assinado (nome completo) _____, participante na investigação sobre: ATITUDES DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FACE AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA: Um Estudo de Caso na Universidade Pública Federal na Região Amazônica. Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registros em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

O Investigador responsável: Maria Josefa Juviano Quadros

Nome: _____

Assinatura: _____

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 02 - GUIÃO DE PERGUNTAS PARA SEREM ESPONDIDAS



Data da resposta: ____/____/____

O presente questionário, destinado a embasar a investigação da modalidade Estudo de Caso, eminentemente qualitativo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação-Educação Especial : Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa. Tem como objeto, conhecer As atitudes do Docente no processo de ensino-aprendizado em relação aos discentes com deficiência no ensino superior. Uma investigação na Universidade Pública Federal na Região Amazônica.

Notificamos a total confiabilidade e anonimato das respostas. Somos grata pela colaboração de cada docente em partilhar desta investigação, por ser inprecendível ao êxito do trabalho proposto e que as informações sejam consisas e sinceras para a elaboração do contributo à melhoria do ensino inclusivo na Universidade Pública Federal.

ROTEIRO DE PERGUNTAS

Questionário Semiestruturado:

1-Legitimação das questões, com o objetivo de justificar e motivar a participação.

- 1.1. O questionário constará de duas partes, didaticamente organizados, quatro objetivos e orientações e questões a serem respondidas que possibilitarão verificar a “Atitude do docente,” no contexto do ensino superior Inclusivo.
- 1.2. Inicialmente as perguntas serão sobre a legitimação e justificativa da pesquisa, em seguida as questões relativas ao percurso profissional do professor, para colher informações na perspectiva socioprofissional;
- 1.3. Em seguida a questão importante, relativa a prática educativa do docente sobre as informações valida de sua trajetória pedagógica;
- 1.4. A quarta questão em que verificaremos a relação pedagógica entre os professores e os discentes (PcD) que contribuam na inclusão do ensino-aprendizado no ensino superior;

- 1.5. A quinta questão de igual importante, a ser verificada, será sobre a receptividade dos professores no processo de adaptação do currículos para facilitar o aprendizagem do educando (PcD);
- 1.6. Colher dados relativo as informações receptividades da presença do professor da Educação Especial em sala de aula, destas perspectivas teremos o perfil inclusivo do docente analisado no processo do ensino-aprendizado no campo de estudo designado.
- 1.7. O questionário terá por caracterização sob análise descritiva do objetivo estudado em prol da atitude inclusiva dos docentes do ensino superior regular da (UPF) e, portanto conterà perguntas múltiplas com vários itens ligados a problemática do Estudo de Caso -“Existe atitudes inclusivas nos processos de ensino-aprendizado pelos docentes em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma Universidade Pública Federal”?
- 1.8. A confiabilidade e gratidão permeará esta investigação, justificada pelo estudo como uma primeira aproximação, visto a “ausência” de informação de investigação relativa ao tema de conhecimento científico da questão de estudo na presente UPF e, portanto importantíssimo para contributos relativas a qualidade da educação especifica aos segmentos de gestores, dirigentes, servidores(docentes, Técnico-administrativos) e a Comunidade Universitária em especial aos docentes e discentes com (PcD).
- 1.9. Encaminharemos a declaração do consentimento para ser assinado com o objetivo de garantir a fidelidade e personalismo do instrumento (questionário).

PERFIL SOCIOPROFISSIONAL

PARTE I

1-Questões relativas à Prática Educativa Pedagógica, recolher informações diversas:

1.1 Classe funcional: _____

1.2.Situação do servidor:_____

1.3.Sexo Feminino Masculino

1.4-Idade ≤ 30 anos 31 -40 anos

41-50 anos ≥51 anos

1.5-Local atual de trabalho(Nomeie):

Capital Faculdade _____ Instituto _____ Municipio _____
Campi Polo _____

2.1.É docente do ensino superior regular, ou de educação especial?

Docente Superior regular

Docente Educação Especial

2.2.Quanto tempo de Experiencia Profissional?

≤ 5 anos

6-10 anos

11-20 anos

≥ 21 anos

2.3-Quais as suas Habilitação Acadêmica? (Carreira de Magistério Superior--Lei 12.772/12).

Docente Titular- E

Docente Associado -D

Docente Adjunto- C

Docente Assistente- B

Docente Auxiliar A

Adjunta A se Doutor (Docente Aux.)

Assistente A se Mestrado(Docente Aux).

Auxiliar se Graduado, ou Especialista.

Professor Titular-Livre

A INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO SUPERIOR DE ENSINO

PARTE II

2.4-Possui formação no âmbito das Necessidades Educacionais Especiais?

Sim

Não

3-Questões relativas à Prática Educativa para recolher informações diversas consoantes à linha de pensar do professor:

3.1. Na sua prática pedagógica, trabalhou ou já trabalhou com educando com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais?

3.2. Sente-se habilitado pedagogicamente para trabalhar com discentes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais?

3.3. Prática permanentemente diferenciação pedagógica no trabalho com alunos com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais?

4- Questão relativa às relações pedagógicas entre docentes e discentes (PcD) e /ou com Necessidades Educacionais Especiais e os professores da Educação Especial e Professores de Turma, evidencia da contribuição da relação inclusiva pedagógica:

4.1. Acredita que uma boa relação pedagógica entre professores do ensino regular e de Educação Especial poderá contribuir para avanços escolares e a inclusão do discente com Deficiência e/ou Necessidade Educacional Especial?

4.2. Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores do ensino superior regular e de educação especial seja mais produtivo e positivo?

4.3. Exemplifique, por gentileza, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefício da colaboração.

4.4. Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

5- Questão relativa à receptividade dos professores na elaboração e adequação curricular de modo a facilitar a aprendizagem dos “alunos” com Deficiência/ou Necessidade Educacional Especial, destacando a contribuição das adequações curriculares e estratégias preparadas colaborativamente para a inclusão e avanço dos discentes:

5.1. Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizado de discentes com Deficiência e/ou com Necessidades Educacionais Especiais costuma fazer adequações necessárias ?

5.2. Quando existem dificuldades no processo ensino-aprendizado de discentes com Deficiência e/ou com Necessidades Educacionais Especiais estes grupos de professores procuram soluções em conjunto? Acha importante essa atitude e essa prática?

5.3. Costuma organizar estratégias e materiais de maneira a contribuir para um melhor “funcionamento” do processo de ensino-aprendizado com discentes com Deficiência e/ou com Necessidades Educacionais Especiais?

5.4. Exemplifique, por gentileza, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração entre professores.

6- Questão relativa à receptividade à presença do docente de Educação Especial e do discente com Deficiência e/ou Necessidade de Educação Especial na sala de aula, evidenciar a atitude do docente visando a inclusão:

6.1. Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo com seus colegas dentro e fora da sala e aula?

6.2. Aceita facilmente a presença do docente de Educação Especial na sua sala de aula? Porquê?

6.3. Aceita de bom grado o discente com Deficiência e/ou com Necessidades Educacionais Especiais na sua sala de aula sabendo, de antemão, que essa presença o obriga à utilização de novas estratégias?

6.4. Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experimentado os benefícios da inclusão.

7. Questão relativa ao trabalho colaborativo entre professores titular e professor de Educação Especial para incluir os estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais nos órgãos de ensino.

7.1. O que significa para você o trabalho colaborativo entre os docentes?

7.2. Pensa que o trabalho colaborativo entre docentes de Educação Especial e docente do ensino superior regular é importante? Justifique.

