

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL**  
**FACULDADE DE PEDAGOGIA**  
**CLEICIANE DE FATIMA SOUSA DE JESUS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFPA-CASTANHAL QUE ATUARAM COM**  
**GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Castanhal – Pará

2017

**CLEICIANE DE FATIMA SOUSA DE JESUS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFPA-CASTANHAL QUE ATUAM OU  
ATUARAM COM GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de  
Pedagogia do Campus de  
Castanhal da Universidade  
Federal do Pará como requisito  
parcial para obtenção de título de  
Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientador (a): Raphaella Duarte Cavalcante Lopes

Castanhal – Pará

2017

**CLEICIANE DE FATIMA SOUSA DE JESUS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFPA-CASTANHAL QUE ATUARAM COM  
GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação da professora Ms. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes (UFPA-Castanhal, orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Silvany Ellen Risuenho Brasil (UNAMA)

---

Prof. Ms. Lourival Ferreira do Nascimento (SEDUC)

Castanhal: 05 de Setembro de 2017

Em primeiro lugar, dedico este trabalho à Deus, por todos os dias ter sido a minha fortaleza para continuar nessa caminhada. Em segundo lugar, dedico cada momento dessa jornada aos meus amados pais Raimunda e Oziel.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por ter me dado forças todos os dias para continuar acreditando que tudo seria possível, ainda que o meu corpo estivesse cansado para continuar. Sem Ele nada teria dado certo.

Aos meus pais Raimunda e Oziel todos os agradecimentos do mundo, pessoas que me escolheram como filha, e à eles que devo tudo que sou hoje, obrigada meus pais, amo vocês!

Aos meus irmãos Joatã, Roseana e Rosinalva pelo incentivo e companheirismo no decorrer desta caminhada. As minhas tias Ducarmo, Nicota e Nazaré meus sinceros agradecimentos pelas palavras de força.

Em nome do meu pequeno afilhado Matheus, agradeço à todos os meus familiares que foram significantes para o alcance desse sonho, que mesmo distante foram presentes ao decorrer dessa jornada. E claro, não poderia chegar ao fim desses agradecimentos sem citar o nome dos meus companheiros de “morada”: Eric, Analice e Railson, a eles agradeço pela compreensão nos momentos mais conturbados da construção deste trabalho.

As amigadas que a UFPA me deu: Beatriz Caldas, Beatriz Salazar, Priscila Pinheiro e Maria Alves, meu muito obrigada pelo acolhimento, e pelos conhecimentos e sentimentos compartilhados ao longo de todo curso.

Em nome da “mamãe Fran” agradeço a todas as pessoas da UFPA que tornaram os meus dias mais felizes, e que me deram forças para continuar lutando, com os abraços e palavras de perseverança, estarão comigo para todo sempre.

Ao Grupo de Educação Inclusiva a Região Amazônica (GEIRA) por ter me levado por este caminho da Educação Especial e por ter conhecido pessoas tão especiais que colaboraram na construção deste trabalho, e sempre tiveram uma palavra de incentivo: Cleidinei, Dayrle, Giovanni, Jéssica, Karla, Leiliane e Thais. Meus agradecimentos a professora Raphaella pelo incentivo e por sua imensa colaboração na minha vida acadêmica e profissional.

A professora MsC. Silvany Brasil e o professor MsC Lourival Nascimento, por terem aceitado participar como banca examinadora, e por terem feito e continuar fazendo parte da minha vida acadêmica.

A Universidade Federal do Pará do Campus de Castanhal, agradeço pelas oportunidades ofertadas e pelas contribuições para futura profissional que serei.

"Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma" (Louis Braille).

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral caracterizar a formação de professores da UFPA-Castanhal que atuaram com aluno com Deficiência Visual. O mesmo apresenta uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando como técnica de pesquisa o questionário, composto por 34 perguntas, distribuídas em seis categorias. Participaram desta pesquisa 14 docentes, sendo sete da Faculdade de Letras e sete da Faculdade de Pedagogia, que declararam ter atuado com aluno com deficiência visual. Destes, cinco (36%) do sexo feminino, e 9 (64%) do sexo masculino. Com idade média de 45,6 anos, com variação de 29 a 58. Os docentes possuíam, em média, 20,5 anos de tempo de docência. Quanto a atuação na UFPA, 11 (79%) são efetivos com média de 24 anos de atuação, e três (21%) são substitutos ou temporários com média de 12 anos de docência. Com relação a titulação desses professores, na Letras seis (71%) são doutores e dois (29%) são mestres, na Pedagogia quatro (57%) doutores, dois (29%) mestres e um (14%) especialista. Os resultados evidenciaram que 13 (93%) dos docentes foram informados que atuariam com aluno com deficiência visual. Metade dos professores, sete (50%), declararam que possuem pouco conhecimento sobre a inclusão de alunos público da Educação Especial. Dos 14 docentes, três (21%) ressaltaram que possuíam curso na área da Educação Especial, sendo que todos que afirmaram ter realizado cursos são professores da Pedagogia, os cursos foram ofertados pela UEPA, UFPA, SEMED, SEMEC e UFPA, e 11 (79%) declararam que não realizaram curso na área. Dos participantes, oito (57%) dos professores afirmaram que realizaram alguma outra atividade na área da Educação Especial, destes sete (50%) são docentes de Pedagogia. Quando questionados se costumam buscar informação na área da EE, nove (64%) apontaram que costumam buscar informações, principalmente em sites. Todos os docentes assinalaram desejar formação na área da Educação Especial, tendo com preferencial na Letras a forma de oficina, e na Pedagogia roda de conversa e minicurso, as duas Faculdades afirmaram que essas formações deveriam ocorrer presencialmente, no turno da tarde, e, quanto ao dia da semana, quatro (57%) dos docentes de Letras afirmaram que poderia ocorrer em qualquer dia da semana, e na Pedagogia a mesma quantidade optou pela quarta-feira. Portanto, os dados apontam a necessidade de formação na área da EE para ambas as Faculdades, e que diante desta carência, os professores percebem a necessidade de participarem de formações nesta área.

**Palavras-Chaves:** Educação Especial. Formação de professores. Deficiência Visual. Ensino Superior.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Alunos com deficiência e professores atuantes por Faculdade da UFPA-Castanhal.....	45
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

DV- Deficiência Visual

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EE- Educação Especial

GEIRA- Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica

IES- Instituições de Ensino Superior

LDBE- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Como os docentes foram informados que atuariam com aluno com deficiência visual.....	50
Figura 2. Nível de conhecimento dos participantes quanto a inclusão de aluno público da Educação Especial.....	51
Figura 3. Tématica dos cursos realizados pelos docentes na area da Educação Especial.....	53
Figura 4. Temáticas das atividades realizadas pelos docentes na área da Educação Especial.....	55
Figura 5. Fonte em que os professores buscam informação sobre Educação Especial.....	56
Figura 6. Temáticas das formações que os docentes de Letras desejam realizar na área da Educação Especial.....	57
Figura 7. Temática das formações que os docentes de Pedagogia desejam realizar na área da Educação Especial.....	58
Figura 8. Metodologia escolhida pelos docentes para as formaçõe na área da Educação Especial.....	58
Figura 9. Forma de organização escolhida pelos docentes para as formações na área da Educação Especial.....	59
Figura 10. Dias das semana escolhidos pelos professores para realização das formações na area da Educação Especial.....	59
Figura 11. Turnos escolhidos pelos docentes para a realização das formações na area da Educação Especial.....	60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>16</b>
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>27</b>
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFPA-CASTANHAL QUE TIVERAM EXPERIÊNCIA COM UNIVERSITÁRIOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA VISUAL .....</b>	<b>44</b>
3.1 PARTICIPANTES.....	45
3.2 AMBIENTE.....	47
3.3 PROCEDIMENTOS.....	48
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXO I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXO II – PARECER DO COMITE DE ÉTICA.....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXO III – QUESTIONÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

A participação em discussões sobre a área da Educação Especial (EE) faz-se como parte primordial de vivências obtidas para além da sala de aula, estas experiências foram essenciais para a escolha desta temática como área de pesquisa neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Minha primeira experiência nesta área foi ainda como caloura na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2013, ao participar de um curso de Aperfeiçoamento Para o Ensino de Alunos com Deficiência Visual (ADV), ofertado pelo Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA) que desenvolve suas atividades no Núcleo de Acessibilidade da UFPA-Castanhal. Por meio desse curso, comecei a ter interesse pela área da EE, especificamente pela educação de alunos com deficiência visual (DV), e desde então perspectivava que o meu TCC investigasse a inclusão desses alunos.

Terminando o ADV, em 2014, tive a oportunidade de tornar-me bolsista do GEIRA no Programa Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UFPA-Castanhal. Ao decorrer da vivência como bolsista, acompanhei um aluno com cegueira e uma aluna com baixa visão, discentes do Campus da UFPA-Castanhal. Em eventos, também foi possível ter contato com pessoas com deficiência visual, como no Congresso Paraense de Educação Especial e no Encontro Paraense dos Estudantes de Pedagogia, no qual estive na Comissão de Acessibilidade, e guiei um discente com cegueira. Como atividade da bolsa, também participei do Congresso Brasileiro de Educação Especial, além de muito conhecimento na área, foi possível visualizar a presença de pessoas com deficiência no evento.

Com essas experiências, almejei pesquisar sobre a inclusão de alunos com DV no ensino superior, sendo que ser bolsista também me proporcionou ter contato com os professores desses discentes para viabilizar a acessibilização de materiais, e percebia-se professores dispostos a colaborar com o processo e outros que se mostravam indiferentes diante das solicitações, diante de tais fatos surgiu a inquietação quanto a formação dos docentes que atuavam com esses discentes.

Com relação a formação de professores, uma das leituras que marcou a minha experiência inicial no ADV em 2013, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008).

Brasil (2008) apresenta que quanto a formação dos docentes que atuavam na EE, no ano de 1998, a maioria possuía ensino médio (51%), em 2006, de 54.625 professores atuantes na EE, 75,2% possuíam formação em nível superior.

Quanto aos docentes universitários estudos de autores como: Brito (2008), Regiani e Mól (2015), Reis, Eufrázio e Bazon (2010), Vitaliano (2007), e Vilela-Ribeiro e Benite (2010) constatam que os docentes que atuam com alunos com deficiência no ensino superior não apresentam formação e não se sentem preparados para tal atuação.

Santos e Mendonça (2015) realizaram um estudo com três alunos cegos e oito professores que atuavam no curso de Pedagogia, no ano de 2009. Nos relatos dos alunos, os mesmos enfatizaram a ausência da acessibilidade arquitetônica, barreira atitudinal, ausência de material acessível, os discentes também destacaram a carência na formação dos professores, não só deles como dos outros funcionários. Um docente relatou que a ausência de formação interfere na sua atuação, por não conseguir adaptar materiais. Com relação aos professores, quando questionados sobre suas expectativas ao atuar com esses alunos, um professor só relatou as questões dos direitos sociais, mas não declarou suas próprias expectativas. Para tanto, o estudo concluiu que a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior precisa ser discutida, e que a formação dos docentes precisa ser repensada, e ainda pontua-se que inclusão não é apenas acesso, mas condições de permanência favoráveis ofertadas pela instituição.

Corroborando com o que foi constatado no estudo de Santos e Mendonça (2015), Barbosa-Vioto e Vitaliano (2011) ressaltam que no âmbito da instituição escolar o docente apresenta imagem crucial para o favorecimento no desenvolvimento e efetivação da inclusão, mas que em sua grande maioria esses docentes sentem-se despreparados.

França et al (2012) afirmam que é necessário que o professor tenha conhecimento das especificidades dos seus alunos com DV, para que assim, as atitudes dos professores em sala de aula possam ser adaptadas para aqueles que tem a ausência da visão.

Os alunos que possuem Deficiência Visual podem possuir cegueira ou a baixa visão (BRASIL, 2010). A baixa visão consiste quando área total da visão está entre 0,3 e 0,05, no olho considerado com a melhor visão e tendo a utilização da melhor intervenção de recursos ópticos, como também nas situações que a soma da capacidade visual dos dois olhos for igual ou menor a 60°, ou ainda a existência de ambas situações citadas anteriormente juntas (BRASIL, 2004).

A baixa visão consiste em uma deficiência que necessita de metodologias e recursos que sejam específicos para suas particularidades, sendo relevante a utilização dos recursos de acessibilidade com as condições adequadas para melhor favorecer o aprendizado do aluno com baixa visão. O discente que possui baixa visão utiliza, ou possui alternativas de usar, a visão para execução de suas atividades escolares ou outras atividades fora do espaço escolar. Algumas adaptações devem ser realizadas e alguns aspectos devem ser considerados quando o professor for preparar seus materiais para suas aulas, como por exemplo: o tipo e o tamanho das letras, a localização do material a ser percebido pelo aluno, o contraste, a iluminação sob o material (BRASIL, 2010). Sendo relevante pontuar que ao realizar tais atividades importantes no seu cotidiano, o aluno poderá perceber a importância de utilizar o resíduo visual que possui (BRASIL, 2010).

Os recursos de acessibilidade utilizado pela pessoa com baixa visão dividem em duas denominações: os recursos ópticos e não ópticos. Os auxílios ópticos são aqueles que possibilitam perceber as imagens em tamanhos ampliados e a percepção de objetos utilizando o resíduo visual tanto para longe como para perto, esses auxílios são as lentes e alguns exemplos são lupas, óculos bifocais ou monolentes, telescópios e etc, sendo que não se pode confundir os óculos normais como recurso óptico (BRASIL, 2010).

Os outros recursos são chamados de recursos não ópticos estão relacionadas as transformações realizadas no ambiente, nos mobiliários, os recursos voltados para leitura e escrita, iluminação. Eles podem ser ou não utilizados como uma complementação dos recursos ópticos, tendo como objetivo a melhoria da capacidade visual (BRASIL, 2010).

Como ressaltado anteriormente, a Deficiência Visual também engloba as pessoas com cegueira. A cegueira é definida por Brasil (2004.p.2) como “acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica”. A cegueira pode ser denominada de congênita, quando sua manifestação acontece no decorrer dos primeiros anos de vida, e adquirida (ou adventícia), quando a cegueira é resultado de causas acidentais ou orgânicas (BRASIL,2010).

Brasil (2010) afirma que as crianças com cegueira possuem diferenças particulares, assim como as crianças videntes. Sendo que as crianças cegas poderão ou não apresentar certas dificuldades durante o processo escolar, mas que tais dificuldades não são consequências da deficiência. E, por meio de momentos lúdicos, os professores poderão observar diversos aspectos que podem ser apresentados pela criança cega. No processo de ensino-aprendizagem do aluno com cegueira, o tato é um dos meios de acessar as informações e que não pode ser esquecida nesse processo (BRASIL, 2010). Existem

recursos tecnológicos como o Dosvox, Virtual Visione e o Jaws, e outros recursos como reglete, prancheta, punção e a máquina de escrever em braille que são utilizados para que as pessoas cegas tenham acesso a informação (BRASIL,2010).

Machado (2000) aponta que a relevância de se ter conhecimento sobre a características da deficiência visual (cegueira ou baixa visão), influencia na ação do planejamento, permitindo por meio desses conhecimentos realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento do aluno.

É relevante o empenho da instituição no que se refere a formação e a capacitação dos professores e dos outros funcionários. Sendo que, tal ação está além dos documentos que enfatizam as políticas públicas e as questões estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), vindo a ser uma ação que integre todos os participantes da comunidade acadêmica, sejam os professores, os discentes, os técnicos e etc (REGIANI; MÓL, 2015).

Nessa perspectiva da inclusão, o aluno sendo incluído no espaço escolar não é benéfico somente para este, mas como também para todos os outros que fazem parte desse processo e vivenciam essa experiência (REGIANI; MÓL, 2015).

Este trabalho baseia-se na seguinte indagação, os docentes da UFPA-Castanhal que atuaram com graduandos com deficiência visual possuem formação na área da Educação Especial (EE)?

Tendo como objetivo geral caracterizar a formação dos professores da UFPA-Castanhal que atuaram com aluno com DV, e os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como foram informados que atuariam com aluno com DV
- Verificar o nível de conhecimento sobre a inclusão do público da EE
- Averiguar se os docentes possuem cursos ou outras atividades na área da EE
- Verificar se os docentes buscam informações sobre EE em outras fontes
- Analisar se desejam formação na área da EE, e quais as temáticas dessas formações

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado Histórico da EE, em que realiza-se uma breve descrição do histórico desde o período colonial até as legislações mais atuais, buscando uma compreensão das situações vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos mais diversos períodos. Para que a construção deste capítulo fosse possível, utilizou-se os seguintes autores que abordam as questões históricas da EE, sendo eles: Aranha (2005), Capellini e Rodrigues (2014), Mendes (2010), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Maranhe (2012), Martins (2015),

Mazzotta (2011), Ribeiro (1992), Entrelaçando na discussão bases legislativas como: Brasil, (1990), Brasil, (1996), Brasil (2001), Brasil (2002), Brasil, (2006), Brasil, (2015), Unesco (1994).

O segundo capítulo, denominado Formação de Professores e a Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, aborda discussões que remetem desde a caracterização do professor como vocação até a formação exigida em nível superior nas Instituições de Ensino Superior (IES). Este capítulo busca também entrelaçar a formação de professores e a formação na área da Educação Especial, almejando compreender como no cenário da formação dos professores configura-se as questões da EE, como os seguintes autores e legislações: Brasil (1994), Brasil (1996), Brasil (1971), Brasil (2001), Brasil (2013), Borge, Aquino e Puentes (2001), Cartolano (1998), Unesco (2009), Martins (2012), Sasaki (1997), Saviani (2009), Tanuri (2000), Tardif (2013), Kassar (2012).

Tendo em vista que o estudo se remete a formação de professores que atuaram com alunos com DV, são citadas pesquisas que investigam a formação de professores: Brito (2008); Barbosa-Vioto e Vitaliano (2011); Reis, Eufrázio, Bazon (2010); Regiani e Mól (2015); Vilela-Ribeiro e Benite (2010); Vitaliano (2007);

Quanto a inclusão dos alunos no ensino superior, tem-se estudos como: Castro e Almeida (2014); Falcão et al (2008); Piecckowski (2012); Silva et al (2015); e estudos específicos voltados para inclusão de alunos DV: Estácio e Almeida (2016); França et al (2012). Silva (s/d);

O terceiro capítulo “Formação de professores da UFPA-Castanhal que tiveram experiência com universitários que possuem deficiência visual” é composto por: metodologia, resultados e discussão. Na metodologia realiza-se a caracterização dos participantes, conceitua-se tipo de pesquisa, as abordagens utilizadas, técnica de pesquisa e a forma de análise dos dados, utilizando os seguintes autores: Babbie (1999); Minayo e Sanches (1993); Marconi e Lakatos (2007;2009); Richardson (1989); Os resultados e discussão apresenta análise dos dados coletados, com a presença de 11 gráficos, realizando as discussões desses dados com o referencial teórico desta pesquisa.