7.3. O que considera mais importante para a realização de um bom trabalho em equipe?

7.4. Na sua Faculdade é frequente a troca de ideias/problemas/estratégias entre professores do ensino superior regular e professores da Educação Especial?

7.5. Exemplifique, por gentileza, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.

7.6. Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

8- Outras questões colaborativas a serem investigadas que deseja acrescentar livremente:

Nota Geral-(exemplificação):

- Participante-Classe funcional: E1; Situação do servidor: Ativo permanente;

ANEXO 03 - TABULAÇÃO DOS RESULTADOS

1-Questões relativas à Prática Educativa Pedagógica, recolher informações diversas:

PERFIL SOCIOPROFISSIONAL

PARTE I

1.1 Classe funcional: _____

Professor	Resposta
01-JBMR	Professor Associado IV
02-VACC	Adjunto
03-MCGC	Docente Magistério Superior
04-MAAN	Docente
05-ECA	Professor Adjunto
06-ENP	Professor Associado I
07-EAC	Professor de Ensino Superior - Mestre Adjunto I
08-CABM	Professor Associado
09-MMBL	Docente Magistério Superior
10-LMBFB	Docente Associado

1.2.Situação do servidor: _____

Professor	Resposta
01-JBMR	Ativo Permanente
02-VACC	Ativo Permanente
03-MCGC	Efetivo (RJU)
04-MAAN	Ativo Permanente
05-ECA	Ativo Permanente

06-ENP	Ativo Permanente
07-EAC	Exerce Cargo Administrativo, C.H. de Ensino reduzida.
08-CABM	Ativo Permanente
09-MMBL	Afetivo (RJU)
10-LMBFB	Ativo Permanente

1.3. **Sexo** Feminino Masculino

Professor	Resposta
01-JBMR	Masculino
02-VACC	Masculino
03-MCGC	Feminino
04-MAAN	Masculino
05-ECA	Feminino
06-ENP	Masculino
07-EAC	Masculino
08-CABM	Masculino
09-MMBL	Feminino
10-LMBFB	Feminino

1.4. **Idade** ≤ 30 anos 31 -40 anos

41-50 anos ≥51 anos

Professor	Resposta
01-JBMR	41-50
02-VACC	31-40
03-MCGC	+51

04-MAAN	+50
05-ECA	41-50
06-ENP	41-50
07-EAC	31-40
08-CABM	+51
09-MMBL	+50
10-LMBFB	+50

1.5-Local atual de trabalho(Nomeie):

Capital Faculdade _____ Instituto _____

Município Campi _____ Polo _____

Professor	Resposta
01-JBMR	Capital-Faculdade-Instituto de Geologia .-IG
02-VACC	Capital-Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Instituto de Ciências da Saúde (FFTO/ICS)
03-MCGC	Capital – Instituto de Ciências Aplicada (ICSA)
04-MAAN	Capital- Instituto de Ciências da Saúde (ICS)
05-ECA	Campi-Faculdade de Geografia-Campus Ananindeua
06-ENP	Capital-Faculdade de Odontologia-Instituto Ciências da Saúde - Município Belém-Pará.
07-EAC	Faculdade de Engenharia e Tecnologia. Campi-Campus Abaetetuba.
08-CABM	Capital -Instituto de Ciências Aplicada- ICSA
09-MMBL	Capital-Faculdade de Enfermagem-Instituto de Ciências da Saúde (ICS).
10-LMBFB	Capital-Faculdade de Medicina-Instituto da Ciência de Saúde- ICS.

2.1.É docente do ensino superior regular, ou de educação especial?

Docente Superior regular

Docente Educação Especial

Professor	Resposta
01-JBMR	Docente Superior regular
02-VACC	Docente Superior Regular
03-MCGC	Docente Superior Regular
04-MAAN	Docente Superior Regular
05-ECA	Docente Superior Regular
06-ENP	Docente Superior Regular
07-EAC	Docente Superior Regular
08-CABM	Docente Superior Regular
09-MMBL	Docente Superior Regular
10-LMBFB	_____

2.2.Quanto tempo de Experiência Profissional?

≤ 5 anos

6-10 anos

11-20 anos

≥ 21 anos

Professor	Resposta
01-JBMR	+21
02-VACC	11-20
03-MCGC	+21

04-MAAN	+21
05-ECA	6-10
06-ENP	11-20
07-EAC	6-10
08-CABM	+21
09-MMBL	+21
10-LMBFB	+21

2.3-Quais as suas Habilitação Acadêmica? (Carreira de Magistério Superior--Lei 12.772/12).

- Docente Titular- E
- Docente Associado -D
- Docente Adjunto- C
- Docente Assistente- B
- Docente Auxiliar A
- Adjunta A se Doutor (Docente Aux.)
- Assistente A se Mestrado(Docente Aux).
- Auxiliar se Graduado, ou Especialista.
- Professor Titular -Livre

Professor	Resposta
01-JBMR	Docente Associado-D
02-VACC	Docente Adjunto- C
03-MCGC	Docente Associado -D
04-MAAN	Docente Associado-D
05-ECA	Docente Adjunto -C
06-ENP	Docente Associado D

07-EAC	Docente Adjunto -C
08-CABM	Docente Associado D
09-MMBL	Docente Associado D
10-LMBFB	Docente Associado D

A INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO SUPERIOR DE ENSINO

PARTE II

2.4-Possui formação no âmbito das Necessidades Educacionais Especiais?

Sim

Não

Professor	Resposta
01-JBMR	Não
02-VACC	Sim
03-MCGC	Não
04-MAAN	Não
05-ECA	Não
06-ENP	Sim
07-EAC	Não
08-CABM	Não
09-MMBL	Não
10-LMBFB	Sim

3-Questões relativas à Prática Educativa para recolher informações diversas consoantes à linha de pensar do professor:

3.1.Na sua prática pedagógica, trabalha ou já trabalhou com educando com Deficiência e/ou Necessidades Educacional Especiais?

Professor	Resposta

01-JBMR	Ainda não
02-VACC	Sim
03-MCGC	Na prática pedagógica, já orientei pesquisa inclusiva, além de trabalho de conclusão de curso. Já fiz pesquisa no Bettina Ferro, Caminhar, mães das crianças.
04-MAAN	Só no ensino de Graduação
05-ECA	Não
06-ENP	Sim.Trabalhamos com atendimento odontológico de pacientes especiais no ambiente do Projeto SIDOPE que funciona nas dependências da Faculdade de Odontologia da UFPA, realizando a atenção Saúde bucal de paciente com necessidades especiais
07-EAC	Não. Somente alunos com dificuldades motoras sem limitação de aprendizagem.
08-CABM	Não trabalhei.
09-MMBL	Não
10-LMBFB	Não trabalhei.

3.2.Sente-se habilitado pedagogicamente para trabalhar com discentes com Deficiência e/ou Necessidades Educacional Especiais?

Professor	Resposta
01-JBMR	Não
02-VACC	Do ponto de vista pedagógico, não.Há muitas lacunas .A Universidade precisa saber e divulgar amplamente quais são suas demandas (quais a deficiências que chegam, Os cursos que recebem estes estudantes, etc.) e investir em estratégias.
03-MCGC	Tenho leitura nessa área e resultado de varias pesquisas. Além de gostar e estudar área da saúde.Fiz minha Tese com a saúde da mulher em Instituições de Saúde.
04-MAAN	Não
05-ECA	Não

06-ENP	Sim, tivemos uma boa formação na pós-graduação sempre voltada a palestras e atendimento odontológico do paciente especial.
07-EC	Não .Será um grande desafio.
08-CABM	Não me sinto. .
09-MMBL	Não
10-LMBFB	Sim

3.3. Na pratica permanentemente percebe a diferenciação pedagógica no trabalho com alunos com Deficiência e/ou Necessidade Educativas Especiais?

Professor	Resposta
01-JBMR	Não
02-VACC	Ainda não tive experiência que tenha necessidade desta demanda.Já tive um estudante com deficiência motoras e com pequenos ajustes e cuidados, não encontrei dificuldades.Lembro apenas que alguns espaços da Universidade, tínhamos reais dificuldades de acessibilidade.Temos muitas calçadas que dificultam o acesso das pessoas e estudantes, falta rampas corretas.
03-MCGC	O aluno com essas características não é para ser excluído e sim incluído com as orientações necessárias dada a realidade e perfil do grupo. A escola precisa se adequar para não praticar a exclusão .E infraestrutura, professor o que for necessário para realização do ensino.
04-MAAN	Não
05-ECA	Nunca tive alunos com necessidade educativa especial.
06-ENP	Sim, em palestras educativas de formação de pacientes com necessidades especiais quer seja no âmbito da triagem ou na atenção odontológica de pacientes especiais.
07-EAC	Não.Ainda não tive alunos em situação que exigisse essa prática.
08-CABM	Não tenho essa prática.
09-MMBL	Não

10-LMBFB	Não entendi
----------	-------------

4-Questão relativa às relações pedagógicas entre docentes e discentes(PcD) e /ou com Necessidades Educativas Especiais e os professores da Educação Especial e Professores de Turma, evidencia da contribuição da relação inclusiva pedagógica:

4.1.Acredita que um boa relação pedagógica entre professores do ensino regular e de Educação Especial poderá contribuir para avanços do ensino e a inclusão do discente com Deficiência e/ou Necessidade Educativa Especial?

Professor	Resposta
01-JBMR	Certamente que sim.Isso é uma necessidade muito importante da inclusão social.
02-VACC	Sim.Temos muito a apreender nessa relação e parceria.
03-MCGC	A relação pedagógica é importante, assim como ás condições de trabalho. Desde sala acesso a sala, interpretação, varias muitas necessidades que se colocam e que precisam ser adaptadas e capacitadas para tal exercício.
04-MAAN	Sim
05-ECA	Sim
06-ENP	Sim!O papel da escola, das universidades é fundamental para a inclusão do aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais.
07-EAC	Sim .Tenho Convicção.
08-CABM	Acredito que é essencial.
09-MMBL	Sim, pois a experiência do docente de educação especial poderá contribuir para o exercício do docente do ensino regular, junto aos discentes com necessidades especiais.Vale registrar, entretanto, que consideramos necessária a capacitação docente, para que seu exercício seja adequado frente aos alunos com NE.
10-LMBFB	Sim.Todo trabalho que é feito em equipe só poderá trazer benefícios em especial ao discentes.

4.2. Que dificuldades, na sua opinião, podem impedir que o trabalho colaborativo entre os professores do ensino superior regular e de educação especial seja mais produtivo e positivo?

Professor	Resposta
01-JBMR	A falta de integração entre o ensino Superior e o Ensino Básico, incluindo a Educação Especial é a grande barreira. É por em prática a Legislação em vigor.
02-VACC	Acredito que entender as demandas que são geradas por cada nível de ensino.
03-MCGC	Partindo de uma relação colaborativa de ambos, o acesso a infraestrutura é importante. Muitas vezes o acesso a sala de aula é difícil complicado (andar alto). Sem colaboração dos participantes a aula fica difícil. A Constituição de 88 é clara e inclusiva, infelizmente ainda não é realidade o acesso a todos. As ruas não inclusivas, sala adaptadas, elevadores decodificar de informação etc.
04-MAAN	Não há dificuldades, se houver, deve ser falta de vontade.
05-ECA	Ausência de interação entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial. Falta de treinamento dos docentes do ensino superior e cursos regulares de curta duração voltados para esta temática.
06-ENP	A falta de experiência no manejo e na atenção de pacientes com necessidade especial..
07-EAC	Na Unidade em que ministro aula não existe servidor de apoio a educação especial.
08-CABM	Dificuldade atitudinal, limitação de formação ausência de recursos e infraestrutura adequada.
09-MMBL	Falta de vontade e disponibilidade, de um ou de ambos, para desenvolver o trabalho colaborativo.
10-LMBFB	A falta de colaboração, humanização e compromisso com a inclusão social.

4.3. Exemplifique, por gentileza, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefício da colaboração.

Professor	Resposta

01-JBMR	Não experimentei tal situação.
02-VACC	Não se aplica.
03-MCGC	É comum ter alunos que não pode subir uma escada (cadeirante).Intervir com troca de sala, aluno mudo(geralmente os colegas decodificam a informação).Atividades em sala de aula que incluam todos com dinâmicas inclusivas, e participativas.
04-MAAN	Não tenho exemplos.
05-ECA	Eu não tive essa experiência (Trabalho colaborativo do professor de ensino regular versus professor do ensino de educação especial).
06-ENP	Na nossa experiência, dou como exemplo a situação de um paciente portador de síndrome de Down que aprende em nosso serviço as técnicas de escovação dental, por exemplo.
07-EAC	Ainda não tive uma experiência de colaboração desta natureza.
08-CABM	Não se aplica, pois não estar ministrando aula.
09-MMBL	Não se aplica considerando que estamos afastadas da docência em sala de aula e mesmo quando estávamos não tive oportunidade de lidar com discentes com Deficiência e/ou Necessidades Educativa Especial.
10-LMBFB	Por exemplo: Uma discente com deficiência na FAMED, em que existiu a colaboração dos docentes, discentes e a Faculdade...

4.4.Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

Professor	Resposta
01-JBMR	Não experimentei tal situação na prática.
02-VACC	Não se aplica.
03-MCGC	Geralmente há cooperação em sala de aula. É comum solidariedade. De maneira geral o mais comum que observo é a falta de infraestrutura desde rua até o campo da falta do acesso ao elevador, sala adaptada e clara capacitação

	docente e muito importante. Pois, todos todos os dias novas demandas chegam que precisam de respostas.
04-MAAN	Não tenho exemplos.
05-ECA	_____
06-ENP	Nos casos de pacientes com paralisia cerebral em que há dificuldades de explicitar a importância da atenção odontológica.
07-EAC	Não se aplica.
08-CABM	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica (ver item 4.3)
10-LMBFB	A mesma situação da discente da FAMED pela dificuldade da acessibilidade ao andar superior a onde seria ministrado a disciplina.

5-Questão relativa à receptividade dos professores na elaboração e adequação curricular de modo a facilitar a aprendizagem dos “alunos” com Deficiência/ou Necessidade Educacional Especial, destacando a contribuição das adequações curriculares e estratégias preparadas colaborativamente para a inclusão e avanço dos discentes:

5.1.Na presença de dificuldades no processo ensino-aprendizado de discentes com Deficiência e/ou com Necessidades Educacional Especial costuma fazer adequações necessárias ?

Professor	Resposta
01-JBMR	Sim.Temos casos de alunos com necessidade especiais que inclusive participavam de atividades práticas de campo, com apoio dos nossos docentes.A realidade de UFPA é a que não conta ainda espaços adequados de permanencia e locomoção para PNEs, e a acessibilidade vertical com plataformas especiais também raramente.
02-VACC	Sim.
03-MCGC	Observamos que esses alunos tem dificuldade de chegar a uma universidade. Vejo que são poucos os que ultrapassam essas dificuldades. Nessa linha de raciocínio no ensino universitário vejo pouco. Já tive aluno nossas condições, mas são poucos em relação aos demais. Minha característica é ser receptiva com todos, não criando diferenças, mas há boa relação e adaptação no sentido de

	garantir o acesso.Mas as condições de ensino em geral são precárias.
04-MAAN	Não tenho experiência.
05-ECA	_____
06-ENP	Sim!Através de técnicas especiais de ensino e aprendizagem para facilitar a compreensão dos processos educativos.
07-EAC	Não se aplica.
08-CABM	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica (ver item 4.3).
10-LMBFB	No caso da discente foram feitas adequações com o conteúdo, e outros.