Nas considerações finais, realiza-se um posicionamento geral das questões discutidas por meio dos dados apresentados, buscando atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos estabelecidos neste trabalho, bem como sugerir outras pesquisas envolvendo a formação de professores e a inclusão dos alunos com DV no Ensino Superior.

## 1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para compreensão dos aspectos educacionais atualmente vivenciados pelas pessoas com deficiência, é relevante visualizar as questões ocorridas nos tempos passados, para assim perceber a maneira que essas pessoas eram tratadas, e os avanços que ocorreram quanto ao atendimento educacional proporcionado pela sociedade (MARTINS, 2015).

Neste sentido, no contexto das sociedades primitivas, em decorrência do modo de vida que levavam, e as exigências para locomoção constante e a necessidade de buscar na natureza alimentação, morada e a própria sobrevivência, tinha assim como prática comum, a execução de indivíduos que não se encaixavam para realização das atividades exigidas pelo grupo, resultando na eliminação dos deficientes, doentes, pessoas feridas gravemente, que estivessem fracas e velhas (MARTINS, 2015).

Para evidenciar esse descaso que as pessoas com deficiências viveram, na Roma Antiga o líder familiar, os patriarcas, tendo como base na Lei das XII Táboas, tinham autorização para decidir sobre a vida dos recém-nascidos que eram denominados como defeituosos, podendo matá-los ou abandoná-los, entretanto, a criança deveria ser apresentada a um grupo composto por cinco pessoas para analisar e atestar a anormalidade (MARTINS, 2015).

Ainda neste contexto, na Roma Antiga, as pessoas com deficiência tinham também outros destinos: as famílias vendiam seus filhos que possuíam alguma deficiência para executar trabalhos pesados e encaravam essa ação como uma forma de se livrarem dessas pessoas consideradas como sem fonte de produção e ganhavam dinheiro em decorrência do trabalho exercido. Estas pessoas também exerciam o papel de divertimento para os poderosos da sociedade (MARTINS, 2015).

Para encontrar essas pessoas que eram utilizadas para divertimento dos ricos e dos senhores, existia em Roma um espaço destinado especificamente para compra e venda de homens que não possuíam pernas ou braços ou possuíssem algum tipo de deficiência que atraísse a atenção das pessoas e pudessem servir de diversão para outras pessoas da sociedade, e assim gerar lucro para os seus donos (MARTINS, 2015).

Dando continuidade aos destinos das pessoas com deficiência, na Grécia, especificamente em Esparta, o cuidar desde o momento da concepção até a gestação era uma atitude tradicional entre esse povo. Desta forma, caso as crianças nascessem com alguma característica fora do padrão, que eram identificadas por um grupo de mulheres

responsável por essa função, essas crianças eram lançadas de montes ou eram largadas em lugares desertos (MARTINS, 2015).

Mediante a essas ações, é possível ressaltar que a Civilização Grega objetivava a busca por um corpo e uma mente perfeita, e para esta sociedade as pessoas com deficiência não se enquadravam nas exigências de equilíbrio entre corpo e espírito (MARTINS, 2015).

No concerne ao contexto nacional destaca-se como raro os registros que documentaram o atendimento às pessoas com deficiência no período colonial, sendo evidenciado que as mesmas recebiam pouco cuidado, sendo que até o século XVIII ou eram largadas ou ficavam dentro de suas casas (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014). Por outro lado, os registros que foram realizados identificaram a rara existência de pessoas com deficiência entre os povos indígenas brasileiros e durante o período colonial, as que existiam eram causadas em decorrência de acidentes ou guerras do período (MARTINS, 2015).

No Brasil Colônia, a educação estruturava-se em prol das autoridades portuguesas. Assim, devido as condições primitivas vivenciadas pela população indígena não chegavam a realizar o processo de escolarização, uma vez que as participações nas atividades do grupo eram dadas como suficientes para o momento em que atingiriam a fase adulta (RIBEIRO, 1992). E educação desse período era também significativamente restringida ao ensino religioso, sendo de responsabilidade dos Padres Jesuítas (ARANHA, 2005).

Nesse período, tem-se a indiferença do poder público não somente com referência a educação das pessoas com deficiência, como também em relação a educação dos outros indivíduos (MENDES, 2010). Neste caso, os filhos das famílias das elites iam estudar na Europa e assim, conseqüentemente, não havia interesse em investir na educação básica dos indivíduos no Brasil. Para tanto, diante desta realidade as pessoas com deficiência permanecerem com suas famílias dentro de casa ou, em caso de desorganização pública, as Santas Casas recolhiam essas pessoas (MARTINS, 2015).

Percebe-se em termos históricos educacionais quanto a oferta de atendimento educacional as pessoas com deficiência, que até o século XVIII a deficiência era relacionada com conhecimentos místicos e ocultismos, não apresentando a existência de conhecimentos com bases científicas. E, assim, as particularidades e especificidades de cada indivíduo não era compreendida (MAZZOTTA, 2011).

Durante o período Imperial no Brasil, após o momento de autonomia política vivenciado, o país sente a necessidade da existência de uma Constituição Federal. Para tanto, a educação para os menos favorecidos tornou-se uma preocupação em virtude da alfabetização ser necessária para questões como o voto e para as exigências que estavam sendo feitas para a mão de obra (MARTINS, 2015).

Desta forma, no início do século XIX é promulgada a primeira Constituição Federal em 1824, sendo o documento pioneiro que aborda preocupações voltadas para educação de todos os cidadãos, mas o mesmo não delegava de quem seria a responsabilidade de tal educação, retirando do governo suas atribuições (ARANHA, 2015).

Em 15 de outubro de 1827, emerge a presença de uma Lei que sugeria a organização de escolas de primeiras letras no Brasil, e ato Adicional, no ano de 1834, que permitia as províncias o direito de realizar a regulamentação da escolaridade de nível fundamental e secundária, entretanto não se teve avanços nessas discussões (MARTINS, 2015).

No âmbito brasileiro até o século XIX, em datados do ano de 1835, não existiu no país qualquer movimento voltado para a educação das pessoas com deficiência. Sendo que, neste mesmo ano houve uma sugestão para o surgimento de professores que pudessem ensinar cegos e surdos, no Rio de Janeiro e em outras regiões, proposta lançada por Cornélio França, deputado advindo da província da Bahia, sendo que tal proposta foi retida e apenas dezenove anos após esta proposta que se tem os primeiros atendimentos as pessoas com deficiência no Brasil (MARTINS, 2015).

Os primeiros atendimentos a estas pessoas ocorreram para os cegos e surdos, em 1854, com o surgimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1874, tem-se também o início do atendimento as pessoas com deficiência intelectual, no Hospital Juliano Moreira, situado em Salvador, na Bahia. E, assim, outras instituições começam atendimento dessa natureza no começo do século XX nas regiões de São Paulo e Rio de Janeiro (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014).

Os movimentos de lutas voltados para a cidadania e os direitos para com as pessoas com deficiência caracterizam-se como fatos ainda novos nesse contexto. Propagando-se por meio de ações desarticuladas individuais ou de alguns grupos, assim,

determinados direitos destinados para este público são resultados de políticas sociais que se firmam em meados deste século (MAZZOTTA, 2011).

No que se destina aos movimentos pioneiros quanto ao atendimento as pessoas com deficiência, ocorreram sobretudo na Europa influenciando nas mudanças de concepções de grupos e que se efetivaram em ações educacionais. Sendo que essas ações foram espalhando-se, sendo inicialmente expandidas para os Estados Unidos e Canadá, por seguinte para os demais países, como no caso do Brasil (MAZZOTTA, 2011).

Martins (2015) afirma que com relação aos estabelecimentos que atendiam as pessoas com deficiência, registrados até o final do Império, identifica-se a existência em território brasileiro de somente duas instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, seis para pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva e múltiplas, estabelecimentos que foram organizados em decorrência do trabalho de profissionais e pessoas engajadas com a situação, que não tinham apoio governamental (MARTINS, 2015).

Em 1891, após a proclamação da República, instaura-se no Brasil o federalismo, que define as responsabilidades quanto aos níveis de ensino, para os estados e municípios, a responsabilidade do ensino primário ao profissionalizante, e à união a incumbência do ensino secundário e superior (MARTINS, 2010; MENDES, 2015).

Diante desta organização, emerge uma divisão do ensino, o que acaba tornando mais evidente a educação destinada para as classes mais favorecidas e para as classes desfavorecidas. Mas, ainda assim, alguns estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro avançaram na educação, especialmente na educação primária, apesar disso outros níveis de educação não se tem avanços. Sendo também nessas regiões que começam a desenvolver-se as atividades educacionais para as pessoas com deficiência (MARTINS, 2015).

Com a Proclamação da República em 1889, diversos profissionais que estudavam na Europa retornam para o Brasil, motivados para efetivação de mudanças no País (ARANHA, 2005). Mesmo diante das ideias emergentes com a Proclamação da República, parte significativa da sociedade encontrava-se excluída do processo de escolarização, mas com as mudanças ocorridas em virtude do avanço industrial, o analfabetismo fez-se como uma problemática para inserção dos indivíduos na sociedade e assim, esse cenário vai exigindo mudanças que vão ocorrendo de forma muito devagar (MARTINS, 2015).

De 1914 a 1918, após a Primeira Guerra Mundial com as influências da industrialização, o país vivência questões para organização de uma economia nacional, o que vai modificando o modelo econômico existente, tendo a exigência de mão de obra qualificada. (MENDES, 2010).

Desta forma, o processo educacional das pessoas com deficiência no cenário brasileiro é influenciado pelas mudanças que são instituídas na educação pelas concepções do movimento escolanovista. Os pensamentos dos ideários desse movimento pautavam-se em defender a ideia de que o país necessitava prever mudanças nos sistemas educacionais, para que assim as desigualdades fossem combatidas (MENDES, 2010).

Segundo Martins (2015), diversas mudanças em nível estadual emergiram na década de 20 na vertente educacional. Para tanto, mesmo que essas mudanças ressaltassem a existência do atendimento especializado nas escolas ou a presença de classes especiais para atender os alunos com deficiência, ocorria a exclusão das crianças que eram consideradas incapazes fisicamente ou mentalmente, e aquelas que possuíam doenças de cunho contagioso ou fossem consideradas demasiadamente pobres.

Tal medida adotada pelo governo, efetiva-se como uma forma de eximir-se da sua função de ofertar para as crianças consideradas com alto nível de anormalidade o direito a educação (MARTINS, 2015; MENDES, 2010).

Na cidade de São Paulo, no ano de 1919, tem-se a criação de classes especiais e a realização de cursos de formação especializado para profissionais, perspectivando o atendimento de alunos com deficiência (MARTINS, 2015). Durante a década de 1930, o Brasil recebe uma educadora e psicóloga chamada Helena Antipoff, esta profissional foi quem coordenou cursos de formação de professores e criou espaços para realizar diagnósticos e classes especiais para as escolas públicas de Minas Gerais (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014).

Percebe-se ao decorrer da primeira metade do século XX, em diversos países, o avanço de instituições, a existência de escolas especiais nas comunidades e classes especiais nas escolas públicas destinados aos diversos níveis de deficiência, mas no Brasil efetiva-se um descaso quanto ao diagnóstico e o atendimento para essas pessoas, o mesmo era realizado por meio de critérios que utilizavam problemas de cunho pedagógico ou nível intelectual (MENDES, 2010). Que era realizado com base no desenvolvimento escolar do aluno, conseqüentemente, causando a retidão desse indivíduo até sua chegada nas classes especiais.

No período compreendido entre a década de 30 e 40 inúmeras transformações emergiriam no cenário educacional brasileiro, dentre elas: a realização do ensino primário e secundário, a criação do Ministério da educação e saúde, e a fundação da Universidade de São Paulo, crescem as escolas técnicas e algumas escolas de magistério sofrem novas organizações (MENDES, 2010).

Com o fim do Estado Novo, um cenário faz exigência para uma nova constituição calcada com ideários liberais e de ordem democrática, o qual trazia como obrigatório a realização do ensino primário, delegando como função da União estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação em âmbito nacional (MENDES, 2010).

Ao realizar uma análise da evolução dos estabelecimentos até o período de 1950, no cenário brasileiro no período de 1889 a 1920 haviam sete instituições destinadas para as pessoas com deficiência mental e oitos intuições para demais deficiências. Já no período de 1920 a 1929, o número de intuições para o atendimento de pessoas com deficiência mental permanece e os estabelecimentos para as outras deficiências diminuem para seis (MARTINS, 2015).

Em 1949, foram constatados 40 estabelecimentos para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, sendo que 27 desses espaços estavam presentes nas escolas públicas e os demais nas escolas privadas ou de cunho beneficente, mais a frente em 1950 esse número cresce para 190 instituições para o atendimento às pessoas com deficiência, sendo 77% estabelecimentos públicos, o que permite visualizar a função do Estado quanto á educação das pessoas com deficiência, entretanto as condições que foram ofertadas a essas pessoas resultou no crescimento de evasão e reprovação, e assim aumenta maciçamente o número de classes especiais na escola como forma de solucionar essa situação, na qual as reprovações eram relacionadas a deficiência intelectual leve (RODRIGUES; MARANHE, 2012).

O sistema não consegue lidar com esse aumento e assim surgem as instituições filantrópicas (RODRIGUES; MARANHE, 2012). Em 1954, tem-se a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada no Rio de Janeiro, criação realizada por um casal de norte-americanos, que ao estarem no Brasil começam a incentivar a criação de espaços como a APAE (MENDES, 2010).

A partir do ano de 1958, o Ministério da Educação apresenta-se prestando serviços tanto técnicos quanto financeiros para as secretarias de educação e demais instituições especializadas (MENDES, 2010). Para tanto, é a partir de meados do século XX que o sistema brasileiro começa a ter para si o compromisso de, ainda que de forma

não tão explícita, medidas para a educação de pessoas com deficiência, com a criação no Rio de Janeiro de Campanhas para surdos, cegos e pessoas com deficiência mental, que foram desempenhadas até 1973 e depois foram finalizadas (MARTINS, 2015).

No cenário brasileiro são fomentados os diálogos e os movimentos voltados, as mudanças no sistema universitário e os movimentos referentes a educação popular (MENDES, 2010). Em 1961, criou-se a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, anunciada em 20 de dezembro do referido ano, surgindo com ela o Conselho Federal de Educação, na qual se tem a presença do termo “educação dos excepcionais” e a garantia da educação das pessoas com deficiência (MENDES, 2010).

A educação desse público foi contemplada em dois artigos, Art. 88 e Art. 89. O primeiro artigo deixa a pensar que, caso não fosse possível o atendimento educacional no sistema regular de ensino, o aluno poderia ser inserido nos sistemas especializados. Sendo que estes sistemas especializados se apresentavam em quantidade maior do que as existentes no sistema público, que estavam iniciando o processo de organização no país, em especial, por seguinte, as campanhas emergidas no Rio de Janeiro (MARTINS, 2015).

Em 1962, tem-se a elaboração do Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), o mesmo foi o resultado de uma junção dos três planos a nível federal, que tratava do segmento para organização dos aspectos financeiros referente ao ensino primário, médio e superior, não sendo um plano com meios educacionais. Desta forma, por meio deste plano, no ano de 1965, 5% dos recursos pertencentes ao ensino primário, são destinados para a educação das pessoas denominadas como excepcionais, com a existência de bolsas para assessorar crianças com deficiências, fossem elas de qualquer ordem (MAZZOTTA, 2011).

Em termos gerais, os três Planos de Desenvolvimento que foram construídos entre os anos de 1964 a 1985, não abarcavam preocupações quanto os aspectos sociais, mas sim com as questões voltadas para economia. Para tanto, as pessoas com deficiência tinham seu atendimento educacional voltado como responsabilidades das instituições especializadas, mesmo diante da presença de diversas campanhas, o que resultava na retirada do estado da sua função para com esse público e destinando tal papel para as instituições não governamentais (MARTINS, 2015).

Quanto a esse atendimento em aspectos legais, a Lei de nº 4.024 e, 11 de agosto de 1971 foi alterada pela Lei 5.692 (MARTINS, 2015) ressaltando que:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os

superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 20).

Nesta alteração, somente um artigo da Lei traz referência para a educação de pessoas público da EE. Sendo que era de responsabilidade do Conselho de Educação a elaboração das normas, e em muitos momentos essas normas não foram fixadas, e quando foram de forma muito tardia (MARTINS, 2015). Esta nova alteração não consegue estabelecer um ensino propício para atendimento desse público, resultando na ida desses alunos para os espaços especiais, classes ou escolas (BRASIL, 2008).

No ano de 1973 tem-se a criação do Centro Nacional de Educação (CENESP), órgão responsável pela Educação Especial a nível nacional, este Centro envolvido pelos ideais da integração, incentivou medidas referentes a educação das pessoas com deficiência e com superdotação, caracterizadas como ações de cunho assistencialista e separadas do Estado (BRASIL, 2008). O CENESP caracteriza-se como acontecimento relevante para organização das políticas voltadas para a EE no contexto brasileiro (MARTINS, 2015).

Mesmo diante da criação do CENESP, nesse contexto não são efetivadas ações que tornem universal o acesso a educação, permanecendo a ideia de políticas específicas para o atendimento educacional das pessoas com algum tipo de deficiência, no que se refere aos alunos com superdotação, mesmo estes tendo o acesso as salas regulares, não tinham suas especificidades respeitadas (BRASIL, 2008).

Em 1988, tem-se a promulgação de uma nova Constituição Brasileira (MARTINS, 2015; MAZZOTTA, 2011), que traz as seguintes ressalvas nos Art.205 e Art.208:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.129).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.130).

No que se refere ainda a essa garantia quanto ao acesso e a permanência no espaço regular (MARTINS, 2015), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei nº 8.069/90, insistiu que os pais ou responsáveis são obrigados a realizar a matrícula dos seus filhos ou pupilos nas escolas de ensino regular (BRASIL, 1990). No entanto, mesmo diante das obrigações, não houve grande avanços (MARTINS, 2015).

Ainda nesse contexto da década de 1990, outros documentos emergem como influência para as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, sendo eles a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO,1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994).

No primeiro documento é ressaltado que a educação básica deve ser ofertada para todas as crianças, jovens e adultos. Tendo assim, a necessidade de sua universalização e a melhoria da qualidade e a execução de ações que possam amenizar as desigualdades (UNESCO, 1990). O segundo documento ressalta que todos os alunos possuem o direito de conviverem juntamente, no processo de aprendizagem e na participação, sem a existência de qualquer forma de exclusão (UNESCO,1994).