5.2.Quando existem dificuldades no processo ensino-aprendizagem de discentes com Deficiência e/ou com Necessidades Educacional Especial estes grupo de professores procuram soluções em conjunto? Acha importante essa atitude e essa prática?

Professor	Resposta
01-JBMR	Sim. Muito importante.
02-VACC	Sim.Muito importante levara a participação do Colegiado e do NDE, para todos passam saber os tipos de dificuldades que estamos enfrentando e encontrar juntos as soluções.
03-MCGC	Há uma relação de colaboração para dificultar essa situação.Apesar de não ter acesso aos docentes, mas os alunos quando procuram p/ direitos ao acesso como exemplo sala, geralmente eles conseguem.Na medida do possível há uma adaptação de situações.
04-MAAN	Não tenho experiência.
05-ECA	_____
06- ENP	Sim!Muito importante.
07-EAC	Em um caso em que vivenciei, enquanto gestor de uma Unidade acadêmica, professores se reuniram para buscar solução para solucionar dificuldades apresentadas com o primeiro aluno surdo do Campus de

	Abaetetuba.Amenizamos a gravidade da situação mediamos acedência de um interprete de libra de uma prefeitura para acompanhar o aluno.
08-CABM	Procurar e debater soluções conjuntas é essencial. Mas deve ser envolvida a gestão também.
09-MMBL	Não se aplica (ver item 4-3)
10-LMBFB	É fundamental que os docentes se envolvam, minimizando ao máximo as dificuldades.

5.3. 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 Necessidades Educacional Especial?

Professor	Resposta
01-JBMR	Não
02-VACC	Sim
03-MCGC	Sim.Estudo, preparo as aulas faço didática, dinâmica, procuro escutar e me preparar, pesquisa, gosto de trabalhar conjuntamente vejo que é mais produtivo e inclusivo.
04-MAAN	Não tenho experiência.
05-ECA	Não Tive alunos com Necessidades Educativas Especiais
06-ENP	Sim, fazemos estratégias práticas e teóricas no âmbito do funcionamento do SIDOPA para melhorar a atenção a saúde bucal do paciente.
07-EAC	Em havendo necessidade tenho ciência de que isto precisa ser feito.
08-CABM	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica (ver o item 4.3).
10-LMBFB	Todas as vezes que temos demandas procuramos solucionar as dificuldades.

5.4.Exemplifique, por gentileza , com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração entre professores.

Professor	Resposta
01-JBMR	Grupo de professores se uniu para atender um aluno com distúrbio de comportamento, buscando atendimento psicossocial na UFPA.
02-VACC	A adaptação de barreiras arquitetônica. Ajustar dificuldades com a acessibilidade. Ainda temos lugares com falta de rampas, pisos irregulares, falta de calçadas. Tem uma coisa curiosa que ocorre em turmas de primeiro ano de curso. Nós professores não somos informados se teremos algum discente com alguma deficiência. Muitas vezes, somos surpreendidos em sala nos primeiros dias de aula. Isto não é nada bom. Correremos o risco de uma exclusão.
03-MCGC	No meu caso com professores me relaciono há empréstimos de sala troca de material p/pesquisa, textos p/ leitura. Nos não tenho muitas alternativas, pois a nossas infraestrutura e problemática. As salas sucateadas, sujas, falta equipamento até higiene como: banheiro que é o básico.
04-MAAN	Não tenho experiência.
05-ECA	_____
06-ENP	Quando vamos realizar um processo de exodontia em um paciente especial, com a implantação de atividades lúdicas com o paciente.
07-EAC	Não se explica.
08-CABM	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica (ver item 4.3)
10-LMBFB	Os nossos docentes de Pediatria sempre estão sempre predispostos a colaborar com o discente.

6. Questão relativa a receptividade à presença do docente de Educação Especial e do discente com Deficiência e/ou Necessidade de Educação Especial na sala de aula, evidenciar a atitude do docente visando a inclusão:

6.1. Está aberto a desenvolver um trabalho colaborativo com seus colegas dentro e fora da sala e aula?

Professor	Resposta

01-JBMR	Sim
02-VACC	Claro que sim .Sempre.
03-MCGC	Sim, gosto de trabalhar com colegas é pena que algumas pessoas não tem mesmo pensamento.Mas, na área da saúde há mais reciprocidade.
04-MAAN	Não tenho experiência. Mas o que depender de mim estou pronto pra colaborar
05-ECA	Sim .
06-ENP	Sim, a interação e dialogo sempre presentes no nosso serviço.
07-EAC	Sim .
08-CABM	Sim.
09-MMBL	Não se aplica(Ver item 4.3).
10-LMBFB	Sim

6.2.Aceita facilmente a presença do docente de Educação Especial na sua sala de aula?Porquê?

Professor	Resposta
01-JBMR	Sim. Não tive essa oportunidade ainda.
02-VACC	Sim, Por que temos muito a aprender com eles .
03-MCGC	Sim, não devemos fazer diferença, já que ensino é inclusivo.Gosto muito de trabalhar com o processo de participação, dinâmica e interação.
04-MAAN	É muito importante.
05-ECA	Aceitaria, pois como não tenho habilidade para tal se faz necessário à presença de um docente habilitado.
06-ENP	Sim !Porque facilita a transmissão do conhecimento entre os docentes e discentes.

07-EAC	Sim, embora ainda não vivenciei nenhum caso em sala de aula..
08-CABM	Trabalho colaborativo é sempre bem vindo.
09-MMBL	Não se aplica (ver item 1.3)
10-LMBFB	Sim.Temos de pensar sempre na inclusão social.

6.3.Aceita de bom grado o discente com Deficiência e/ou com Necessidades Educacional Especial na sua sala de aula sabendo, de antemão, que essa presença o obriga à utilização de novas estratégias?

Professor	Resposta
01-JBMR	Claro que sim.Iso é acima de tudo um dever e consciência moral do docente.
02-VACC	Sim.
03-MCGC	Hoje o professor deve fazer diferença, inconstitucional, porém até agora os que tiveram em sala foi possível trabalhar. O que mais observo, é cadeirante, mudo, cego.
04-MAAN	Sim, todos devem estar prontos para recebê-lo, inclusive seus colegas discentes.
05-ECA	Sim, aceitaria. E a utilização de novas estratégias seria um desafio, pois me estimularia a sair da zona de conforto.
06-ENP	Sim.São muito bem aceito, assim como qualquer modalidade de paciente que deseja aprender.
07-EAC	Sim.
08-CABM	Aceitar deve ser compromisso ético com a educação inclusiva.
09-MMBL	Não aplica (ver item 4.3).
10-LMBFB	Sim.Sempre em inclusão Social.

6.4. Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha experimentado os benefícios da inclusão.