Instituindo assim o conceito de uma educação inclusiva em que todas as crianças devem ser acolhidas pelo ambiente escolar independente de suas diferenças, sejam elas: sociais, físicas, intelectuais e etc. Neste sentido, a educação inclusiva, como sendo a inclusão de todos aqueles que historicamente foram excluídos do ambiente escolar (UNESCO, 1994).

Em 1996, foi promulgada a lei nº 9.394 tem-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que em seu art. 58 definia EE como uma modalidade de ensino, ofertada de forma preferencial nas escolas regulares, tendo como público os alunos portadores de necessidades especiais. Este texto desse artigo é substituído pela redação da Lei nº 12.796, de 2013, sendo substituído o termo “portadores de necessidades especiais” para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Em 2001, é instituída as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo em seu Art 2º que todas as crianças apresentam como direito a matrícula na escola, sendo função da escola preparar-se para atender esse aluno com condições favoráveis para sua inclusão (BRASIL,2001).

Brasil (2001) estabelece o AEE como uma das ações da Educação Especial, caracterizado como complementar ou suplementar no processo educacional dos alunos com deficiência, e assim, mediante ao utilizar o termo suplementar fica compreendido que esse atendimento pode substituir a frequência na sala regular, o que vai de encontro com sistema inclusivo focado em seu art 2º (BRASIL, 2008).

No ano de 2001, destaca-se também a aprovação do PNE, pela Lei nº 10.172/2001, o mesmo reforça algo já instituído por Brasil (2001), que as escolas devem não só ofertar o acesso à matrícula, mas também proporcionar condições favoráveis para

permanência desses alunos nas escolas, ressaltando ainda que a EE deve ser desenvolvida tanto em ambientes escolares públicos e privados do ensino regular.

No ano seguinte, a Resolução CNE/CP N°1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em seu art 6º, 3º parágrafo, define que além dos conhecimentos que constituem as competências determinadas da formação referente a atuação na educação básica, deve também ofertar a discussão voltada para os aspectos do contexto contemporâneo, trazendo para esse diálogo os aspectos culturais, sociais, econômicos, referentes ao desenvolvimento humano e da prática docente, contemplando algumas questões, e dentre elas tem-se a inclusão das peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais (BRASIL, 2002).

Quatro anos após a instituição do documento citado anteriormente, tem-se em 2006, o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, resultado da ação entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO (BRASIL, 2008).

Brasil (2006) apresenta algumas ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, dentre elas, a oferta de produção e o compartilhamento de informações referente aos direitos humanos quanto a educação, através de diversos mecanismos, objetivando a conscientização para a garantia da acessibilidade na vida das pessoas com deficiência, ressaltando como objetivo ainda a promoção e o apoio para que se produza recursos pedagógicos especializados e a obtenção de materiais e equipamentos com acessibilidade para as pessoas com deficiência nos mais diversos níveis de ensino, estas ações estão inseridas nas questões voltadas para a educação básica. Nas ações programáticas para o Ensino Superior Brasil (2006) enfatiza o desenvolvimento de políticas e ações nas Instituições de Ensino Superior, que possibilitem aos mesmos a inclusão, o acesso e a permanência nesses espaços.

No ano de 2008, é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a mesma ressalta como objetivo afirmar a inclusão dos alunos público alvo da educação especial nos ambientes escolares, definindo como esses públicos os: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL,2008).

Brasil (2008) define ainda que perspectiva desenvolver orientações para os espaços escolares, é a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. Para tanto, as pessoas com deficiência possuem como direito participarem de espaços escolares inclusivos em todas as etapas de sua vida escolar, de

modo a conquistarem e desenvolverem talentos e suas habilidades, sejam elas: físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Tendo como direito também o acesso à educação superior, profissional, tecnológica, com oferta de igualdades, assim como demais (BRASIL, 2015).

Quanto aos entraves existentes para inclusão dos alunos com DV, tem-se como um desses obstáculos a formação docente, são frequentes professores de salas regulares relatarem de forma angustiada as dificuldades encontradas quando se referem à inclusão de pessoas com deficiência, colocando em ressalva tais inquietamentos mesmo diante da existência de décadas do documento como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que propiciou reflexões acerca dos princípios de uma educação inclusiva (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

França et al (2012) verificaram o Ensino de Língua Inglesa para cinco alunos cegos e um com baixa visão em uma escola pública de ensino médio na cidade de Iguatu-CE. Por meio da fala dos participantes, constatou-se atitudes que não favoreciam o aprendizado da língua, como: os professores apontavam as sentenças, barulho da sala, problemática na formação docente e a questão da soletração no ensino da língua. Enquanto, os professores enfatizaram em suas falas a ausência de conhecimento para atuar com esses alunos, e de não terem sido formados para trabalhar com discentes com DV. O estudo identificou que as salas de aula apresentaram estrutura que dão suporte, porém percebeu-se a falta de socialização dos alunos com DV, e as práticas utilizadas no ensino e aprendizagem desses estudantes precisa ser de conhecimento dos professores de inglês e de todas as outras pessoas que fazem parte da escola.

Deste modo, por meio do estudo de França et al (2012) e dentre outras pesquisas, a formação de professores instituiu-se como entrave na inclusão de alunos com deficiência visual.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

A formação de professores configura-se como uma problemática de ordem antiga e atual, e as pesquisas enfatizam a necessidade de estudos nessa área, assim como a efetivação de políticas públicas e medidas sólidas para amenização desse problema (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

É no âmbito da reforma protestante e da contra-reforma católica que emerge o sistema escolar com as características do que conhecemos hoje. Desta forma, essas reformas ocorridas percorreram o surgimento de escolas e colégios, esses espaços escolares foram se expandindo de forma rapidamente, e assim, no período anterior a Revolução Francesa (1789) as escolas de pequeno porte e os colégios já eram em grande quantidade na Europa, estes ambientes eram de origem privada, estando sob a orientação de igrejas e demais comunidades da localidade. E, neste sentido, o ensino estava atrelado às comunidades de cunho religioso, sendo protestantes ou católicos (TARDIF, 2013).

Para tanto, neste contexto, o ato de ensinar é vivenciado como uma atitude vocacional caracterizado como uma ação de realizar uma missão, e exercer a fé. Nesta perspectiva vocacional, a mulher ao se voltar para o ensino dedicava-se a uma ação que estava para além do seu próprio ser, que era a figura de Deus. Assim, o objetivo do ensino desenvolvido pelas mulheres não se ancorava em um processo de escolarização, mas sim em questões morais e religiosas da vida das crianças. Diante disso, a leitura, escrita e contagem, eram secundárias às ideias de moralidade e religião que prevaleciam nesse ensino (TARDIF, 2013).

A pedagogia desse contexto tinha como base as tradições de cunho pedagógico advindo dos aspectos religiosos das comunidades, tendo como base o fundamental o caráter das professoras. Neste período, a formação era um fator a qual não se destinava preocupação, pois as mulheres religiosas e leigas obtinham os conhecimentos para ensinar mediante as suas vivências ou com as outras professoras mais antigas. Outro fator que justificava ausência de formações eram as características tradicionais da figura feminina, que possuíam o amor pelas pessoas que ensinavam, tinham obediência pelo que era estabelecido, e apresentavam devoção pelo trabalho, etc. As tradições pedagógicas eram utilizadas sobretudo para controlar o comportamento das crianças e puni-las se desobedecessem (TARDIF, 2013).

O ensinar como vocação também influenciava em difíceis condições para o desempenho das atividades com as crianças, como era tido como vocação não havia preocupação com as condições que eram ofertadas a essas mulheres, sendo relevante ressaltar que não eram apenas as condições de trabalho como também, durante um significativo tempo no século XIX, as professoras de ordem religiosa não recebiam para desempenhar o seu trabalho (TARDIF, 2013).

A partir de intervenções do Estado, a Igreja perde seu status de orientadora do ensino, e o Estado assume essa posição, diante disso tem-se o professor enquanto status de profissão (NÓVOA, s/d). Diante desta nova reestruturação social a profissão vai sendo agregada as esferas estaduais, o que influencia na mudança da ideia do ser professora que vai sendo deixada como uma ação vocacional, para um trabalho de contrato e remuneração (TARDIF, 2013).

Para contexto geral, a formação de professores é norteadada inicialmente pelos pensamentos de Comenius durante o século XVII, e o primeiro espaço voltado para a formação docente denominou-se de Seminário dos Mestres, o estabelecimento foi instituído por São João Batista de La Salle, no ano de 1684 (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Entretendo, para fins institucionais a formação de professores apresenta somente no século XIX uma posição, em decorrência das influências pós Revolução Francesa que enfatiza a instrução popular com uma problemática. E mediante a essa influencias, tem-se o surgimento das Escolas denominadas como Normais, com a função para preparar os professores (SAVIANI, 2009). Destaca-se que mesmo antes da fundação das primeiras escolas para formar professores para as escolas primárias, tinha-se uma seleção desses professores. Desse modo, as atitudes voltadas para a seleção, não apenas são anteriores as formações como mantem-se com ela (TANURI, 2000).

O primeiro estabelecimento com a denominação de Escola Normal surgiu em 1794, e foi efetivada suas instalações em 1795 em Paris. Neste momento, surge também uma distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal somente ou Escola Norma primária, a primeira para formar professores de nível superior secundário, e a segunda para formação de professores do ensino primário (SAVIANI, 2009).

No contexto brasileiro, a formação de professores apresenta-se de forma clara por seguinte a independência, mediante a necessidade de medidas para instrução social. Neste sentido, realizando uma caracterização dos processos na formação de professores

em decorrência dos movimentos e das mudanças, elenca-se os seguintes momentos em território brasileiro (SAVIANI, 2009).

O primeiro momento, é caracterizado pela Lei que instituiu as Escolas de Primeiras Letras, em que os professores eram obrigados a ensinar com base em método denominado de ensino mútuo, ocorrendo até 1890 quando tem-se a inserção das Escolas Normais (SAVIANI, 2009). O método de ensino mútuo não tinha como inquietamento somente o ensino das primeiras letras, como também instruir tais professores para o repasse do método, sendo esta a primeira ação destinada a formação de professores, que não detinha de embasamento teóricos (TANURI, 2000).

O segundo período é efetivado pela criação das Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Depois da divulgação do Ato Condicional de 1834, a formação para o ensino primário passa a ser função das províncias, e assim as mesmas para formarem seus professores começam a seguir medidas adotadas pelos países da Europa, que são a construção de estabelecimentos denominados de Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

A primeira Escola Normal foi instituída no Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835, pela Lei de nº 10. A Escola estruturava-se com a presença de um professor que também executava o papel de diretor que detinha em seu currículo os mesmos aspectos contidos no método muito utilizado na escola primária (TANURI, 2000). Para tanto, as escolas normais foram caracterizadas por um processo incerto e com atribuições nas províncias, envolvido por criações e extinções dessas escolas.

O pouco avanço nas primeiras escolas normais acarretou o desinteresse por parte das províncias, que rejeitavam a formação ofertada por esses estabelecimentos, e assim, determinados presidentes das províncias preferiram seguir os modelos dos sistemas austríacos e holandês, definindo-os como mais econômico e mais indicado, que trabalhavam como “professores adjuntos”. Esse sistema, fundamentalmente no contrato de pessoas que atuavam como auxiliares de professores já atuantes, visando a preparação desses auxiliares para a docência, sem qualquer fundamentação teórica, o sistema inicialmente foi estabelecido no Rio de Janeiro, e posteriormente na Corte (TANURI, 2000).

As Escolas Normais apresentaram alguns avanços depois do ano de 1870, com as consolidações das ideias de cunho liberal da democratização e a instrução primária como aspecto obrigatório (TANURI, 2000). Neste sentido, a forma de organização e os meios de funcionamento das Escolas Normais em São Paulo passam por reformas, essas mudanças baseavam-se em pensar que se não se sistematizasse e deliberasse através da

organização curricular a elaboração das questões pedagógicas-didática, não seria efetivado de fato a formação dos professores. Porém, essas reformas não foram suficientes para fugir da marca dominante do método mútuo, com a preocupação do conhecimento a serem repassados (SAVIANI, 2009).

O terceiro período marca o histórico da formação de professores, o aparecimento dos institutos de Educação, que emergem como um local em que a educação poderia ser cultivada, um espaço não só para a prática do ensino, mas de pesquisa também. Nesse contexto, apresentam-se dois espaços nesse advento dos institutos, que foram: O Instituto do Distrito Federal, que foi pensado e instituído pelo Anísio Teixeira, no ano de 1932, e o Instituto de São Paulo, que teve como gestor de sua implantação o Fernando de Azevedo, em 1993. Sendo relevante lembrar que esses institutos foram criados a luzes das ideias da Escola Nova (SAVIANI, 2009).

Com essas novas inserções, Anísio Teixeira realiza uma nova estruturação para as Escolas Normais mediante atribuições do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, essa nova organização previa a contemplação de aspectos culturais e profissionalizantes. E assim, os Institutos perspectivam efetivar uma correção do que foi instituído como formação de professores pelas Escolas Normais, uma vez que os Instituídos vislumbravam contemplar as ordens da pedagogia, com os conhecimentos científicos, visando concretizar uma formação de professores ancorada em um “modelo pedagógico-didático” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

A formação dos docentes vivência o seu quarto período histórico, que volta-se para inserção do curso de pedagogia e de licenciatura e Escola Normais consolidam-se (SAVIANI, 2009). Surge no século XIX, a inquietação para a formação de professores para o ensino secundário, que são os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio atuais, em “cursos regulares e específicos”. Tem-se a necessidade da criação de Universidades para a realização da formação de professores, uma vez que até esse período tinha-se a atividade exercida por “profissionais liberais ou autodidatas”. Sendo que a industrialização influenciou na busca pela escolarização, tendo o aumento dos sistemas de ensino, e naturalmente se tem o crescimento da demanda de professores. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Neste momento, ocorrem as transformações dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo para nível superior, e esses instituem-se como os pilares para os estudos de nível superior na educação. A Universidade de São Paulo criada em

1934, recebe o Instituto de Educação Paulista, e a Universidade do Distrito Federal, fundando em 1935, recebe o Instituto Carioca (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

E assim, é mediante a esses institutos que são organizados os cursos voltados para formação de professores para o ensino de nível secundário, e se expande a nível nacional através do decreto de lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, que foi o que definiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo a mesma caracterizada como uma Universidade exemplo para as outras instituições de ensino superior (SAVIANI, 2009). Para tanto, as bases norteadoras do decreto citado acima espalham-se pelo Brasil, tendo em sua estrutura a composição de um modelo denominado de esquema 3+1, este modelo foi utilizado para organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Desta forma, nos cursos de licenciatura a formação era voltada para atuação nas escolas secundárias, e os cursos de Pedagogia para as escolas de ensino normal, no esquema 3+1, significava que nos três anos a formação era destinada para a disciplinas mais de cunho específico e referente aos conteúdos voltados para as questões cognitivas, e um ano era destinado para os aspectos didáticos da profissão. Ressalta-se que essas medidas excluíram as ideias iniciais da formação de professores em nível superior, uma vez que a ideia inicial consistia em instituições de caráter experimental, em que a formação se apoiava em bases de investigação e estudos científicos (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

No quinto período tem-se as transformações ocorridas na legislação do ensino em decorrência do golpe militar de 1964. Com lei de n.5.692/71 (BRASIL, 1971) ocorrem mudanças nos ensinos primários e médio, em que passam a ser denominados primeiro grau e segundo grau, diante disso é extinto o termo Escolas Normais. Com a extinção dessas escolas tem-se uma nova habilitação para o magistério, que era a habilitação específica de 2º grau, que teve sua estrutura organizada em duas modalidades uma que ofertava a habilitação para atuar até a 4ª série, tendo o curso duração de três anos, e a outra que habilitava para a docência até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009).

Neste sentido, tem-se uma modificação que já havia sido consolidada sobre a formação de professores nas primeiras décadas do século XX, em que a formação de professores para o primário ocorria na Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para os cursos secundários eram realizados nas instituições de nível superior, as licenciaturas, e assim, mediante a Lei nº 5.692, de 1971, que reformula a educação básica do Brasil, acaba por extinguir a escolas normais, passando a ser

realizada uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada de magistério. Tais transformações foram responsáveis pela perda de algumas peculiaridades da formação docente (GATTI; BARRETTO, 2009).

Desta forma, o currículo passou a ser composto por uma base comum para todo território nacional, no que se referia ao 1º e 2º graus, com o intuito de garantir a formação geral. O que antes era o curso normal passou para uma habilitação chamada de habilitação de 2º grau, e assim a formação dos professores para atuar no ensino primário sofre uma redução para uma habilitação alheia a diversas outras, o que se apresenta como uma situação de precariedade da formação docente (SAVIANI, 2009).

Diante da situação que emerge quanto a precariedade da formação, no ano de 1982, o governo faz o lançamento do Projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), mas, ainda que o projeto tivesse obtido resultados positivos, o mesmo não teve continuidade, devido sua restrição a termos quantitativos, uma vez que o referido projeto não apresentava a inserção dos docentes que foram formados pelos centros nas escolas de caráter público (SAVIANI, 2009). Desta forma, esses centros, que ofertavam a formação em nível médio, foram fechados mediante a promulgação da Lei 9.394/96, na Nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), que transferiu para as Universidades a responsabilidade da formação de professores (GATTI; BARRETTO, 2009).

Para tanto, com a Lei nº 5.692/71, para atuar nas quatro últimas séries referente ao 1ª grau e para atuar no 2º grau, os professores deviam ser formados em nível superior, (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011) realizados por meio de cursos de licenciatura com duração de três anos (curto) ou em licenciatura plena, com duração de quatro anos.

Desta forma, o curso de pedagogia não se detém somente a formação de magistério, mas como também para formações de especialistas em educação, sendo os diretores de escola, os orientadores, supervisores escolares, e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

Mediante a tais acontecimentos tem-se o início do sexto período da formação de professores descrito por Saviani (2009) denominado de Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, este momento caracteriza pelas expectativas advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 20 de dezembro de 1996, mas a LDB não atendeu as expectativas (SAVIANI, 2009). A licenciatura curta citada anteriormente sofreu diversas críticas, o que gerou polêmicas e divergências de opiniões.

Seguinte, a promulgação da LDB 1996, no que se refere aos anos de 1997 e 2006 tem-se uma disputa entre os Institutos Superiores de Educação (IES) e Escolas Normal Superior (ENS), e os que defendiam a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de pedagogia, o que a LDB não apresentava. E com a Resolução de nº1, de 15 de maio de 2006, os cursos de pedagogia passam a possuir a formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como para o ensino médio na modalidade normal, e atuação também na educação de jovens e adultos e na gestão (GATTI; BARRETTO, 2011).

Para tanto, com as novas reformulações são considerados professores aptos a atuar na educação básica, aqueles com nível superior, que possuem formação em curso de licenciatura ofertados nas universidades e institutos de ensino superior (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013). Os cursos de pedagogia remetem-se a formação inicial para realização da docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como nos cursos voltados para a Educação Profissional, e em outras áreas que estejam previstas os conhecimentos de aspectos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Dentro desse contexto de mudanças, Cartolano (1998) enfatiza que não se pode pensar a formação de professores para a educação especial de forma isolada, sendo necessário inseri-la dentro das discussões que permeiam a formação dos profissionais da educação em termos gerais, e assim, submeta-la no seio das mesmas discussões, sendo elas de nível nacional, estadual ou regional. Sendo, que uma dessas discussões se refere a reforma ocorrida no curso de pedagogia, com suas reafirmações no ano de 1996 no IV Congresso Estadual sobre a Formação do Educador.

Entretanto, para Mendes (2010), em temas tradicionais a história da Educação Especial no Brasil efetiva-se de forma desarticulada com os movimentos voltados para a educação regular. Visto que, se tem uma urgência no que se destinada a universalização do acesso, e as medidas para tal necessidade deve ser traçada pela educação geral, e assim a questão colocada por Mendes (2010) é sobre como pode se efetivar a construção de uma escola brasileira de qualidade para toda sociedade e juntamente atender as peculiaridades do público da educação especial.

Kassar (2012) corrobora com os pensamentos apontados por Mendes (2010), ao enfatizar que o atendimento educacional ofertado as pessoas com deficiência se processou de forma paralela a educação destinada a outra parte da população sem deficiência. Desta forma, a educação especial materializou-se com um campo particular, sem interligação

com a educação comum, uma vez que os alunos com deficiência historicamente frequentaram ambientes educacionais diferenciados dos outros alunos.

Como reflexo do que aponta Kassir (2012), Cartolano (1998) enfatiza que os cursos de graduação em Pedagogia, se apresentam em termos gerais na história com formação de professores formados por uma dualidade, os que atuarão em ensino regular e os que atuarão na educação especial. O que torna enfático uma prática de discriminação na própria formação desses docentes. Tendo a presença até o final desta década e deste século, diversos cursos de pedagogia com uma estrutura baseada na dualidade e até organizada por deficiências.

Os primeiros cursos voltados para essa formação eram em nível médio, em que a carga horária dos mesmos variavam bastante, sendo que eram cursos de caráter intensivos, e com um público de pessoas de diversos estados. Os dados históricos identificam que tais cursos eram realizados em ambientes federais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamim Constant (IBC), e por instituições também não governamentais (ALMEIDA, 2004).

Em contexto histórico brasileiro foi seguinte a Portaria Ministerial nº 1793 que o currículo de formação docente e de outros profissionais foi repensado para a implementação de questões voltadas para a inclusão (MARTINS, 2012). Sendo realizada a seguinte recomendação quanto aos conteúdos de cunho inclusivo:

Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994, p.1).

Percebe-se que a Portaria Ministerial se utiliza do termo integração, termo definido por Sasaki (1997), ao explicitar que a educação especial no contexto brasileiro define-se pela existência de fases, sendo elas: Exclusão, segregação, integração e inclusão.

Na fase da exclusão as pessoas com deficiência eram rejeitadas nos espaços sociais, a segregação representa o período em que passam existir os espaços especializados para atender essas pessoas, a fase da integração consiste na chegada destes sujeitos as salas regulares, mas tenho uma educação paralela aos demais, já a última fase enfatiza que todos devem aprender juntos, tendo a sociedade que se adaptar para receber esse público (SASSAKI, 1997).

Para Kassir (2014), no histórico do processo educacional das pessoas com deficiência, as instituições como a Pestalozzi e as APAEs, estiveram atendendo os alunos considerados mais severos, enquanto as classes especiais atendiam os casos definidos como mais leves, e assim, as primeiras instituições citadas solidificaram-se como principais nesse histórico da educação especial.

Em 2001 pela Lei nº 10.172/2001 tem-se o Plano Nacional de Educação-PNE, que em seus escritos define a efetivação de uma escola inclusiva, que possa ofertar o atendimento as diversidades, como uma imensa conquista da década, o que causaria uma reconfiguração no cenário descrito por Kassir (2014) anteriormente.

O PNE aponta algumas tendências recentes dos sistemas de ensino, utilizando em sua primeira tendência o termo integração/inclusão e enfocando que caso esse aluno não se desse como possível o atendimento desse aluno no sistema de ensino ele poderia retornar para os atendimentos especializados (BRASIL, 2001), retorcendo para o que foi apontando anteriormente.

O documento também faz ressalva a duas tendências voltadas para a formação de professores, a primeira em que enfoca melhorar a formação dos docentes do ensino fundamental que atuam com esse público, e o aumento na oferta de cursos de formação ou especialização advindo das Universidades e das escolas normais (BRASIL, 2001). Nesse momento histórico, tem-se também a elaboração do parecer CNE/CEB n.17/2001 pelo Conselho Nacional de Educação, em que abordou de forma superficial as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, o que se torna definido na resolução de 2, de 11 de setembro de 2001 (SAVIANI, 2009).

Essas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foram instituídas pela resolução CNE/CEB Nº 2/2001, ressaltando em seu 2º artigo que todos os alunos devem ser matriculados nos sistemas de ensino, sendo papel da escola criar estruturas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, para assim ofertar a todos uma educação de qualidade (BRASIL, 2001).

Esta resolução aborda também uma classificação para os professores que atuam com o público alvo da educação especial, Brasil (2001) os distinguem em professores capacitados e professores especializados. Os capacitados são aqueles que, durante sua formação em nível médio ou superior, tiveram em seu currículo conteúdos referentes a educação especial, tendo estes a possibilidade de atuarem com alunos público-alvo da educação especial na sala regular. Sendo assim, os professores especializados são aqueles que, por meio de formação específica em educação

especial adquiriram competências na identificação das necessidades educacionais especiais e atuação com esses alunos (BRASIL, 2001).

Para Saviani (2009), tais documentos não contemplam de forma explícita os espaços em que deve ser ofertada essa formação para os professores que atuarão na educação especial, ressaltando que tal formação caberia ser contemplada nos cursos de Pedagogia. Todavia, a resolução CNE/CP 1, de 2006, que aborda as questões das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, a educação especial é referendada apenas em dois momentos na resolução (SAVIANI, 2009).

Esses dois momentos citados por Saviani (2009), são os artigos 5 e 8. O artigo 5º institui que este futuro profissional tenha consigo o respeito as mais diversas diferenças, sejam elas religiosas, sexual, étnico-racial, necessidades especiais, etc. No artigo 8, trata das atividades complementares envolvendo as experiências nos eventos, atividades de monitoria, e entre outras atividades, e o artigo cita como opcional as experiências com a educação das pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, indígena, quilombola, em ambientes escolares e não escolares, e instituições não governamentais.

Kassar (2012) aponta que diversos professores das escolas públicas brasileiras ficam surpresos com a existência de alunos com deficiência matriculados nas turmas em todos os níveis de ensino. Sendo, que tal situação é resultado de política chamada de educação inclusiva, que tem sido efetivada de forma explícita desde 2003.

Quanto ao processo educacional das pessoas com deficiência é perceptível que em decorrência das demandas tendo em vista uma educação inclusiva, os espaços de educação infantil e o ensino fundamental vão se compondo de medidas que objetiva a eliminação dos entraves. Diante dos investimentos ocorridos na educação básica, as pessoas com deficiência estão cada vez mais chegando a Educação Superior (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Silva et al (2012) buscaram investigar as condições vivenciadas pelos alunos com deficiência no ensino superior por meio de uma revisão sistemática da literatura, em bases de dados públicas (LILACS, BIREME, SCIELO, PEPSIC E CAPES), entre os anos de 2011 e 2012. Foram selecionados 20 artigos, sendo sete sobre deficiência múltipla, sete sobre deficiência auditiva e seis sobre acessibilidade. Os artigos contaram, no geral, com 842 participantes, tendo estes, idade entre 17 e 40 anos, dos cursos de educação física, pedagogia, design e enfermagem. A técnica de pesquisa mais utilizada nos trabalhos foi o questionário, 45% dos artigos analisaram depoimentos dos alunos, em que

100% dos alunos centravam seus relatos de dificuldades nas falhas dos professores, na ausência de informações dos outros membros da comunidade acadêmica em geral, fragilidades nas atitudes pedagógicas e obstáculos físicos. Dos estudos realizados, 15% analisaram concepção de coordenadores, os mesmos acentuaram o impacto dos professores se perceberem diante de um aluno com deficiência, acrescentando a ausência de formações para tais docentes. A deficiência com o maior número de trabalhos foi a deficiência auditiva. E os artigos apontam que determinadas instituições estão buscando identificar as barreiras arquitetônicas e lançando inquietações quanto a formação dos profissionais, tentando promover a acessibilidade nas informações.

Percebe-se fatos similares entre o estudo de França et al (2012) voltado para o ensino médio, e a pesquisa de Silva et al (2012) no ensino superior, ainda que sendo diferentes os níveis de ensino, ambos apresentam a formação de professores como uma carência apontada pelos discentes, e ambas apontam a necessidade de que os outros funcionários conheçam sobre esses alunos.

No ensino superior, as ações referentes a EE pautam-se na perspectiva da realização de medidas que ofertem para esses alunos o acesso, a permanência e sua participação no processo. Tais medidas e ações visam a promover aspectos voltados para a acessibilidade do espaço físico, comunicacional, nos sistemas de informação, e nos materiais utilizando por esses alunos, sejam eles didáticos ou pedagógicos, os mesmos que por direito devem ser ofertados para esses alunos ao decorrer dos processos seletivos e do tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) (BRASIL, 2008).

No entanto, ainda que Brasil (2008) declare as ações da EE no ensino superior, Castro e Almeida (2014) realizaram uma pesquisa em 13 Universidades Públicas Brasileiras para verificar as condições de ingresso e permanência ofertadas aos alunos com deficiência. Foram utilizadas quatro técnicas de pesquisa, sendo elas: entrevistas; documentos; observação direta informal e artefatos físicos. Participaram da pesquisa 30 alunos com deficiência. Nas falas dos alunos foram registradas questões como: ausência de acessibilidade nos espaços, barreiras na comunicação para os alunos com DV, ausência de interpretes, professores sem formação para atuar com os mesmos, escassez de materiais acessibilizados, ações inadequadas por parte dos professores, dos colegas, e ausência de reserva de vagas nos estacionamentos, os mesmos apontam sugestões como a existência de serviços de apoio, ações voltadas para alunos e professores, e materiais disponibilizados antecipadamente, algumas sugestões individuais foram registradas, para os alunos surdos a presença de interpretes, os com deficiência visual a disponibilização de

banco de dados com material digitalizado e os com deficiência física transportes adaptados.

A construção de uma educação inclusiva no ensino superior carece de medidas pautadas na acessibilização de materiais, investimento na formação de professores, espaços com uma arquitetura acessível e, principalmente, intervenções que possam extinguir as atitudes preconceituosas (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Pieczkowski (2012) analisou treze entrevistas de 18 alunos com deficiência numa Universidade de Santa Catarina, cinco de discentes com deficiência visual, quatro com deficiência física e quatro com deficiência auditiva. Os graduandos apontaram a ausência de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por parte de docentes, técnicos e discentes, material áudio-visual sem legendas, textos informativos em Braille, a ausência de rampas, portas estreitas, ausência de vagas de estacionamento, mesa sem acessibilidade para cadeira de rodas, faixas com informações colocadas em altura inacessível, bebedouros e telefones públicos com altura não acessível a um aluno em cadeira de rodas, ausência de elevadores em determinados prédios da Instituição, calçadas sem rebaixamento. Enfocaram também a indiferença dos docentes quanto as dificuldades apresentadas pelo aluno. Pieczkowski (2012) conclui que mesmo diante das transformações ocorridas no cenário da inclusão das pessoas com deficiência, estas pessoas ainda lidam com obstáculos, como as barreiras físicas.

Percebe-se por meio do estudo de Pieczkowski (2012) e Castro e Almeida (2014) que mesmo com a chegada desses alunos no Ensino Superior e o aumento nas conquistas de direito quanto o acesso a esse grau de ensino, ainda existe um distanciamento entre o que dizem os documentos e a realidade de acesso (SILVA ET AL, 2012). Mesmo diante de um significativo crescimento no ingresso das pessoas com deficiência à educação superior, não significa dizer que estes estão tendo seus direitos garantidos (BRASIL, 2008), e cabe a estas instituições garantir a esses alunos condições para sua permanência na educação superior, exigindo discussões e reflexões quanto ao acesso e a permanência destes discentes (MANZINI; CORRÊA, 2014).

Desta forma, nas três pesquisas citadas sobre a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, percebe-se que as atitudes dos docentes e ausência de formação para incluir esses alunos efetiva-se como um entrave para permanência dos mesmos no ensino superior. Brito (2008) discute que para a existência de uma educação inclusiva tem-se a necessidade da presença de docentes que apresentem qualificação profissional. E, para que essa educação inclusiva seja possível, os professores precisam

obter uma formação que oferte aos mesmos os conhecimentos basilares para tornar essa atuação consistente.

Silva, Lodi e Barbieri (2015) analisaram grades curriculares dos cursos e entrevistaram professores da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Ciências Biológicas, Educação Artística – habilitação em Música, Pedagogia e Química da Universidade de São Paulo, procurando verificar se os planos de ensino apresentavam relação com a temática inclusão/educação inclusiva, educação de surdos e educação especial. Foi verificado que, o número de disciplinas envolvendo estas temáticas encontram-se em número reduzido, fazendo perceber as consequências na formação dos futuros professores. Os docentes apontaram a ausência de articulação nos conceitos de inclusão, a falta da relação dos estágios com temáticas citadas no estudo. Portanto, as autoras enfatizam que os cursos apresentam um número pequeno de disciplinas que abordam sobre inclusão e educação especial, e apontando para a falta de relação entre as disciplinas específicas e pedagógicas.

Desta forma, enfatiza-se a importância das disciplinas voltadas para a educação inclusiva nos cursos de graduação e participação nas formações continuadas, sejam estas por investimento próprio, do governo ou das instituições de ensino (REIS; EUFRÁZIO; BAZON, 2010).

Diante dos dados apresentados por Silva, Lodi e Barbieri (2015), é relevante apontar o papel das Universidades focado pela Declaração de Salamanca (1994), ressaltando que as Universidades apresentam função preponderante na questão de direcionamento no desenvolver das ações da educação especial, singularmente no que se refere, a pesquisa, a avaliação, e no processo de programas e equipamentos de preparação.

Brito (2008) investigou 23 professores de Geografia, História, Letras, matemática, quanto ao ensino de alunos com deficiência. Em que 54% dos docentes declararam conhecimento médio e 46% pouco conhecimento. Uma representativa parte dos professores ressaltaram tranquilidade com possibilidade de receber um aluno com deficiência, outros declararam inquietação, mas ressaltaram que assumiriam o trabalho, tendo como condição oportunidades de formação para atender esse aluno. Quanto as atitudes frente à inclusão, a maioria dos professores demonstrou atitude favorável quanto a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, sendo que um professor demonstrou atitude contrária. Verificou-se a precisão das próprias universidades promoverem discussões, debates, estudos e pesquisas voltadas para a temática em

discussão, investindo na formação dos professores, para solidificar uma educação inclusiva e, conseqüentemente, contribuir para formação dos graduandos e futuros professores.

Calheiros e Fumes (2016) desenvolveram uma pesquisa com oito professores da Universidade Federal de Alagoas, que atuaram com alunos com deficiência. O estudo foi realizado mediante o uso do questionário, sendo que o mesmo foi aplicado em forma de entrevista, e posteriormente transcritas na íntegra e analisadas com base na técnica da análise do conteúdo. Os resultados apontaram que os docentes que declararam conhecer alguma pessoa com deficiência fora do espaço universitário, foram os mesmos que apresentaram atitudes favoráveis a inclusão, os dados constataram também que os professores não apresentaram durante sua formação abordagens voltadas para a inclusão, e que os mesmos buscam tal formação somente se encontrarem algum aluno com deficiência., e um dos participantes relatou que não sabia da presença de um aluno com deficiência na sala. Verificou-se ainda, mediante a pesquisa, a escassez de formações ofertadas pela própria instituição, a presença de professores que não visualizavam as potencialidades dos alunos com deficiência, e ao mesmo tempo não refletiam sobre suas práticas e pontuavam a falta de formação como responsável pela ausência de conhecimento.

Percebe-se que o estudo de Calheiro e Fumes (2016) evidencia que os docentes universitários participantes da pesquisa, não possuem formação na área da Educação Especial. Assim, tem-se uma outra discussão que perpassa pela formação de professores, para os docentes dos cursos de licenciaturas formarem os futuros educadores, é necessário ofertar aos primeiros formação continuada para inclusão dos alunos com deficiência a fim de que estes estejam preparados e tenham conhecimento do exercício da docência e inclusão desses discentes (VITALIANO, 2007).

Vilela-Ribeiro e Beninte (2010) também realizaram uma pesquisa com professores universitários e aplicaram questionários com sete professores de Química de uma IES de Goiás quanto as políticas de inclusão, analisaram o Projeto Pedagógico de Curso e entrevistaram o vice coordenador. O documento prevê a formação de um professor envolvido e atento as questões da inclusão. Enquanto que, para o vice coordenador, o futuro professor de química somente detenha conhecimentos dos conteúdos e como repassar. Um professor declarou possuir um nível bom de conhecimento e somente dois demonstraram interesse em participar de formações. As tantas atividades que são exigidas para o professor pode ser um dos motivos dessa ausência de interesse. Somente um

professor afirmou estar confortável para receber um aluno com NEE. Cinco professores concordaram totalmente e parcialmente que esses alunos precisam de atividades adequadas e, por isso, precisaria frequentar salas especiais. Constatou-se, por meio das argumentações, que a Universidade não forma para uma educação inclusiva, em decorrência de seus professores não terem formação voltada para a mesma, sendo de fato que estes professores tiveram sua formação anterior as discussões da educação inclusiva, o grande entrave e como atuar na preparação desses professores.

Nota-se que uma das preocupações levantadas é quanto a forma de preparar esses docentes universitários (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2010). Vitaliano (2007) realizou um estudo em que verifica a metodologia de formações desejada pelos professores, participaram 178 professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Dos 178 que participaram, 63%, que representa 112, declararam interesse na formação e 84,2% declararam não apresentarem conhecimentos suficientes para a inclusão desses alunos. Os aspectos práticos do atendimento aos alunos NEE's (83,6%) foi a temática mais solicitada pelo docentes e metodologia do ensino e procedimentos pedagógicos (81,2%). A formação através de atividades presenciais e a distância foi escolhida por 67,9%. A metodologia mais solicitada foi palestras ou aulas expositivas. O estudo verifica que em sua grande maioria os professores não apresentam conhecimentos para atuar com alunos com NEE's. Percebendo também, que este estudo traz contribuições para a formação dos futuros professores quanto a inclusão, uma vez que é função da universidade formar profissionais para que tenham uma formação suficiente para a solidificação da inclusão.