Professor	Resposta

01-JBMR	Alunos de graduação realizando atividades com apoio dos docentes e alunos.
02-VACC	Poder presenciar um aluno com deficiência estar de igual na acessibilidade igual em uma aula prática .
03-MCGC	As pessoas precisam ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades .Precisa de políticas públicas de inclusão.É muito importante o ensino superior já tive aluno que se formou e é claro é “muito gratificante”esta formado ir para o mercado de trabalho.
04-MAAN	Não tenho experiência.
05-ECA	Nunca tive aluno por necessidade educativa especiais.
06-ENP	Esse semestre estou ministrando aula a alunos que são surdos e mudos e a inclusão em sala de aula é fundamental para esse grupo de alunos.
07-EAC	Não se aplica.Ainda não vivenciei.
08-CABM	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica.(ver item 4.3).
10-LMBFB	A única que temos foi a discente da FAMED.

7. Questão relativa ao trabalho colaborativo entre professores titular e professor de Educação Especial para incluir os estudante com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especial nos órgão de ensino.

7.1. O que significa para você o trabalho colaborativo entre os docentes?

Professor	Resposta
01-JBMR	Tudo que serve pra fortalecer o ensino.
02-VACC	Acredito que seja o compartilhamento de planejamento e decisão do processo de ensino e aprendizagem.
03-MCGC	Gosto de trabalhar em equipe multidisciplinar ou interdisciplinar é o recomendado na área da saúde é comum e os profissionais compreendem essa necessidade. O trabalho em conjunto é melhor, responsável e ético.

04-MAAN	Significa a troca de experiência visando à inclusão do aluno com dificuldade à sala de aula, e à compreensão do conteúdo programático.
05-ECA	É a adaptação de metodologias que buscam alternativas para que alunos com necessidades especiais sejam incluídos de forma equitativa e contemplados no processo de ensino-aprendizagem.
06-ENP	São metodologias que são discutidas entre os professores com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.
07-EAC	O professor de educação especial deve ser um mediador que ajude o aluno com necessidades educacionais especial a superar as barreiras que a necessidade especial impõe e este aluno enquanto que a professora titular deve entender sua próprias limitações enquanto professor para sozinho proporcionar um processo de ensino-aprendizagem adequado ao aluno com deficiência.
08-CABM	A oportunidade de desenvolver mais habilidades profissionais e capacidade criativa.
09-MMBL	Não se aplica(ver item 4.3).
10-LMBFB	A reciprocidade entre os docentes.

7.2. Pensa que o trabalho colaborativo entre docentes de Educação Especial e docente do ensino superior regular é importante?Justifique.

Professor	Resposta
01-JBMR	Extremamente importante. A sociedade cada vez mais está incluído pessoas PNES, que merecem toda a atenção.
02-VACC	Sim.Acredito que o contato entre essa experiências ajuda muito a revermos as metodologias , avaliar o que essencial em cada demanda, favorece uma via de mão dupla para a formas e metodologias utilizando.
03-MCGC	O SUS recomenda pelo menos o trabalho multidisciplinar onde a responsabilidade é dividida e a colaboração profissional de diferentes áreas é importante no desenvolvimento do trabalho, flui melhor e claro os resultados são bons.Nessa perspectiva colaborativa flui melhor.

04-MAAN	Sim, já justifiquei na questão anterior.
05-ECA	Sim, pois dessa forma seria um aprendizado significativo para auxiliar o aluno com necessidades especiais,
06-ENP	Sim!De fundamental importância para tornar mais inclusive o papel do docente e aluno .
07-EAC	Sim.Pelo entendimento explicado no item anterior.
08-CABM	Sim.Desenvolve capacidade criativa,- desenvolver prática humanizada.
09-MMBL	Sim, independentemente do tipo de necessidade do discente, o trabalho colaborativo entre os membros de uma equipe é fundamental para alcance dos objetivos propostos no trabalho.
10-LMBFB	Sim.Todo conhecimento é fundamental, para o ensino – aprendizado, principalmente.

7.3. O que considera mais importante para a realização de um bom trabalho em equipe?

Professor	Resposta
01-JBMR	A parceria em prol do bem comum.O de ensinar, independente da cor, raça, credo e necessidade especiais.
02-VACC	Um bom planejamento, o foco no que se quer alcançar e a vontade de cada membro em concluir os objetivos traçados.
03-MCGC	Planejamento de ações conjuntas.Organização para o trabalho e claro a equipe deve ter consciência que importante o trabalho conjunto para o bem do paciente..O trabalho em equipe multidisciplinar é mais socializante .
04-MAAN	Exatamente a integração docentes/ experiência -discentes.
05-ECA	A interação entre membros da equipe e a disposição de repasse de saberes entre os mesmos.
06-ENP	Espírito de grupo, capacidade de dialogar e doação.
07-EAC	Planejamento acadêmico compartilhado entre todos os docentes da turma, inclusive com a participação do professor de educação especial, quando sua existência for uma realidade na instituição.

08-CABM	- Saber ouvir, -reconhecer limites e potencialidades de sua prática e saber,-disposição para mudança.
09-MMBL	A disponibilidade em ensinar e aprender(docente x docente)(docente x discente).
10-LMBFB	-Respeito,-Colaboração, - Humanização,-Atitude.

7.4.Na sua Faculdade é frequente a troca de ideias/problemas/estratégias entre professores do ensino superior regular e professores da Educação Especial?

Professor	Resposta
01-JBMR	Nunca.
02-VACC	Nunca ocorreu.
03-MCGC	Não, essa faculdade acredita no trabalho de movimento popular e não institucional.
04-MAAN	Sim, já fazemos esta interação em nossas clinicas de odontológicas.
05-ECA	Não.
06-ENP	Sim.
07-EAC	Não .
08-CABM	Não .
09-MMBL	Não se aplica (ver item 4.3).
10-LMBFB	Na medida do possível quando surge essas experiências, entretanto não é nossa pratica como professor da Educação Especial.

7.5.Exemplifique, por gentileza, com a descrição de uma situação em que tenha tido benefícios da colaboração.

Professor	Resposta
01-JBMR	Nunca .
02-VACC	Não se aplica .

03-MCGC	Sempre procurei trabalhar com equipe na área da saúde. Nesse sentido, a recuperação de paciente é muito comum, pois o trabalho de estimulação, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, serviço social, mobilizando para garantir cidadania do paciente o médico. Todos trabalhando conjuntamente tens benefícios aos programas e recupera com certeza. Na docência a finalização do curso com entrega dos TCC é valorativo ao aluno.
04-MAAN	No atendimento à pacientes com necessidade especiais no tratamento odontológico, onde todos participam do mesmo procedimento, com troca de experiência.
05-ECA	_____
06-ENP	Os trabalhos em equipe que são realizados de alunos com deficiências.
07-EAC	Não se aplica.
08-CABM	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica(ver item 4.3).
10-LMBFB	Não.

7.6.Exemplifique, por favor, com a descrição de uma situação em que tenha tido dificuldades e/ou desvantagens na colaboração.

Professor	Resposta
01-JBMR	Nunca.
02-VACC	Não se aplica.
03-MCGC	No meu trabalho sempre procurei colaboração de outro cursos fora do serviço social. O serviço social é contra o trabalho institucional nesse sentido convivo muito bem com equipe multiprofissional e as vezes interdisciplinar da área de saúde .Esse trabalho da saúde é bom e da certo é pena que o sucateamento institucional impossibilita maiores avanços .Acredito em institucionalização do Estado a infraestrutura esteja melhor. Apesar das dificuldades que a saúde enfrenta no Pará com falta de hospitais, consultas, exames e outros.
04-MAAN	Não tenho exemplos.

05-ECA	_____
06-ENP	Quando a interprete não acompanha a aluna, cria-se uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.
07-EAC	Não se aplica.
08-CABM	Não se aplica.
09-MMBL	Não se aplica(ver item 4.3).
10-LMBFB	Não.