Retomando a função da Universidade diante das formações dos professores apontada nos estudos de Vilela-Ribeiro e Benite (2010), Brito (2008) e Vitaliano (2007), a UFPA ambiente deste estudo em seu Regimento Geral, enfatiza que proporcionará aos docentes aprimoramento, a qualificação e a evolução desses professores por meio de cursos, oficinas, e outra forma de atividades (UFPA, 2006). Em seu artigo 186, ressalta que fomentará a pesquisa, tendo em vista, seguir algumas diretrizes e, dentre elas, tem-se o impulso constante para melhorar a formação dos docentes e técnicos (UFPA,2016).

Quanto a inclusão dos alunos com DV no ensino superior, Chanini (2006) realizou um estudo dos desafios encontrados para o acesso e permanência de alunos com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) do Maranhão, do qual participaram oito alunos com deficiência visual, sete com deficiência auditiva, e 16 com deficiência física. O estudo concluiu que os maiores entraves para a permanência dos alunos com DV

nessas instituições, são: a falta de materiais, docentes que não conhecem as especificidades desses alunos e ausência de comprometimento desses professores.

Com base no estudo de Chanhini (2013) que constata que os professores não conhecem as peculiaridades do aluno DV, tem-se a pesquisa de Reis, Eufrázio e Bazon (2010) com cinco professores de uma Universidade Pública do Sul do Estado de Minas Gerais. Os docentes relacionaram a DV ao daltonismo, campo visual e ceratocone. Verificou-se que os docentes não tiveram conhecimento sobre a deficiência na sua formação inicial e nem contato com alunos DV. Somente um professor afirmou ter formação continuada na área. E um professor sinalizou que seria importante a formação somente quando tivesse um aluno com a deficiência. Os mesmos definiram inclusão como: igualdade de oportunidades, igualdade entre todos, adaptação de recursos tanto estrutural como material, e inclusão para além das matrículas. O estudo conclui que os docentes não obtiveram formação continuada, por motivos da ausência de interesse na temática discutida, ou pela ausência de investimento por parte das instituições. Desta forma, enfatizou-se a importância das disciplinas voltadas para a educação inclusiva nos cursos de graduação e participação nas formações continuadas, sejam estas por investimento próprio, do governo ou das instituições de ensino.

Bazon, Aragão e Silva (2013) apontam que para se realizar uma compreensão do processo educacional das pessoas com deficiência visual tem-se a necessidade de refletir do papel da escola e os aspectos que caracterizam essa escola. E as percepções destinadas as pessoas com deficiência visual têm influências diretas na educação dos mesmos. O conceito errôneo da deficiência influência de forma negativa na prática do professor (REIS; EUFRÁZIO; BAZON, 2010).

Regiani e Mól (2013) realizaram um estudo sobre a inclusão de uma aluna cega em curso de química, entrevistaram a aluna e aplicaram um questionário com os professores. Nos relatos da discente cega, com 29 anos, ela informa que desistiu de estudar em decorrência da ausência de incentivo por parte dos professores para sua inclusão. Depois de dez anos fora da escola, a mesma retornou para o ambiente escolar e a escolha pelo curso de Química foi motivada pelas adaptações realizadas pela professora do CEAD em adaptar os materiais de química para a aula, e assim motivou-se para cursar o curso de Química.

Incluir os alunos NEE's nos mais diversos níveis de ensino, depende de inúmeros aspectos, dentre eles tem-se a habilidade dos docentes de proporcionar a aprendizagem dos mesmos. E os docentes encontram-se qualificados para tal situação?

(VITALIANO, 2007). Em estudos como no de Brito (2008), Vilela-Ribeiro e Benite (2010) e Vitaliano (2007) percebe-se a carência na formação dos professores universitários. E este trabalho busca caracterizar a formação de docentes que atuaram com alunos com DV na UFPA-Castanhal.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFPA-CASTANHAL QUE TIVERAM EXPERIÊNCIA COM UNIVERSITÁRIOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Tendo em vista, os objetivos deste estudo, o mesmo apresenta uma abordagem de cunho quanti-quali, por buscar caracterizar e analisar a formação dos professores que atuaram com aluno com DV. Ambas abordagens devem ser colocadas de forma a complementar uma a outra, nas circunstâncias que o planejamento da pesquisa se apresente conforme as mesmas (MINAYO; SANCHES, 1993).

A abordagem quantitativa trabalha com a evidência de dados, demonstrando indicadores e fatos observáveis (MINAYO; SANCHES, 1993). Enquanto, a abordagem qualitativa envolve aspectos voltados para fatores sociais da vida humana, como os valores, hábitos, crenças, opiniões, atitudes, etc (MARCONI; LAKATOS, 2007). A diferença do método qualitativo para o método quantitativo não se encontra somente por não utilizar recursos de base estatísticas, como também pela maneira em realizar a coleta e tratar os dados (MARCONI; LAKATOS, 2009).

No método qualitativo, o pesquisador tem relação direta com um determinado indivíduo ou grupo de pessoas, assim como, com o espaço e a situação a qual está sendo analisada, proporcionando a quem pesquisa uma relação direta com o fornecedor das informações (MARCONI; LAKATOS, 2007). Este tipo de abordagem objetiva desenvolver compressões, acerca de acontecimentos sociais, descreve-los e explica-los. E, assim, permitindo analisar experiências de sujeitos, buscando nos pequenos detalhes obter informações sobre suas vivências (GIBBS, 2009). A aplicação deste tipo de abordagem justifica-se, principalmente, por ofertar de forma apropriada a compreensão da natureza de certo fenômeno social (RICHARDSON, 1989). Porém, o pesquisador necessita ser cauteloso diante de alguns limite e riscos existentes nesse tipo de abordagem, como: o excesso de confiabilidade no pesquisador como um meio para a obtenção dos dados, a relação de envolvimento do investigador na pesquisa realizada e com os participantes da mesma, veracidade do pesquisador quanto os dados coletados, etc (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

Na abordagem quantitativa, os estudiosos fazem uso de uma amostra extensa e composta por referências numéricas. A perspectiva desse método aproveita-se da averiguação dos dados para atestar hipóteses que tenham bases em padrões numéricos e análise estatística para determinar normas comportamentais. O mesmo busca a propagação dos dados, das informações dos estudos. As vantagens dessa abordagem estão em retidão e comando, a

incorporação do método qualitativo, e suas desvantagens pautam-se na acentuada confiabilidade dos dados, convicção nos dados obtidos (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Marconi e Lakatos (2009) definem como documentação direta, a coleta de dados que ocorre, na maioria das vezes, no espaço em que acontecem os fenômenos. Sendo que esta coleta pode ser realizada de duas formas: por meio da pesquisa de campo ou através da pesquisa de laboratório.

Este estudo faz uso da pesquisa de campo, na qual a coleta de dados visa obter informações referentes a uma determinada situação problema, objetivando investigar uma resposta ou possíveis hipóteses, a qual pretende afirmar algo, ou podendo ainda encontrar outros fenômenos ou até mesmo suas relações. O referente tipo de pesquisa, em primeiro momento, necessita da realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a questão discutida, oportunizando verificar a situação em termos gerais do tema em questão. Em segundo momento, é necessário a definição da técnica de pesquisa que será utilizada para a coleta de dados, técnica esta que deve ser ter base suficiente para amparar as conclusões. Por último momento, tem se a organização dos meios que serão efetivados para análise dos dados coletados (MARCONI; LAKATOS, 2009).

A mesma apresenta como vantagens a obtenção de um significativo número de informações relacionadas a um determinado fato, que pode servir de fonte de dados para outros investigadores, que possuem objetivos diferentes. Este tipo de pesquisa também disponibiliza meios mais fáceis para se obter uma amostragem sobre uma população ou classe de fatos ocorridos. Dentre as desvantagens, tem-se um reduzido nível para controle diante da coleta realizada, o dado verbalmente fornecido pelos participantes pode ser regido de pouca confiabilidade, uma vez que os mesmos podem ser faltosos com suas respostas (MARCONI; LAKATOS, 2009).

### 3.1 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram selecionados após a finalização da coleta de dados realizada para uma pesquisa maior denominada “Formação de Professores para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Superior”, da qual participaram docentes de todas as Faculdades da UFPA-Castanhal que estavam lotados no Campus (Quadro 1).

Tabela 1. Alunos com deficiência e professores lotados por Faculdade da UFPA-Castanhal

<b>Faculdade</b>	<b>PCD's</b>	<b>Professores</b>
Computação	2 (DF)	19
Educação Física	1 (DF); 1 (DA)	19
Letras	1 (DV)	24
Matemática	1 (DF)	16
Medicina Veterinária	1 (DF)	31
Pedagogia	1 (DF); 1 (DV)	20
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>129</b>

Com a coleta de dados finalizada, buscou-se verificar as Faculdades que tinham alunos com DV, verificando-se (Quadro 1) que se tem as Faculdades de Letras e Pedagogia. A Faculdade de Letras apresentava 24 professores, mas somente 17 atenderam aos critérios de ser lotado e atuante no Campus, desse total quatro recusaram participar da pesquisa, e assim, participaram 13 docentes, sendo que a coleta de um docente estava incompleta, finalizando em 12 participantes. Destes 12, sete (58%) afirmaram que já atuaram com graduando com DV

A Faculdade de Pedagogia é composta por 20 professores, sendo que 15 atenderam aos critérios da pesquisa citada anteriormente, dois estavam doentes no momento da pesquisa, e um não respondeu ao contato ou não compareceu para a coleta. Desta forma, 12 professores participaram do estudo, e destes professores sete (58%) informaram que atuaram com aluno com DV.

Para tanto, esta pesquisa apresenta como participantes 14 docentes das Faculdades de Pedagogia e de Letras, cinco (36%) do sexo feminino, e nove (64%) do sexo masculino. A idade média dos participantes, no período da coleta de dados, era de 45,6 anos, com variação de 29 a 58 anos. Os professores possuíam, em média, 20,5 anos de tempo de docência. Quanto a atuação na UFPA, 11 (79%) são efetivos com média de 24 anos de atuação, e três (21%) são substitutos ou temporários com média de 1,2 anos de docência. Com relação a titulação desses professores, na Letras cinco (71%) são doutores e dois (29%) são mestres, na Pedagogia cinco (71%) são doutores, um (14%) mestre e um (14%) é especialista.

### 3.2 AMBIENTE

Castanhal-PA é uma cidade localizada à 68 Km da Região Metropolitana de Belém, fundada em 28 de janeiro de 1932, com uma população estimada em 2016 de 192.571 habitantes, com área da unidade territorial em 2015 de 1.028,889 por Km<sup>2</sup>, possuindo Densidade demográfica no ano de 2010 de 168,29 de habitante por Km<sup>2</sup> e que possui 0,673 de índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IBGE, 2016).

A Cidade de Castanhal-PA possui 10 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo elas na modalidade presencial e a distância. As IES na forma presencial são Faculdade de Castanhal (Estácio-FCAT), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). As IES na modalidade a distância são Centro Universitário Internacional (UNINTER), Faculdade de Associação Internacional de Educação Continuada (AIEC/FAAB), Universidade Anhanguera, Universidade Castelo Branco (UCB), Universidade Paulista (UNIP), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) (BRASIL, 2017).

A Universidade Federal do Pará possui dois Campi em Castanhal. No Campus I estão os cursos de Educação Física, Engenharia da Computação, Letras Espanhol, Letras Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Sistemas de Informação, e o Campus II possui o curso de Medicina Veterinária. A UFPA-CASTANHAL conta com a presença de dois anexos: Central de Biotecnologia de Reprodução Animal (CEBRAN) e Centro Multidisciplinar de Educação Continuada (CMEC).

O Campus I, em que atuaram os professores participantes, possui uma estrutura com 12 prédios, sendo eles: 1) Prédio principal de dois andares, este prédio apresenta onze salas de aula, laboratório de linguagem, brinquedoteca, laboratório de informática, uma sala do infocentro e o Núcleo de Acessibilidade; 2) Prédio administrativo com dois andares, possui as salas dos professores, secretaria do PARFOR, secretaria das Faculdades, almoxarifado, sala da infraestrutura, coordenação acadêmica; 3) Complexo poliesportivo que contém um ginásio, uma sala dos espelhos, uma piscina e uma academia; 4) Prédio da Faculdade de Computação que está em construção; 5) Prédio de Acesso à Informação composto por uma sala de aula, um laboratório com 40 computadores, um laboratório com 30 computadores, um laboratório de Matemática, uma sala do Projeto Universidade no Quilombo, e uma sala de suporte técnico na área de informática; 6) Prédio multidisciplinar possui três salas de aula; 7) Prédio composto

pela copa, lanchonete e reprografia 8) Lanchonete denominada de “Tapiri” 9) Lanchonete chamada de “Tapirzinho 10) Restaurante Universitário em construção 11) Biblioteca e Auditório Central em um único prédio 12) Prédio do Grupo de Educação da Terceira Idade, composto por quatro sala de aula, um auditório, banheiro masculino e feminino, banheiro adaptado e um espaço da secretaria do GETI.

### 3.3 PROCEDIMENTOS

Este estudo utilizou dados coletados da pesquisa intitulada “Formação de Professores para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Superior”, que têm como objetivo avaliar um programa de formação de professores do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA-Castanhal) para a inclusão de alunos da educação especial na educação superior. A mesma foi submetida na Plataforma Brasil pelo nº 61066216.7.0000.0017 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto.

A pesquisa “Formação de Professores para a inclusão de alunos público da Educação Especial é constituída de duas fases: 1) Os docentes responderam à um questionário de formação docente para inclusão de alunos da EE, construído pelo GEIRA e adaptado após o uso no estudo de Barbosa (2013). Eles também preencheram uma Escala de Auto-Eficácia para docentes do ensino superior (PRIETO, 2006), Teste de stress no trabalho (LIPP, 2002), Teste de stress (MELEIRO, 2002) e Inventário Maslash Burnout Inventory (LOPES, 2007). As aplicações dos instrumentos desta primeira fase ocorreram no primeiro trimestre de 2017; 2) Realização das formações na área da Educação Especial para os docentes que declararam por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ter interesse em participar do Programa de Formação.

Para execução da primeira fase da pesquisa, foi realizado inicialmente um levantamento quantitativo dos docentes por Faculdade, seus respectivos nomes e dados para contato, como número de telefone e endereço de e-mail. Com o levantamento finalizado realizou-se o primeiro contato com os professores, por meio do envio de e-mail e mensagem por aplicativo de mensagens instantâneo, explicando o objetivo da pesquisa e os instrumentos que seriam aplicados e o(a) convidando a participar.

De acordo, com a resposta do(a) professor(a) foi combinado horário e local para realização da coleta, sendo que as coletas aconteceram no Campus I, Campus II e anexos da

UFPA-Castanhal. No momento da coleta dos dados, o(a) pesquisador(a) realizou a leitura do TCLE para possíveis esclarecimentos da pesquisa, deixando o(a) docente ciente do seu anonimato e possibilidade de desistência a qualquer momento. E, em seguida, foram aplicados os instrumentos nesta ordem: o questionário, os testes de Stress e a Escala de autoficacia. Dos instrumentos utilizados na pesquisa, este estudo utilizará os dados coletados por meio do questionário.

O questionário é uma técnica de pesquisa caracterizada como um meio de coleta de dados composto por perguntas organizadas, que precisam ser preenchidas de forma escrita (MARCONI; LAKATOS, 2009). Severino (2016) o caracteriza como uma junção de questões, que se apresentam de forma ordenadamente articuladas, que objetivam a obtenção de informações por escrito de participantes da pesquisa, prevendo realizar o levantamento de opiniões acerca da temática abordada. Esta técnica apresenta como desvantagens que podem ocorrer, significativo número de questões sem respostas, o pesquisador não pode auxiliar em perguntas que não forem compreendidas, poucos questionários devolvidos ao pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Porém, este estudo utiliza a forma de aplicação desse instrumento definido por Babbie (1999), em que aponta as vantagens da aplicação deste instrumento quando realizada por um entrevistador e não pelo próprio participante, como conceituado por Marconi e Lakatos (2009) e Severino (2016). As vantagens pautam-se no maior número de devolução do instrumento e o menor número de perguntas não respondidas ou sem clareza nas respostas, e ainda o entrevistador pode ser treinado para o alcance de respostas e esclarecer as perguntas. (BABBIE, 1999). Tais vantagens auxiliam na superação das desvantagens apontadas por Marconi e Lakatos (2009).

O questionário para averiguar a formação docente para inclusão de alunos da educação especial, é composto por 34 perguntas, distribuídas em seis categorias: I Identificação, II Trajetória Profissional, III Formação inicial, IV Formação Continuada Sistemática; V Formação Continuada Assistemática; VI Formações Continuadas na Área da Educação Especial a realizar. (ANEXO II)

Para este estudo foram analisadas as seguintes questões: 11) O nível de conhecimento quanto a inclusão de alunos público da EE; 14) como o docente foi informado que atuaria com o aluno; 26) Se realizou algum curso na área da EE; 27) Quais foram os cursos realizados; 29) Se frequentou outras atividades na área da EE; 30) Quais foram as atividades frequentadas; 31) Se o docente costuma buscar informações sobre a EE em outras fontes; 32)

O docente gostaria de realizar formação na área da EE; 33) Quais as temáticas dessas formações.

Os dados de cada pergunta por Faculdade foram tabulados e organizados por meio de software específico do pacote do Office da Microsoft (Excel), e assim, mediante os dados foram gerados os gráficos apresentados nos resultados e discussão.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos da seguinte forma: Como os docentes foram informados que atuariam com aluno com DV, nível de conhecimento sobre inclusão do público da EE, cursos que possuem na área, outras atividades que possuem na área da EE, se costumam buscar informações sobre EE em outras fontes, e se desejam realizar formação na área e quais os tipos de formações desejam realizar.

Verificou-se que 13 (93%) participantes foram informados previamente que atuariam com aluno com DV, sendo que sete (50%) eram docentes de Letras e seis (43%) de Pedagogia (Figura 1).

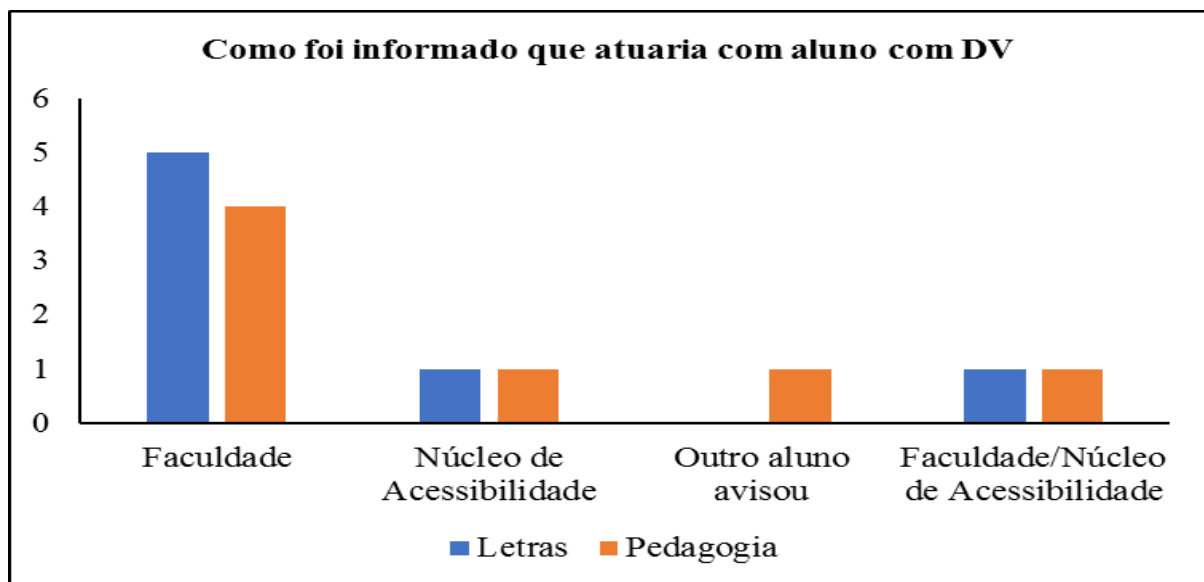


Figura 1. Como os docentes foram informados que atuariam com aluno com deficiência visual

Os dados apontam que os docentes foram informados, principalmente pela Direção da Faculdade (79%). Estes dados refutam o que foi ressaltado nas falas dos professores no estudo de Falcão et al (2008), ao declararem que não foram informados e nem receberam informações da Faculdade quanto á presença dos alunos com deficiência nas disciplinas da Faculdade de Educação, e umas das professoras da pesquisa relata que demorou para perceber a presença de uma aluna cega. No estudo de Calheiros e Fumes (2016) também se tem a presença de um docente que desconhecia a presença do aluno com deficiência dentro da sala de aula.

Na pesquisa de Castro (2011), na categoria das sugestões, os alunos em suas falas apontam a necessidade dos professores serem informados previamente da sua presença na turma, um aluno com DV relata que o professor deve ser avisado previamente para organizar

o material, e Castro (2011) reforça afirmando que esta informação previa é necessária para que o docente possa adaptar o seu planejamento, condizendo com as especificidades dos alunos com deficiência. Percebe-se que os dados encontrados neste estudo, estão efetivando com o que o estudo de Castro (2011) aponta como necessário, e refutando os dados dos estudos encontrados na literatura.

O estudo de Vilela-Ribeiro e Benite (2010) verifica que os docentes se apresentam como favoráveis ao processo de inclusão. Os mesmos não se sentem preparados para as questões frente a inclusão dos alunos público da EE. Um outro estudo desenvolvido por Vitaliano (2007) afirma que a maioria dos docentes de nível superior não apresentam conhecimento de como atuar com esses alunos.

Neste estudo, corroborando com que apontam Vilela-Ribeiro (2010) e Vitalino (2007), sete (50%) dos docentes declararam possuir pouco conhecimento (Figura 2).

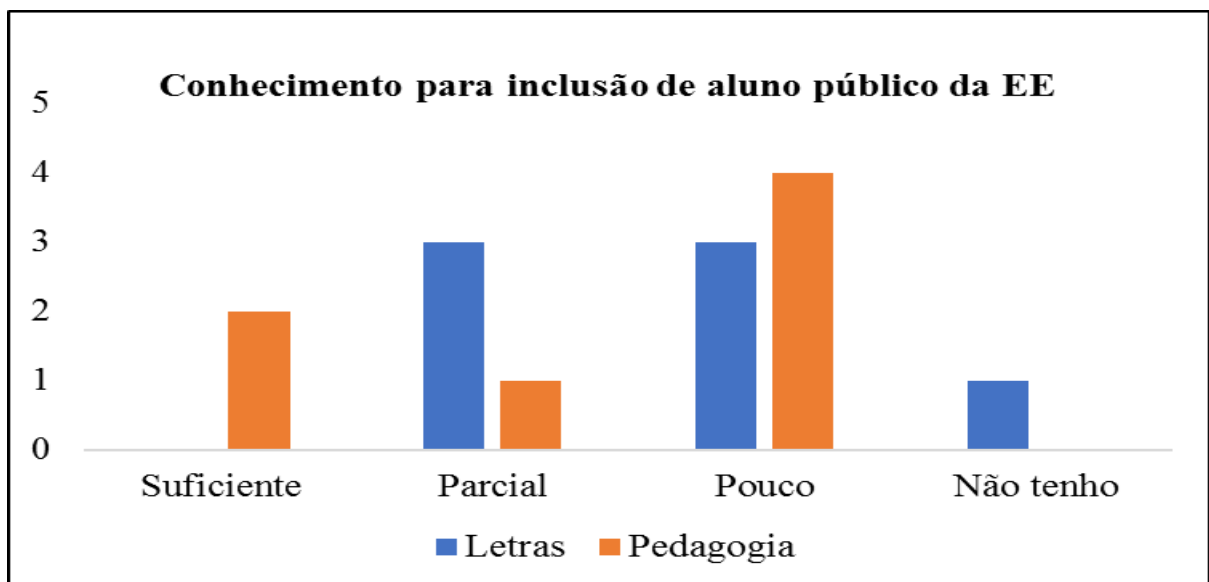


Figura 2. Nível de conhecimento dos participantes quanto a inclusão de aluno público da Educação Especial

Deste total, três (21%) referem-se aos participantes de Letras e quatro (29%) da Pedagogia, e um (7%) professor afirmou não ter conhecimento. O estudo de Vitaliano (2007) contou com a participação de 178 professores, 150 (84,2%) afirmaram que não possuem conhecimento suficiente, e na pesquisa de Vilela-Ribeiro e Benite (2010) com sete participantes, dos quais quatro (57%) afirmaram não possuir um bom nível de conhecimento. Brito (2008) também apresenta essa discussão em seu estudo com 23 professores, em que 54% declaram possuir conhecimento médio e 46% pouco conhecimento, o que corresponde a 100% dos participantes.

Este estudo revela ainda que, 11 (78,6%) dos professores possuem conhecimento parcial ou pouco. Com base em outros estudos, percebe-se que a maioria dos docentes apontam não ter conhecimento suficiente para inclusão desses alunos. Sendo necessário uma formação que oferte aos mesmos conhecimentos que fundamentem esta prática (BRITO, 2008).

Quanto as pesquisas que levantaram este mesmo questionamento, no estudo de Brito (2008) tem um quantitativo de 100% de professores que definem seu conhecimento como médio ou pouco, sendo maior que o percentual de 84,2% constatado na investigação de Vitaliano (2007) e de 86% em Vilela-Ribeiro e Benite (2010).

Na formação desses docentes, verificou-se que, três (21%) afirmaram possuir curso na área, e todos são docentes da Pedagogia. Estes dados, reforçam o que foi encontrado nos dados da pesquisa de Reis, Eufrázio e Bazon (2010), em que dos cinco participantes, somente um declarou ter participado de formação na área, declarando ainda que esta formação foi uma atividade que o mesmo participou como ouvinte, mas declarou como formação continuada.

O estudo de Reis, Eufrázio e Bazon (2010) identificaram dados que condizem com os dados deste estudo, em que foi constatado que de cinco participantes somente um realizou formação na área, e os motivos da ausência da formação continuada, deu-se pelo fato de interesse pela temática ou a instituição desse docente não ofertou.

Percebe-se que 11 (79%) dos docentes nunca realizaram curso na área da EE. Brasil (2015) em seu artigo 28, inciso X, aborda que o poder público tem a incumbência de adotar práticas pedagógicas de perspectivas inclusiva por meio de programas de formações de professores tanto inicial como continuada.

Na pesquisa de Castro (2011), uma discente relata que um amigo com deficiência visual desistiu do curso de Letras em detrimento da barreira atitudinal com uma docente. No estudo de França et al (2012) sobre o ensino de Língua Inglesa para alunos cegos e com baixa-visão, os alunos também apontaram a formação dos professores como uma problemática. Estácio e Almeida (2016), ao realizarem um estudo com discentes com baixa visão, concluem com a necessidade da formação continuada para permanência desses alunos na Educação Superior.

Castro e Almeida (2014) identificam que, na barreira pedagógica, os alunos ressaltam que os professores não apresentam formação para atuar com os mesmos. Santos e Mendonça (2015) ao ouvirem três estudantes cegos e oito professores, verificaram que os alunos apontaram a carência na formação desses docentes, e um professor confirma a fala dos

discentes ao relatar que a ausência da formação implica nos resultados do seu trabalho, por não conseguir adaptar os materiais.

Regiane e Mól (2013) em seu estudo ressaltam que a aflição e o sentimento de rejeitar os alunos público da educação especial é decorrente do pouco ou nenhum conhecimento por parte dos docentes ao decorrer de sua formação inicial. Perante esta discussão da formação inicial desses docentes, buscou-se identificar se os cursos realizados por esses três docentes foram realizados ao decorrer de sua formação inicial.

Desses três docentes que afirmaram possuir curso na área da educação especial constatou-se que, um desses professores realizou sua formação inicial na UFPA concluindo em 1996, e ao declarar sobre os cursos na área da educação especial, o docente afirma que realizou cursos no ano de 1993 na UEPA. Diante do exposto, observa-se que o curso não foi realizado na sua instituição formadora, uma vez que realizou tais cursos no decorrer da sua formação inicial em outra instituição.

Ante essa questão da formação inicial, Barbosa-Vioto e Vitaliano (2011) realizaram uma pesquisa com graduandos de Pedagogia para averiguar suas percepções na perspectiva de uma educação inclusiva, concluem que esta movimentação entorno da educação inclusiva aponta para a precisão de mudanças no sistema educacional, o que demanda uma transformação na formação dos professores.

Ressalta-se que as discussões voltadas para Educação Especial em 1993 apresentavam perspectivas que foram modificadas por diversos documentos legais, desde Brasil (1994), Brasil (2008) até documentos atuais como Brasil (2015), percebe-se assim a necessidade de participação em formação continuada (REIS; EUFRÁZIO; BAZON, 2010).

Identificou-se também quais foram as temáticas dos cursos realizados pelos docentes (Figura 3).

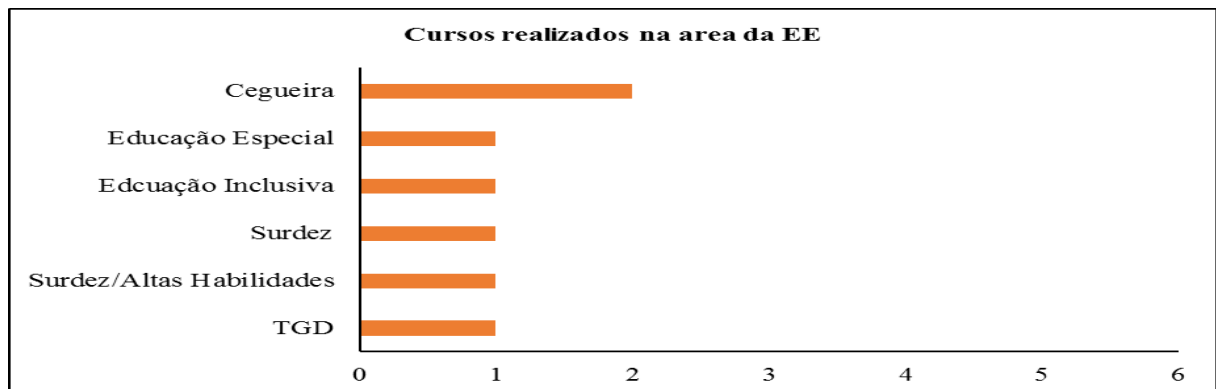


Figura 3. Tématica dos cursos realizados pelos docentes na area da Educação Especial

Baseado nos dados, percebe-se que os cursos mais realizados foram referentes as temáticas Cegueira e a Surdez. As cargas horárias dos cursos variaram entre quatro e 180 horas. Para tanto, foram contabilizados sete cursos realizados, as Instituições que ofertaram tais cursos foram: UEPA, UFPA, SEMEC e SEMED.

Com base nas Instituições que ofertaram essas formações, é relevante ressaltar Brasil (2001) ao enfatizar que os professores que já se encontram no exercício da docência precisam ter possibilidades de participarem de formação continuada na área da educação especial, sendo também a nível de especialização, advindas das União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Porém, por mais que seja perceptível, que a União, o Estado e os Municípios exerceram com sua função, sendo responsáveis pelas formações, um outro dado considerável, é que a Instituição na qual esses professores exercem a docência (UFPA) foi responsável pela realização de somente dois cursos realizados por um único professor.

Ao verificar a ausência da Universidade como a responsável pelas formações, nota-se o não cumprimento da função da Instituição enfocada por Unesco (1994) no que se refere a formação dos docentes. Reafirmando o que a Declaração de Salamanca instituiu em 1994, Brito (2008) evidencia a função da Universidade em contribuir para formação continuada desses professores para o processo de inclusão.

A maioria dos docentes desta pesquisa apontaram que não realizaram curso na área da EE, e os que realizaram poucos foram ofertados pela UFPA, conseqüentemente isso aponta a ausência do cumprimento do que prevê a UFPA (2006) em seu Regimento Geral ao tratar do seu comprometimento com a formação do seu corpo docente. Sendo relevante mencionar que, tais docentes apresentam como tempo de atuação nesta Instituição de 7 meses a 21 anos, e assim, nota-se o tempo significativo de atuação dos mesmos na UFPA, e em nenhum momento receberam cursos que contemplassem a EE.

Dados semelhantes dos cursos realizados, foram constatados, quando os docentes foram indagados quanto a participação em outras atividades na área da educação especial. Em que oito (57%) declararam ter participado em atividades da área, sendo que um (7%) corresponde a Letras, e sete (50%) são docentes da Pedagogia.

Com estes dados é perceptível a ausência de formação na área da educação especial nos docentes de Letras, sendo que nenhum possui curso na área, e somente um professor participou de uma atividade. As temáticas das outras atividades realizadas pelos docentes são apresentadas na Figura 4.

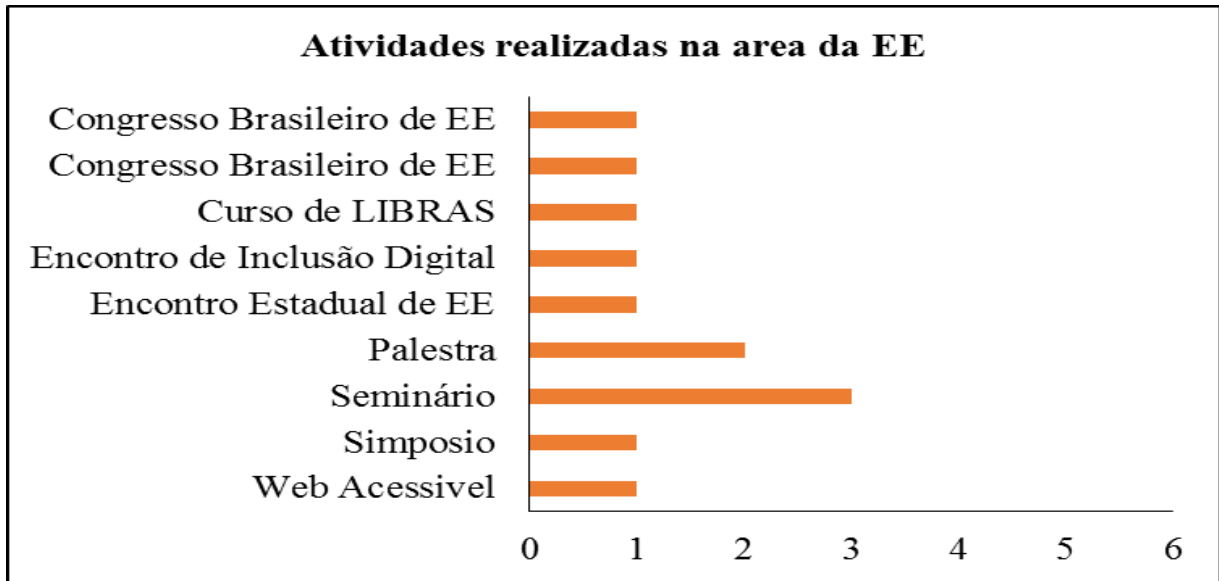


Figura 4. Temáticas das atividades realizadas pelos docentes na área da Educação Especial

Contabilizou-se 12 atividades que os docentes participaram, as mesmas foram ofertadas seis (50%) pela UFPA, duas (17%) pela SEDUC, uma (8%) pela UEPA, uma (8%) pela UFSCAR, e duas (17%) não foram identificadas as instituições. Das atividades ofertadas pela UFPA, 83% das atividades os docentes relataram que foram ofertadas por Grupos e Eventos da Instituição, os professores mencionam o Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica, responsável por quatro (80%) das atividades, e um (20%) foi a Jornada de Inclusão de Digital (evento).

Percebe-se que o GEIRA e a Jornada de Inclusão Digital no que concerne o que diz UFPA (2016) no seu artigo 186, estão desempenhando sua função, uma vez que contribui para a formação continuada desses docentes. Este mesmo documento, conceitua a extensão como um processo de cunho educativo, cultural e científico, e que apresenta relação com o ensino e à pesquisa, que proporcionam mudanças entre a Universidade e sociedade.

Na discussão anterior quanto aos cursos realizados pelos participantes, dos setes apontados, somente dois foram ofertados pela UFPA. Constatou-se que as atividades foram advindas de grupos de pesquisa e extensão, mas deveriam ser realizadas pelos órgãos diretivos da UFPA, pois as atividades de extensão não possuem um caráter permanente e estão vinculadas a coordenação de alguns docentes. Entretanto, Brasil (2006) prevê que deveria ser responsabilidade da instituição aprimorar e qualificar esses docentes por meio de cursos e oficinas. A pesquisa de Calheiro e Fumes (2016) corrobora com os dados deste

estudo, uma vez que também torna evidente o quanto são insuficientes as formações ofertadas pela instituição. Com essas constatações, aponta-se que tendo como base o próprio documento da UFPA, que evidencia como um direito dos docentes estas formações (BRASIL, 2006), deveria haver mais recursos humanos e financeiros a fim de proporcionar autonomia para o Núcleo de Acessibilidade como um ambiente formador na área da Educação Especial.