8-Outras questões colaborativas á investigação que deseja acrescentar livremente:-----

Professor	Resposta
01-JBMR	Deve haver formas de fazer com que a universidade possa interagir com os educadores de necessidades especiais, pois esses alunos do ensino regular serão os futuros universitários.
02-VACC	Quero parabenizar pela importante pesquisa.Acredito muito que seus resultados devem ser divulgado e informados à administração superior para apoiar o que já vem sendo desenvolvido na nossa Universidade .Agradeço muito em poder participar dessa pesquisa.Muito grato.
03-MCGC	Como acredito que a teoria alimenta a prática a pesquisa é importante para melhorar o conhecimento, novas descoberta e avanço da ciência .A pesquisa abre possibilidades de renovação sempre.A Equipe multiprofissional é importante para o bom andamento do trabalho e claro com infraestrutura e capacitação constante.
04-MAAN	Não tenho experiência.
05-ECA	O processo de ensino aprendizagem das Instituições do Ensino Superior (IES) devem ser expandidos e fortalecidos, pois em função da falta de estratégia, os alunos com necessidades especiais em muitos casos ficam sem assistência adequada.
06-ENP	Não se aplica.
07-EAC	Esse trabalho é muito importante, porque pode despertar a instituição para a necessidade de evoluir muito nesta

	âres.Foram instituídas as cotas, mas não nos prepararam para essa demanda, nem no que diz respeito às instalações físicas, nem na capacitações dos docentes e técnico-administrativos nem nos currículos pedagógicos.
08-CABM	_____
09-MMBL	Não se aplica (ver itens 4.3).
10-LMBFB	Seria muito importante que houvesse integração através de projeto da própria instituição com os docentes da Faculdade e educação especial, apesar de termos até esse momento somente 1 ou 2 situações.

ANEXO 04 - DADOS DA UNIVERSIDADE SOBRE OS ALUNOS DE INCLUSÃO



**DADOS DA UFPA SOBRE ALUNO COM
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Na UFPA com base de dados de 11/08/2017 temos 47.585 alunos ativos no cadastro. Sendo 26.307 na Capital e 21.278 no Interior. (Tabela 01 E 02)

Temos identificado 417 discentes como pessoas com necessidade especiais (Tabela 03 E 04) e destas 161 que ingressaram de 2015 a 2017 nas vagas exclusivas de PCD– Pessoa com Deficiência (Tabela 05 e 06), sendo 118 de Belém e 43 do Interior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
 DIRETORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
 COORDENADORIA DE AUTOAVALIAÇÃO

QUANTIDADE DE ALUNOS ATIVOS PNE POR UNIDADE ACADÊMICA E SEXO E TIPO DE NECESSIDADE

	F	M	Total Geral
  			
CAMPUS UNIVERSITARIO DE ABAETETUBA	14	8	22
Auditiva	3		3
Outras Necessidades	7	5	12
Víslual	1	2	3
Física	3		3
Múltipla		1	1
CAMPUS UNIVERSITARIO DE ALTAMIRA	7	8	15
Auditiva	1	1	2
Outras Necessidades	5	6	11
Física	1	1	2
CAMPUS UNIVERSITARIO DE ANANINDEUA	2	8	10
Víslual		4	4
Física	1	4	5
Múltipla	1		1
CAMPUS UNIVERSITARIO DE BRAGANCA	4	11	15
Auditiva		1	1
Outras Necessidades	1	3	4
Víslual	2	4	6
Física		3	3
Condutas Típicas	1		1
CAMPUS UNIVERSITARIO DE CAPANEMA	1		1
Víslual	1		1
CAMPUS UNIVERSITARIO DE CASTANHAL	8	8	16
Auditiva	2	1	3
Outras Necessidades	4	3	7
Víslual	1	1	2
Física		3	3
Múltipla	1		1
CAMPUS UNIVERSITARIO DE SALINOPOLIS		2	2
Víslual		1	1
Física		1	1
CAMPUS UNIVERSITARIO DE TUCURUI		13	13
Outras Necessidades		5	5
Víslual		4	4
Física		2	2
Múltipla		1	1
Condutas Típicas		1	1
CAMPUS UNIVERSITARIO DO MARAJO - BREVES	1	2	3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
 DIRETORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
 COORDENADORIA DE AUTOAVALIAÇÃO

QUANTIDADE DE ALUNOS ATIVOS PNE POR UNIDADE ACADÊMICA E SEXO E TIPO DE NECESSIDADE

	F	M	Total Geral
  			
Outras Necessidades		1	1
Víslual	1		1
Múltipla		1	1
CAMPUS UNIVERSITARIO DO MARAJÓ - SOURE	1	2	3
Outras Necessidades		1	1
Física	1	1	2
CAMPUS UNIVERSITARIO DO TOCANTINS - CAMETA	6	16	22
Altas Habilidades	1	1	2
Outras Necessidades	2	3	7
Víslual		2	2
Física	3	8	11
INSTITUTO DE CIENCIAS BIOLOGICAS	1	4	5
Outras Necessidades	1	2	3
Víslual		1	1
Física		1	1
INSTITUTO DE CIENCIAS DA ARTE	6	10	16
Auditiva	1		1
Mental		1	1
Outras Necessidades	1	6	7
Víslual	1	1	2
Física	1	2	3
Múltipla	1		1
Condutas Típicas	1		1
INSTITUTO DE CIENCIAS DA EDUCACAO	5	4	9
Auditiva	2		2
Outras Necessidades		4	4
Víslual	1		1
Física	2		2
INSTITUTO DE CIENCIAS DA SAUDE	26	11	37
Auditiva	2	2	4
Mental	1	1	2
Outras Necessidades	11	3	16
Víslual	4	1	5
Física	8	2	10
INSTITUTO DE CIENCIAS EXATAS E NATURAIS	9	33	42
Altas Habilidades		1	1
Outras Necessidades	3	19	24
Víslual	2	7	9

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
 DIRETORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
 COORDENADORIA DE AUTOAVALIAÇÃO

QUANTIDADE DE ALUNOS ATIVOS PNE POR UNIDADE ACADÊMICA E SEXO E TIPO DE NECESSIDADE

	F	M	Total Geral
 Física	1	3	4
Múltipla		1	1
Condutas Típicas	1	2	3
INSTITUTO DE CIENCIAS JURIDICAS	8	8	16
Auditiva	1	1	2
Mental	1		1
Outras Necessidades	2	3	5
Visual	1	1	2
Física	3	2	5
Condutas Típicas		1	1
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS	21	28	49
Altas Habilidades	1		1
Auditiva	2	1	3
Outras Necessidades	11	16	27
Visual	1	6	7
Física	6	5	11
INSTITUTO DE EDUCACAO MATEMATICA E CIENTIFICA	1	1	2
Física	1	1	2
INSTITUTO DE ESTUDOS COSTEIROS - BRAGANCA		3	3
Outras Necessidades		1	1
Visual		1	1
Física		1	1
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS	20	19	39
Altas Habilidades		1	1
Auditiva		1	1
Mental	3		3
Outras Necessidades	8	8	16
Visual	3	5	8
Física	6	4	10
INSTITUTO DE GEOCIENCIAS	1	4	5
Outras Necessidades	1	4	5
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICACAO	11	11	22
Auditiva	1	1	2
Mental		1	1
Outras Necessidades	7	5	12
Visual	1	3	4
Física	2	1	3
INSTITUTO DE TECNOLOGIA	7	43	50

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
COORDENADORIA DE AUTOAVALIAÇÃO

QUANTIDADE DE ALUNOS ATIVOS PNE POR UNIDADE ACADÊMICA E SEXO E TIPO DE NECESSIDADE

	F	M	Total Geral
  			
Auditiva	1	1	2
Mental		1	1
Outras Necessidades	3	20	23
Víslual	1	9	10
Física	1	10	11
Múltipla	1	2	3
Total Geral	160	257	417

ANEXO 05 - PROJETO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DIREÇÃO GERAL
SECRETARIA EXECUTIVA
ASSESSORIA TÉCNICA DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL**



**PROPOSTA DE CRIAÇÃO DA ASSESSORIA TÉCNICA DE INCLUSÃO E
INTEGRAÇÃO SOCIAL DO ICS/UFPA**

**TEMA: Democratização nas Relações de Inclusão e Integração Social
do Instituto de Ciências de Saúde-ICS-UFPA**

Belém, 17 de fevereiro de 2017.

EQUIPE DA ASSESSORIA TÉCNICA DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL/ICS

- Mauro de Amorim Acatauassú Nunes (Diretor e Coordenador Geral do ICS);
- Marcia Maria de Bragança Lopes (Diretora Adjunta do ICS);
- Maria Josefa Juviano Quadros (Assistente Social, especialista em Gestão de Saúde, Gestão de Pessoal, Metodologia do Serviço Social e Mestranda em Ciências da Educação);
- Tânia Mara Brasil dos Santos (Administradora e especialista em Gestão de Pessoas e Capacitação por Competência).

O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural.

Educar é conseguir que [...] ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, traçadas como destino [...].

Comunicar com o público, intervir na sociedade, faz parte do ethos profissional [...].

(Ventura, 2003)

1. IDENTIFICAÇÃO

- **Objetivo geral:** Incluir e integrar socialmente o segmento de gestores, dirigentes, servidores (docentes, técnicos-administrativo) e discentes do ICS, fundamentado pelo processo democrático institucional da Universidade Federal do Pará (UFPA).
- **Público alvo:** Gestores, dirigentes, servidores (docentes, técnico-administrativo) e discentes do Instituto de Ciências da Saúde (ICS).

2. JUSTIFICATIVA

- A Universidade Federal do Pará (UFPA) é uma instituição federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), mediada pela Secretaria de Ensino Superior (SESU).
- Criada pela Lei nº 3.191 de 02 de julho de 1957, a universidade é hierarquizada e integrada aos três pilares estruturantes: ensino, pesquisa e extensão.
- Possui uma população universitária de 61.938 pessoas, de acordo com dados de 2015 constantes no Portal UFPA. E é composta por 14 Institutos, uma Escola Aplicada, dois Hospitais Universitários, seis Núcleos e 12 Campi, com 52 polos.

- O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFPA), 2016 a 2025, instituído pelo MEC, Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, é reconhecido como um **Instrumento de Gestão Administrativa do Ensino Superior, constituído com a participação coletiva em espaços democráticos, para o cumprimento da Missão Institucional de “produzir, socializar e transformar o conhecimento na região Amazônica no formar de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável.”**

3. INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE (ICS)

- Foi criado em novembro de 1970 com a denominação de Centro Bio-Médico, constituído pelas faculdades de Odontologia (1940), Farmácia (1949), Medicina (1950), Nutrição (1970), Enfermagem (1980) e Fisioterapia e Terapia Ocupacional (2010).
- Possui pós-graduação Stricto Sensu na faculdade de Odontologia, mestrados em Ciências Farmacêutica e Enfermagem, e o primeiro doutorado de Farmácia da região Amazônica, envolvendo a Associação das Universidades do Amazonas, Amapá, Goiás e Pará.

3. INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE (ICS)

- Vem garantindo contributos na área da saúde sob sua responsabilidade na efetivação a Missão institucional do PDI/UFGPA ao mediar **ações inovadoras** que de alguma maneira **potencializam a capacidade de seus colaboradores**, a exemplo da **implantação da Assessoria Técnica de Inclusão e Integração Social/ATIIS/ICS** a qual deslumbra o **exercício de cidadania** para com o segmento de gestores, dirigentes, servidores (docentes e Técnico - Administrativos) e discentes, compreendidos como a comunidade universitária integrada ao ICS, o qual favorece para os resultados planejados na qualidade dos serviços (ensino, pesquisa e extensão) e sobretudo na produção de conhecimento, de modo a garantir o desenvolvimento da comunidade em geral e/ou melhor da região Amazônica.

3. INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE (ICS)

- As ações de extensão ocorrem na Santa Casa de Misericórdia, Hospital Universitário João de Barros Barreto e Hospital Bettina Ferro de Sousa, os quais necessitam de "espaços físicos" para os Laboratórios importantíssimos ao desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão na área de saúde, especificamente das faculdades do ICS.
- Para o cumprimento da **Missão Institucional do ICS**, desenvolve-se ações inovadoras, integradas, de modo a garantir melhorias "socioprofissionais" a comunidade universitária, criando para isto um conjunto de ações proativas, mediadas por processo contínuo de aperfeiçoamento na gestão acadêmica, no Plano Pedagógico e na Administração Técnica Institucional, mediados e alinhados pelo Planejamento Estratégico no Plano de Desenvolvimento da Unidade, assim como na prestação de conta responsável, sob orientação da Administração Superior da UFGPA, estabelecida pela Lei Nº 10.861/2004 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES).

4. ASSESSORIA TÉCNICA DE INSCLUSÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL (ATIIS/ICS/UFPA)

- A **ATIIS**, de acordo com o PDU/ICS de 2013 a 2015, prevê o alcance dos objetivos e metas do ICS segundo os índices de orientação em termos quantitativos e qualitativos na dimensão da eficiência e da eficácia, frente aos desafios institucionais, de modo que todos os processos que favoreçam, dinamizem e potencializem sejam bem vindos para atender as demandas da participação ativa dos segmentos que compõe o ICS.
- A **ATIIS** terá por diretriz o PDU/ICS alinhado ao PDI/UFPA ao qual inicialmente será pensada em uma compreensão processual de sua práxis, de modo que ao **dinamizar as mediações operacionais**, teremos ao mesmo tempo favorecido a **comunicação ente os setores** e obvio entre as **pessoas partícipes** dos processos de inclusão e integração social, assim como decorreremos metodologicamente, desde **os conceitos até as ações compartilhadas** para com todos os segmentos que compõe o Instituto.

5. INCLUSÃO

- A **Inclusão**, conceitualmente possibilita o **processo democrático de acesso aos direitos fundamentais**, àqueles que, na qualidade de partícipe cidadã, estão envolvidos coo responsabilmente e socialmente em transpor um conjunto de meios e ações que integram o segmento de gestores, dirigentes, servidores (docentes e técnico-administrativo) do ICS em nível pessoal e profissional para a efetivação e melhorias das **relações intra e interpessoais no ambiente de trabalho**. Desse modo, os espaços compartilhados se aprimorarão na melhoria das relações socioprofissionais, primordialmente em condições éticos às demandas existentes, advindo do próprio paradoxo organizacional que reflete da condição econômico-sócio e político da sociedade em geral.
- Há uma categoria de direitos fundamentados em sociedade e que estão presentes nos direitos institucionais como o direitos funcionais somados aos deveres amplamente publicados na Lei do Regimento Jurídico Único do Servidor Publico Federal (Lei 8.112/90) e no Estatuto do Servidor Público e as outras orientações normativas que a integra.