Também foi perceptível dos dados obtidos quanto a realização de cursos e atividades na área da educação especial foi perceptível, que dentre os participantes de Letras, somente um declarou ter participado de alguma formação na área, estes mesmos professores quando indagados sobre o nível de conhecimento para inclusão de alunos público da educação especial, os docentes declararam ter entre parcial e pouco conhecimento. Enquanto, na Pedagogia os docentes apresentaram formação na área, e declaram ter pouco conhecimento.

Tendo em vista esta ausência de formação, verifica-se também se esses docentes costumam buscar informação sobre a EE em outras fontes. Nove (64%) dos docentes declararam buscar em outras fontes informações sobre Educação Especial, sendo três (21%) de Letras e seis (43%) de Pedagogia (Figura 5).

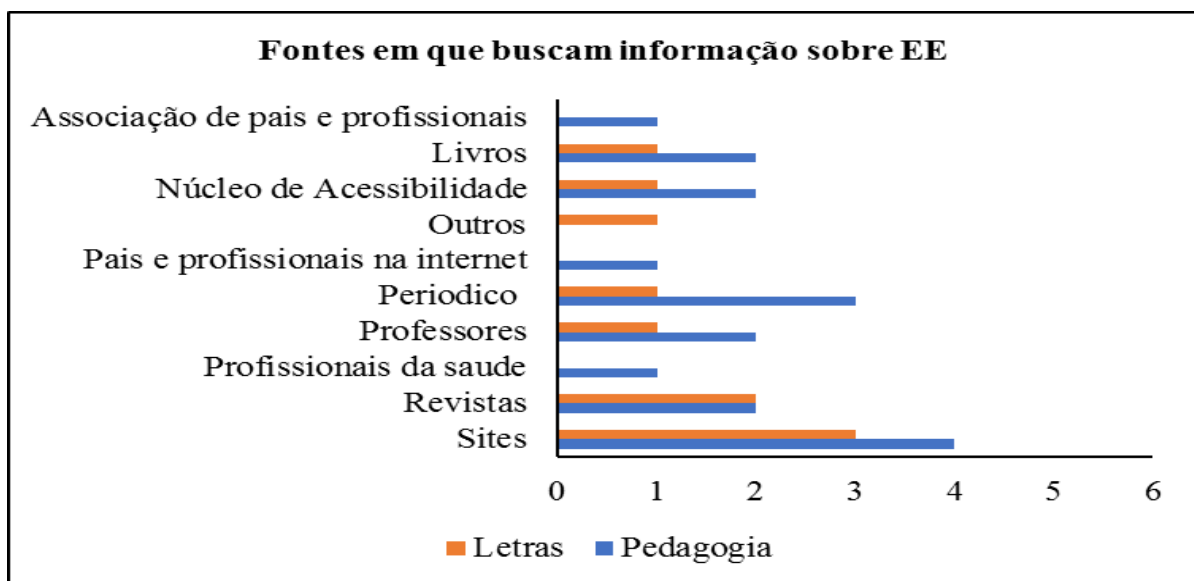


Figura 5. Fonte em que os professores buscam informação sobre Educação Especial

Diante dos dados expostos pela Figura 5, verifica-se que os professores de ambas as faculdades utilizam, preferencialmente, o site como fonte para adquirir informações sobre Educação Especial. Ao definirem o nível de conhecimento, esses docentes afirmaram possuir pouco e parcial conhecimento quanto a inclusão de alunos público da EE. Quanto a esta discussão voltada para o uso da internet, Rodrigues e Capellini (2012) afirmam que as mídias

conectadas servem como meio de formação continuada para os docentes, sendo um recurso em que os mesmos buscam por informações que não adquiriram durante a formação inicial. Neste sentido, relacionando a afirmação de Rodrigues e Capellini (2012), o nível de conhecimento apresentado por tais professores e a fonte na qual eles costumam buscar informações, nota-se que esses recursos midiáticos são utilizados como fonte de informações não adquiridas, uma vez que os participantes declararam não possuir conhecimento suficiente para inclusão do público da EE.

Os docentes foram indagados se desejariam realizar formação na área da Educação Especial e quais as temáticas dessas formações. Todos os participantes declararam ter interesse em realizar formação na área, diante desse dado, é possível verificar uma relação com o nível de conhecimento apontado pelos docentes, sendo que metade dos professores apontaram ter pouco conhecimento, verificando-se o reflexo desse nível de conhecimento no desejo pelas formações que foram unânimes ao dizer que desejam ter formação.

Entretanto, no estudo de Vilela-Ribeiro e Benite (2010) dos sete docentes de química, somente dois demonstraram interesse em realizar formação na área da educação especial, e os mesmos não identificaram as temáticas de tais formações. No estudo de Vitaliano (2007) dos 178 participantes, 112 (63%) afirmaram querer formação. Percebe-se que no estudo de Vilela-Ribeiro e Benite (2010) poucos docentes desejaram ter formação, na pesquisa de Vitaliano (2007) mais da metade dos docentes disseram sim, e refutando tais pesquisas todos os docentes deste estudo afirmaram desejar formação e apontaram as seguintes temáticas para as formações (Figura 6 e 7).

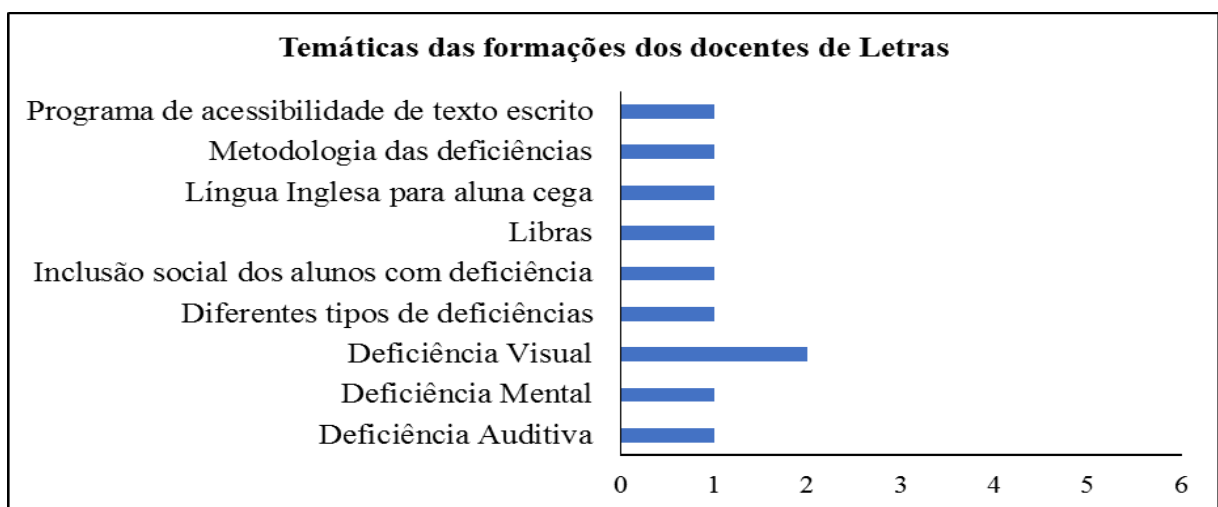


Figura 6. Temáticas das formações que os docentes de Letras desejam realizar na área da Educação Especial

Com relação as temáticas solicitadas pelos docente de Letras, percebe-se uma preocupação com formações voltadas para adaptação de material para alunos cegos, supõe-se que esta solicitação dos professores é decorrente da experiência com uma discente cega que ingressou no curso no ano de 2016.

Verifica-se uma solicitação de formação sobre Programa de acessibilidade de texto escrito, mediante a esta temática citada por um docente, Estácio e Almeida (2016) apontam a relevância do uso das tecnologias educacionais como meio não só para permitir o acesso, mas como também a permanência dos mesmos no ensino superior.

Estes docentes de Letras também se mostraram inquietos quanto ao ensino de uma língua estrangeira para uma aluna cega, o que perceptível diante das temáticas apontadas. No que se refere a essa temática, por meio do estudo de França et al (2012), é possível compreender a inquietação desses docentes, pois esse estudo torna evidente diversos fatores que dificultam o acesso das pessoas cegas a uma outra língua, sendo um desses fatores a prática dos professores, e os docentes afirmam que não foram preparados para trabalhar com alunos com deficiência visual. Os docentes da Pedagogia não apresentaram preferência por adaptação de material para alunos com cegueira como os docentes de Letras, mas apontaram formação referente a Deficiência Visual. Dentre as temáticas apontadas pelos docentes do estudo de Vitalliano (2007) tem-se como uma das sugestões caracterização de alunos com NEE's, e percebe-se que os docentes de Pedagogia também sugerem formação sobre a classificação das deficiências (Figura 7).

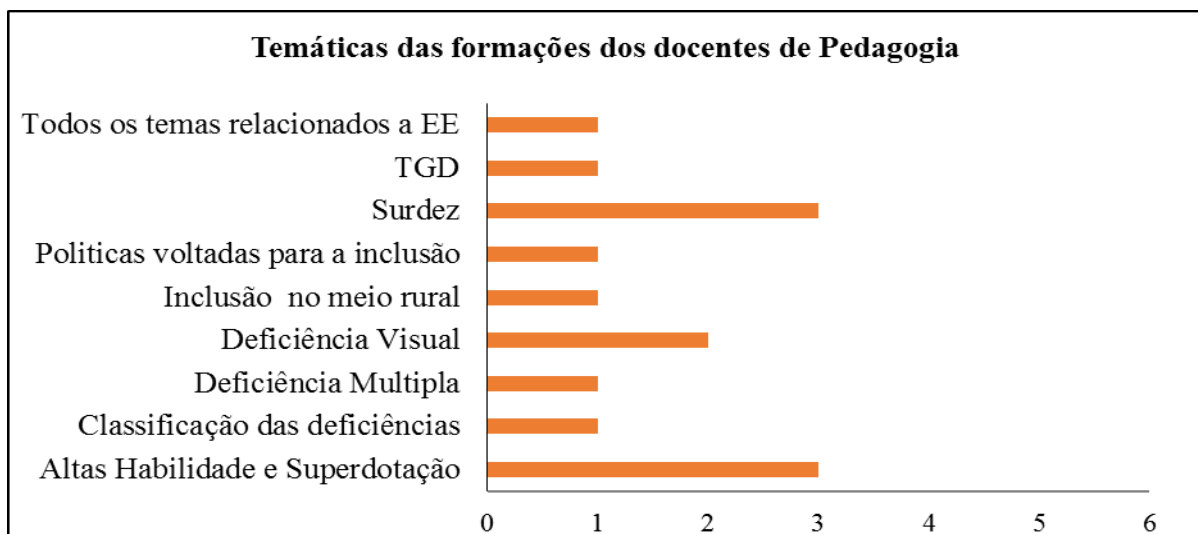
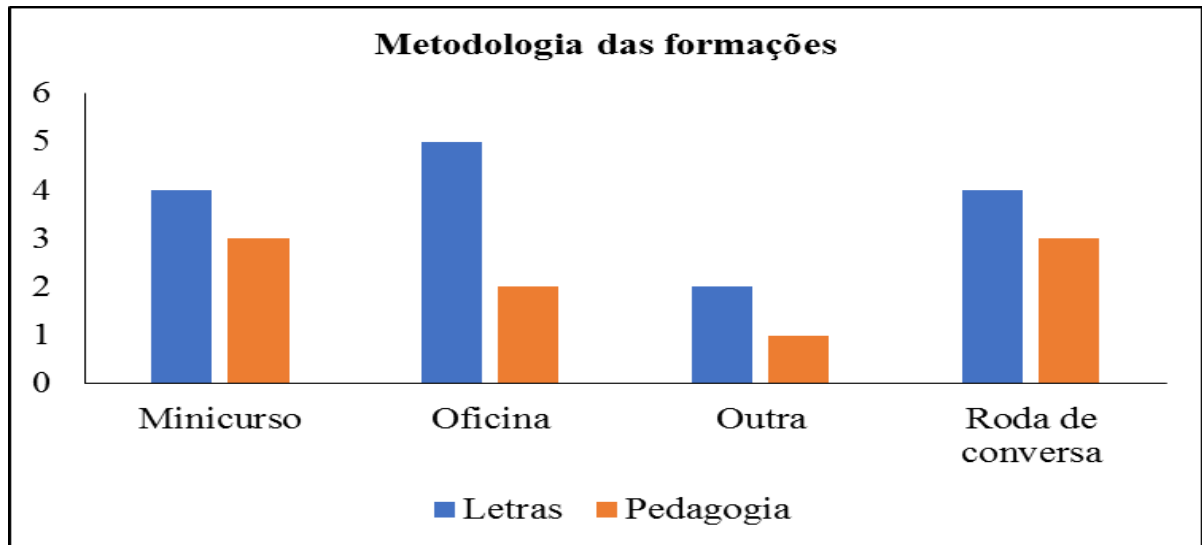


Figura 7. Temática das formações que os docentes de Pedagogia desejam realizar na área da Educação Especial

Em Letras, cinco (71%) dos docentes escolheram como metodologia para as formações a oficina, sendo que houveram docentes que assinalaram mais de uma opção de

metodologia (Figura 8). Em Pedagogia, três (43%) escolheram a metodologia roda de conversa, e três (43%) sugeriram minicurso, um docente assinalou três opções de metodologia



(Figura 8).

Figura 8. Metodologia escolhida pelos docentes para as formações na área da Educação Especial

No estudo de Vitaliano (2007) os docentes tiveram preferência (50%) por palestras e aulas expositivas, nesta pesquisa um docente da Pedagogia marcou a opção “Outras” e sugeriu palestra como metodologia, e dois professores de Letras também assinalaram a opção “Outras” e apontaram como metodologia “cursos”, uma metodologia que se aproxima da temática aulas expositivas do estudo de Vitaliano (2007). Quanto a organização dessas formações, seis (86%) dos professores de Letras optaram pela formação presencial e na Pedagogia seis (86%) também optaram pela forma presencial (Figura 9).



Figura 9. Forma de organização escolhida pelos docentes para as formações na área da Educação Especial

Este estudo corrobora com os dados encontrados por Vitaliano (2007) quanto as organização das formações, em que dos 178 docentes 67,9% escolheram presencial e a distância, porém nesta pesquisa os docentes foram unânimes em não escolherem a organização a distância. Buscou-se também identificar os dias da semana em que esses docentes desejariam que as formações fossem realizadas (Figura 10).

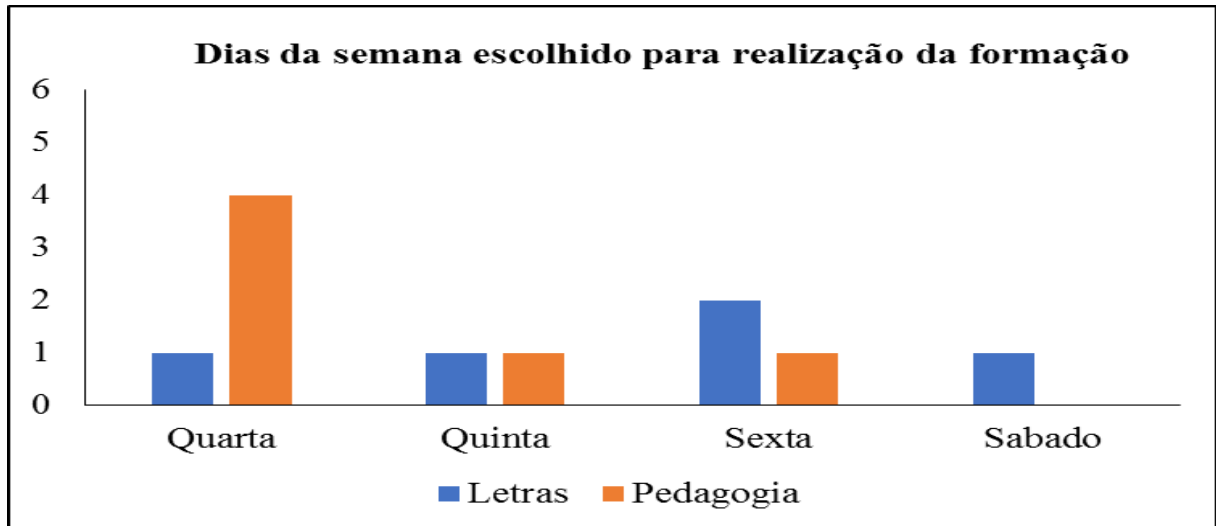


Figura 10. Dias das semana escolhidos pelos professores para realização das formações na area da Educação Especial

Em Letras, quatro (57%) dos docentes ressaltaram que a formação pode ocorrer em qualquer dia da semana e dois (29%) declararam que a formação deveria acontecer na sexta-feira, um docente escolheu dois dias da semana. Em Pedagogia, quatro (57%) apontaram a quarta-feira como dia escolhido para a realização das formações, e um professor apontou que as formações deveriam ocorrer quinzenalmente. Com relação ao turno para realização das formações, verificou-se que : (Figura 11).

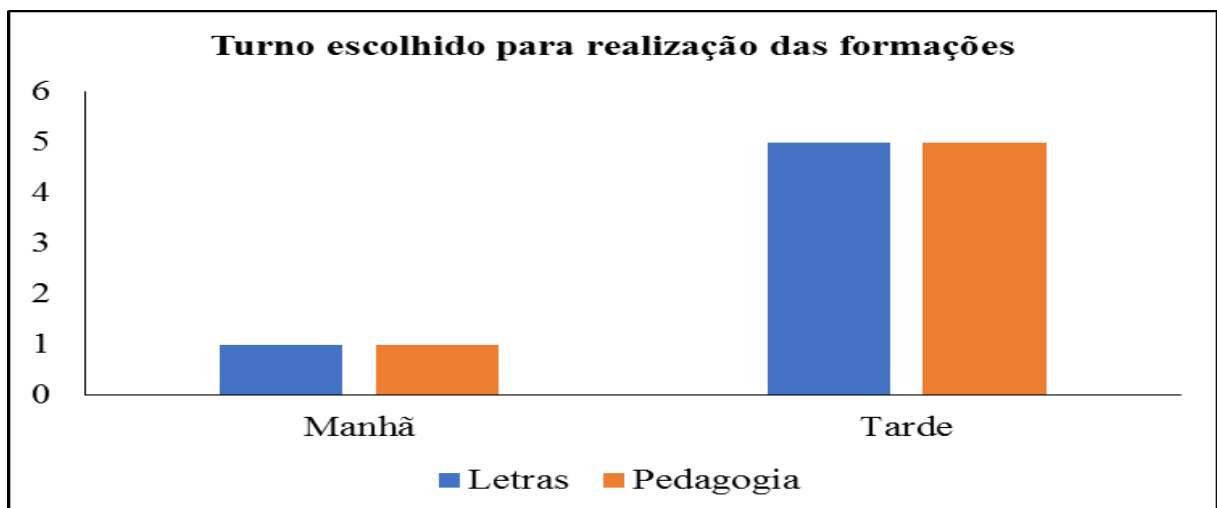


Figura 11. Turnos escolhidos pelos docentes para a realização das formações na area da Educação Especial

Cinco (71%) dos docentes de Letras apontaram como turno a tarde e um docente declarou que a formação poderia acontecer em qualquer horário. Cinco (71%) dos professores de Pedagogia escolheram o turno da tarde e um docente dessa Faculdade relatou que a escolha do turno dependeria da organização do semestre, por isso, não assinalou nenhuma das opções.