6. INTEGRAÇÃO SOCIAL

- A **Integração Social** diz respeito às **responsabilidades sociais** do cidadão. A UFPA, por exemplo, desenvolve **serviços ao cidadão** na área do ensino superior, pesquisa e extensão de modo processual, transparente, eficiente e eficazes, o que significa uma **gestão humanizada, focada na comunicação clara e na escuta, importantíssima para as relações sociais** em prol dos resultados, ajustados sob uma **gestão inovadora e sustentável**.
- O **ICS**, sob uma **gestão humanizada, inovadora e sustentável**, desenvolve e garante espaços específicos sob vários olhares integrados na gestão com pessoas e decisões gerenciais, implementas pelo PDU/ICS/UFPA de 2016 a 2025.
- A **integração entre todos os setores versos serviços e as melhorias mediadas pelas ações nas relações intra e interpessoal ao segmento que compõe o ICS**, dinamiza o sentimento de **"dignidade"** dos servidores e dos discentes, conseguindo resultados de valorização do ICS.

6. INTEGRAÇÃO SOCIAL

- No organograma do ICS, dispõe à Assessoria Técnica de Inclusão e Integração Social (ATIIS/ICS) integrada diretamente à Direção Geral e Adjunta, assim como a Secretaria Executiva, somada a Assessoria Técnica (Jurídica e de Comunicação), a Comissão de Planejamento e Gestão Administrativa (CPGA) e o Setor de Recursos Humanos (SRH) sob a validação da Congregação do ICS, em um esforço conjunto, para subsidiar a decisão da direção do ICS quando solicitada, de modo interativo em buscar atingir os resultados propostos pelo PDU-ICS alinhado ao PDI-UFPA 2016-2025.

7. INTERAÇÕES PSICOSSOCIAIS E INOVAÇÕES

- As interações psicossociais pautadas nas necessidades básicas universais (Oliveira-2010), **identificam socialmente a instituição** que **coo responsabiliza-se** pela mediação das relações de confiabilidade interpessoal, baseada em “valores”, os quais possibilitam a **autonomia na perspectiva do desenvolvimento humano**, exercidos **responsavelmente em espaços democráticos** que fomentam a **criatividade e as interações individuais e coletivas**, proporcionando o **fortalecimento das estruturas culturais** expressas na **justiça social**, na **equidade de responsabilidade** igualitária em um **processo sustentável de respeito e dignidade** com as pessoas **intra e extra institucional do ICS**.

“A inovação de ideias, é que estabelece as relações de confiabilidade, neste contexto o ICS constitui-se em um verdadeiro sistema de conhecimento, ensino aprendido e a pesquisa como contributo as ciências da área da saúde para o desenvolvimento social, com a expansão, configurando-se como suporte a docência e discentes, possibilitando a “visibilidade múltiplas” a exemplo da ecologia, da informação “entorno do investigadores, professores” e os aprendizes desenvolvem-se, integrados a área de saúde.”
(Aventura 2005).

8. EXPECTATIVAS DO ICS

- Dentre as expectativas, o **Instituto da Ciência da Saúde da UFPA constitui um “espaço democrático de participação com seus pares para o fortalecimento da Inclusão e da Integração Social”** dos gestores, dirigentes, servidores (docentes, Técnico-administrativo) e discentes nas relações nos processos institucionais com a inclusão, assim como a integração social, de modo que cada um se perceba como **sujeito partícipe**, independente das adversidades e diferenças, de gênero, de ideologia, da miscigenação ou *status* social.
- É uma proposta inovadora, onde a frase **“um por todos e todos por um”** é simplesmente cabível a ser processualmente implantada em um conjunto de ações no instituto, possibilitando o respirar de “nova vida” e um “novo respirar” de Esperança.

9. METODOLOGIA

- Elaboração da proposta presente a ser discutida e implementada com todos os partícipes para o aprimoramento e construção conjunta coletiva, segundo as orientações normativas e o Planejamento Estratégico e Tácito Institucional;
- A metodologia será viabilizada sob uma abordagem sistêmica das Ciências Contemporâneas - *Stak Cholders (Zadek - 1998)*. A adaptação é redirecionada para efetivação das metas que sejam reais as demandas: Ensino, Pesquisa e Extensão, cujo resultado corresponda a necessidade do cidadão aprendiz (docente, discente, técnica-administrativos e comunidade universitária do ICS).
- Adaptações e melhorias da proposta acordados conjuntamente com os diversos setores e segmentos que compõe o ICS, para ajustes necessários aos objetivos propostos e a validação representativa da Congregação do ICS.

9. METODOLOGIA

- Divulgar e mobilizar o segmento do ICS de acordo com a programação do conjunto de ações vinculadas e integradas com o objetivo de inclusão e integração social, focado no benefício de atingir resultados propostos nas metas e alcance dos indicadores previstos no PDU/ICS/UFPA;
- Aprovar, criar condições para o desenvolvimento da Proposta Operacional, implementando as Ações-Atividades conjuntamente com a corresponsabilidade de todos os interessados;
- A intervenção se dará segundo cronograma sincronizado com todos os gestores de cada Faculdade de modo a disciplinar a organização interna (governança);
- Submeter a proposta ATIS/ICS/UFPA a todos os pares e segmentos do ICS de modo que todos possam colaborar e sentirem-se pertencentes a **PROPOSTA DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL**.

10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

- A verificação dos processos será constante e coletiva, processualmente desde a escuta, a intervenção no ambiente institucional pelos sujeitos de direitos, mediada pelo conjunto de ações interativas, de modo que uma simples ideia venha a somar com a “práxis”, de acordo com as demandas, que de algum modo integrem os serviços e segmentos aos quais apresentarão resultados eficientes e eficazes, assim como, servidores e discentes “satisfeitos”, pelo cuidado e reconhecimento da singular importância do valor “socioprofissional” para o desenvolvimento de experimentações em espaços democráticos em uma modelagem de governança democrática institucional do ICS.

11. PROGRAMA DO CONJUNTO DE AÇÕES INCLUSIVA/ICS

- A música nas faculdades do ICS;
- Exposição arte criativa;
- Oficina e performance: Tudo começa por mim;
- Práticas socioambientais: Oficina Respi(ar);
- Inter(ação) entre faculdades do ICS;
- Encontro com gestores do ICS;
- O ICS em parceria com institutos da UFPA;
- Gestor de portas abertas;
- Comenda Honra ao Mérito em Saúde do ICS.

12. ORÇAMENTO – COLABORATIVO

- **Quanto ao Quadro Demonstrativo Orçamentário da Assessoria de Inclusão e Integração Social do ICS**, terá por premissa as mediações solidárias tanto com o conjunto de faculdades que compõem o ICS como em parcerias com outros Institutos da UFPA e/ou outros Órgãos Federal, Municipal, ONGs e Empresas e outras organizações representadas como estratégias “imaterial” para driblar as dificuldades conjunturais financeiras presentes no contexto social.

QUADRO DEMONSTRATIVO DE ORÇAMENTARIA-ASSIIS/ICS/UFPA 2016-2025.

13. PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÕES SOCIAIS

Nº	ATIVIDADE	HORÁRIO	PARCERIAS
1	A música nas faculdades		Escola de Música – ICA
2	Exposição arte criativa		ICS
3	Oficina e performance: Tudo começa por mim		Escola de Teatro e Dança – ICA
4	Práticas socioambientais: Oficina Respi(ar)		ICB – ICED
5	Inter(ação) entre faculdades do ICS		ICS
6	Encontro com gestores do ICS		Faculdades do ICS
7	Comenda Honra ao Mérito em Saúde do ICS		Faculdades do ICS
8	Parceria – Serviço Externos/Internos		Delegacia de RF, Dataprev, Banco do Brasil, Alfândega e outros

“A vida só tem sentido quando o amor solidário humaniza as relações pelo afeto, justo e sincero.”

Maria Josefa Juviniانو Quadros

12 de janeiro de 2017.