Percebe-se por meio deste estudo que os dados colaboram com as pesquisas de Brito (2008), Regiani e Mól (2015), Reis, Eufrázio e Bazon (2010), Vitaliano (2007), Vilela-Ribeiro e Benite (2010), ao constatarem que os professores universitários não apresentam formação na área da EE. E esta pesquisa traz uma reflexão ainda mais para os docentes da Faculdade de Letras, uma vez que de ambas as Faculdades pesquisadas, essa Faculdade apresentou apenas um docente que realizou uma atividade com envolvimento na área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou caracterizar a formação de professores da UFPA-Castanhal que atuaram com alunos DV, mediante as pesquisas citadas é perceptível que ausência de formação para os docentes prejudica o processo de inclusão. Desta forma, este trabalho ao investigar a formação de duas Faculdades do Nordeste Paraense almeja trazer reflexões sobre a formação de docentes universitários no que se refere a EE.

Os dados obtidos por meio deste estudo, constaram que 13 (93%) dos docentes foram previamente informados pela Coordenação da Faculdade que atuariam com o aluno com deficiência visual. E com relação ao nível de conhecimento sobre a inclusão de aluno público da EE, 7 (50%) dos docentes de declararam possuir pouco conhecimento, sendo três (21%) de Letras e 4 (29%) da Pedagogia.

No que se refere a realização de cursos na área em questão, somente 3 (21%) dos professores ressaltaram ter realizado algum curso na área, todos os docentes são da Pedagogia. E assim, 11 (79%), maioria dos docentes nunca realizaram curso na área. Quando questionados sobre a realização de outras atividades na área, 8 (57%) afirmaram ter realizado atividades, 1 (7%) de Letras e 7 (50%) da Pedagogia.

Os docentes também foram indagados se costumavam buscar informações sobre EE em outras fontes, nove (64%) afirmaram que sim, 3 (21%) de Letras e 6 (43%) da Pedagogia, e os mesmos informaram que costumam utilizar principalmente sites, como local de busca.

Todos os docentes afirmariam que desejariam realizar formação na área da EE. Na Letras a temática mais pontuada foi a Deficiência Visual, e na Pedagogia Surdez e Altas Habilidades/Superdotação.

Para metodologia dessas formações, os docentes de Letras apontaram como preferência “Oficina” e os professores de Pedagogia “Roda de Conversa e Minicurso”. Ambas as Faculdades tiveram preferência que as formações ocorressem de forma presencial, e ambas também assinalaram o período da tarde como turno escolhido para as formações, quanto ao dia da semana, 4 (57%) dos professores de Letras ressaltaram que poderia ocorrer qualquer dia da semana, e na Pedagogia 4 (57%) tiveram preferência pela quarta-feira.

É perceptível por meio de tais dados, que tanto a Faculdade de Letras, como a Faculdade de Pedagogia apresentam carência de formações sobre a EE para o seu quadro de docente, sendo tais dados mais enfáticos na Letras, uma vez que nenhum desses professores realizaram algum curso na área, e somente um professor realizou algum tipo de atividade.

Com a realização deste estudo é possível verificar a formação dos professores da Faculdade de Pedagogia que atuaram com aluno DV, e assim, almejando trazer reflexões quanto a formação desses docentes desta Faculdade para atuação com esses alunos. Os estudos quanto as formações de professores para a EE apontam que esses docentes por não terem uma formação para a educação especial, também não formam seus alunos para essa atuação, e por meio do que foi constatado na formação dos docentes da Pedagogia, também é possível pensar na formação dos discentes que são formados por esses professores.

Através dos dados é notório a ausência de formações ofertadas pela UFPA, e diversos estudos e documentos ressaltaram o papel da Universidade frente a formação de docentes e discentes, para tanto deseja-se que tais dados possam contribuir nas ações ofertadas por tal Instituição.

Sugere-se que outras pesquisas possam ser realizadas no que se refere a formação de professores e a inclusão de alunos que possuem deficiência visual, pesquisas envolvendo as experiências desses docentes com os mesmos, e a as atitudes desses professores frente ao processo de inclusão dos discentes. Indica-se também a realização de estudos que dêem espaço para a voz dos sujeitos com DV, analisando seus próprios relatos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. Formação de professores para a educação especial: história legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, n. 24, set. 2004. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.

ARANHA, M. S. F. **Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola:** necessidades educacionais especiais dos alunos. 5 v. Brasília, 2005. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>> Acesso em 20 de jul. de 2017.

BARBOSA-VIOTO, J. R.; VITALIANO, C. R. Formação inicial de professores e o processo de educação inclusiva. **Issn do caderno dos anais do x conpe**, Maringá, p.111-222, Jul. 2011. Disponível em: <[https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais\\_x-conpe-final.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf)>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

BAZON, M. V. F.; ARAGÃO, A. S.; SILVA, C. V. Quando a inclusão pode dar certo: Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino superior. In: CAIADO, K. R. M. (org). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUSCAR, 2013.p. 185-203.

BABBIE, E. **Método de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado,1988. Disponível em :< <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>> Acesso em: 18 de jun. de 2017.

BRASIL.**LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**.Fixa Diretrizes e Bases para o ensino o e 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 19971. Disponível em < <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>> Acesso em 17 de jun. de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

BORGES, M. C; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **HISTEDBR ON-LINE**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>> Acesso em: 13 de jul. de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Portaria nº948/2007, de 7 de janeiro de 2008. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> Acesso em: 20 de jun. de 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em < <http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf>> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 de jul. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Acesso em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, DE 11 de Setembro de 2001a**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 15 de agosto de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

BRITO, N. Formação docente para uma educação inclusiva no ensino superior: análise de uma realidade. In: \_\_\_\_\_. **Temas em Educação Especial**: múltiplos olhares. ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (org). São Paulo: Junqueira e Marin, 2008.

CALHEIROS, D.S. FUMES, N. L. F. Experiências e saberes de professores universitários em relação a inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Rev. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.46, n.46, p. 239-255, mai-ago, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Erir/Downloads/2713-7141-1-SM.pdf>> Acessado em: 20 de fev. de 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. RODRIGUES, O. M. P. R. **Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no brasil.** Disponível em:

<[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155261/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d02\\_texto02.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155261/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto02.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

CARTOLANO, M. T. P. Formação de professores no Curso de Pedagogia: a Educação Especial. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 46, p.29-40, set. 1998. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acessado em: 18 de jun. de 2016.

CASTRO, S. F; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.2, p.179-194, abr.-jun., 2014. Disponível em< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-65382014000200003&lng=p&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382014000200003&lng=p&tlng=pt)> Acesso em: 12 de jul. de 2017.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras.** 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:<[http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4149](http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4149)>. Aceso em: 18 de Mar. de 2017.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luis-Ma.** 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2006. Disponível em:< <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/265#preview-link>> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

ESTÁCIO, M. A. F; ALMEIDA, D. A. R. Pessoas com deficiência no ensino superior. **Journal of research in special educational needs**, v. 16, n. 1, p. 836-840, 201. Disponível em< <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12223/abstract>> Acesso em: 12 de jul. de 2017.

FALCÃO, F. D. C. et al. Educação Inclusiva na UERJ: O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. Em M. A. ALMEIDA, E. G. MENDES, M. C. P. I. HAYASHI (orgs.) **Temas em educação especial: Múltiplos olhares.** Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES, PROESP, p. 212-219. 2008.

FERRARI, M. A. L. D., SEKKEL, M. C. **Educação inclusiva no ensino superior.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acessado em: 18 de mai. de 2017.

FRANÇA, S. R. de et al. O ensino de língua inglesa para alunos cegos e com baixa visão em salas inclusivas do ensino médio. **Congresso nacional de educação**, [S.L.], v. 3, n. 12, p.111-222, jan. 2012. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho\\_ev056\\_md1\\_sa16\\_id4271\\_15082016022344.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho_ev056_md1_sa16_id4271_15082016022344.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAHAM, G. **Análise de dados qualitativos**. In:\_\_\_\_\_. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 61-79, jul./set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf>. Arquivo pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai./ago. 2014.

LOPES, C. **Estresse, burnout e bem-estar subjetivo entre professores universitários**. 2007. 116f. Trabalho de Mestrado (Mestrado em Educação Superior) – Centro Universitario do Triangulo, Uberlândia. 2007. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=91516](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=91516)>. Acesso em: 12 de fev. de 2017.

LIPP, M. **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, L. D. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência**: da antiguidade ao início do século XXI. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. 232 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELEIRO, A. O Burnout In: LIPP, M. N. (org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 63-80.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, ago. 2010. Disponível em <[www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041](http://www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041)>. Acesso em: 01 de jul. de 2016.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set 2011. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-ESCOLAR.pdf>> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública [online]**. 1993, v. 9, n. 3, pp.237-248. ISSN 1678-4464. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002). Acesso em: 07 jan. 2017.

PRIETO NAVARRO, L. **Autoeficácia Del professor universitario**: eficácia percibida y práctica docente. Madrid (Espanha): Narcea S. A de Ediciones, 2006.

NÓVOA, A. S. **Formação de professores e profissão docente**. (s/d). Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)> Acesso em: 20 de jun. de 2017.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**. p.1-17, 2015. UFSC, Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3484.pdf>> Acesso em : 20 de jul. de 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. D. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência em educação**, v. 19, n. 1, p. 123-134, jun. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 13 de jul. de 2017.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010. Disponível em<

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100006)> Acesso em: 12 de jul. de 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992. 180 p.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC, 2010.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D. Universitários cegos: A visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, 2015, p. 888-907. Disponível em < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23185>> Acesso em: 14 de jul. de 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n.40, p. 143-155, Jan./Abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp. 2015. Disponível em< <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7925>> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

SILVA, H. M; SOUZA, S. M. C.; PRADO, F; RIBEIRO, A. L. LIA, C; CARVALHO, R. L. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista Dialnet**, v. 1, p 332-342, 2012. Disponível em < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=411B80BB4CF2CAA5CD2FE194729104AF>. [dialnet02?codigo=5033174](http://dialnet02?codigo=5033174)> Acesso em: 23 de jun. de 2015.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-193, 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: 20 de jun. de 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p.551-571, abri/jun, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. de 2017.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Regimento Geral**. 2006. Disponível em <[https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento\\_geral.pdf](https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento_geral.pdf)> Acesso em: 10 de ago. de 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem-Tailândia, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2016.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO. (coord.) 2009. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 18 de jun. de 2017.

VILELA-RIBEIRO, E. B; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7925>> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382007000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 20 de ago. de 2017.

## ANEXO I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO

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

Projeto: Formação docente para inclusão de alunos da educação especial na educação superior

Esclarecimentos da pesquisa:

Prezado(a) Professor(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação docente para inclusão de alunos da educação especial na educação superior”, sob a responsabilidade da prof<sup>a</sup>. MsC. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes e orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Souza da Costa e Silva, ambas da Universidade Federal do Pará.

Este estudo tem como objetivo avaliar um programa de formação de professores do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA-Castanhal) para a inclusão de alunos da educação especial na educação superior. Para tanto, será: a) caracterizada a formação dos professores da UFPA-Castanhal; b) identificadas as demandas docentes para inclusão de alunos público alvo da educação especial; c) analisada a implementação de um programa de formação docente nesta área; d) verificada a autoeficácia percebida e os níveis de stress no início e ao término do ano letivo. Esta pesquisa é necessária porque o ingresso de alunos público alvo da educação especial nas universidades tem crescido nos últimos anos. Especificamente, na UFPA-Castanhal, desde 2011, anualmente há o ingresso de novos alunos com deficiência em todas as Faculdades do Campus. Assim, o estudo contribuirá para formação continuada dos professores da UFPA-Castanhal, valorizando a sua prática docente e cumprindo com o que está estabelecido na legislação vigente. Destaca-se que, esta pesquisa também implica em benefícios para permanência e a qualidade de ensino para os alunos público alvo da educação especial.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa porque é professor(a) efetivo(a), substituto(a) ou temporário(a) lotado(a) e atuante no Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará. Caso aceite o convite, você participará de três etapas na condição de voluntário(a), sem qualquer custo ou remuneração financeira. Na primeira etapa, você responderá, individualmente, questionário de Formação Docente, testes de Stress e a Escala de Autoeficácia, em anexo. A segunda fase consiste em sua participação no programa de formação para inclusão de alunos público alvo da educação especial na educação superior. O referido programa será desenvolvido durante um ano letivo com: a) encontros semestrais com todos os participantes; b) encontros mensais por faculdade; c) assessoramentos semanais individuais. Estas atividades serão gravadas para avaliação da eficácia do programa de formação para que a prática docente seja mais inclusiva, sob a perspectiva dos participantes. Na última fase, você responderá novamente um questionário de Formação Docente, testes de Stress e a Escala de Autoeficácia.

Esses procedimentos, abordam temas referentes a sua formação, o stress e a autoeficácia. Caso você apresente dúvidas sobre as questões dos instrumentos ou desconforto, a pesquisadora poderá esclarecê-las imediatamente e minimizar seu desconforto. No entanto, se quiser, você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Além disso, havendo necessidade, receberá o amparo de profissionais qualificados.

Ressaltamos que, em respeito a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, você terá sua identidade e características que possam levar a sua identificação preservadas, e as informações coletadas serão, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui email, contato telefônico e endereço da pesquisadora responsável e está em duas vias de igual teor e forma. Uma via será fornecida a você e a outra será arquivada por cinco anos pela pesquisadora responsável junto

aos demais instrumentos no Núcleo de Acessibilidade do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará, e, após o referido prazo, será destruída.

Caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou a sua participação nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto (Rua dos Mundurucus, 4487. 1º andar. Fone: 91 3201 6754).

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, professor(a) \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, email \_\_\_\_\_, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Formação docente para inclusão de alunos da educação especial na educação superior”, de maneira clara, detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Estou ciente do conteúdo da pesquisa, dos riscos e benefícios, que posso esclarecer novas dúvidas e/ou solicitar novas informações a qualquer momento, e, se desejar, interromper a minha participação na pesquisa.

Desta forma, consinto que a coleta de dados seja realizada da(s) forma(s) assinalada(s) abaixo e que os dados sejam utilizados para análises e discussões acadêmicas e científicas:

Aplicação do questionário de Formação Docente, testes de Stress e a Escala de Autoeficácia neste momento e reaplicada após dois semestres letivos.

Programa de formação docente com encontros e assessoramentos gravados ao longo do ano letivo.

Castanhal, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora

<p><b>Nome da Pesquisadora Responsável:</b>  <b>RAPHAELLA DUARTE CAVALCANTE LOPES</b>  <b>Endereço: Av. dos Universitários, s/n. Jaderlândia. CEP: 68746-630. Castanhal – PA</b>  <b>Fone: (91) 98287-7361</b>  <b>E-mail: raphalopes@yahoo.com.br</b></p>	<p><b>Nome da Orientadora:</b>  <b>SIMONE SOUZA DA COSTA SILVA</b>  <b>Endereço: Rua Augusto Correa, 01 Guamá. CEP: 66075110 Belém – PA</b>  <b>Fone: (91) 98809-8179</b>  <b>E-mail: symon.ufpa@gmail.com</b></p>
--	--

### ANEXO II – PARECER DO COMITE DE ÉTICA

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO  
JOÃO DE BARROS BARRETO -  
UFPA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**Pesquisador:** Raphaella Duarte Cavalcante Lopes

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61066216.7.0000.0017

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.843.592

**Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa avaliará um programa de formação de professores do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA-Castanhal) para a inclusão de alunos da educação especial na educação superior. Será realizado o contato com os 126 docentes da UFPA-Castanhal para explicar o objetivo da pesquisa e convidá-los a participar. Os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderão, antes do início e no final do ano letivo, a Escala de Auto Eficácia e o questionário sobre formação docente. Eles também poderão participar de um programa de formação docente para inclusão de alunos público alvo da educação especial na educação superior ao longo do ano letivo. Será verificada a mudança da autoeficácia percebida entre o início e o final do ano letivo em todos os participantes, e a percepção dos docentes sobre as contribuições do programa de formação para que sua prática seja mais inclusiva.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário:

Avaliar um programa de formação de professores do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA-Castanhal) para a inclusão de alunos da educação especial na educação

**Endereço:** RUA DOS MUNDURUCUS 4487

**Bairro:** GUAMA

**CEP:** 66.073-000

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-6754

**Fax:** (91)3201-6663

**E-mail:** cephujbb@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO  
JOÃO DE BARROS BARRETO -  
UFPA



Continuação do Parecer: 1.843.592

superior.

Objetivo Secundário:

- Averiguar a autoeficácia percebida, os níveis de stress e caracterizar a formação dos professores da UFPA-Castanhal, assim como as demandas deles para inclusão de alunos público alvo da educação especial.
- Analisar o processo de implementação de um programa de formação para os professores da UFPA-Castanhal para inclusão de alunos público alvo da educação especial na educação superior.
- Comparar a autoeficácia percebida e os níveis de stress dos professores antes e após o programa de formação docente da UFPA-Castanhal para inclusão de alunos público alvo da educação especial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: O participante pode apresentar dúvidas sobre as questões dos instrumentos ou desconforto. Para tanto, a pesquisadora poderá esclarecê-las imediatamente e minimizar o desconforto. No entanto, se quiser, ele poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Além disso, havendo necessidade, receberá o amparo de profissionais qualificados.

Benefícios: Considerando que, a formação de professores e demais profissionais da educação para inclusão de alunos público alvo da educação especial é responsabilidade da União, Estados e Municípios (Brasil, 2001; 2011). Corroborada pela terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), que prevê o incentivo de cursos de formação continuada para profissionais da educação e o desenvolvimento deste tipo de atividades para servidores públicos (Brasil, 2010), e, que este último, está dentre as políticas de ensino do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPA, que prevê a "formação de recursos humanos para a consolidação de políticas de inclusão." (UFPA, 2011, p. 91), esta pesquisa irá contribuir para formação continuada dos professores da UFPA-Castanhal, valorizando a sua prática docente e cumprindo com o que está estabelecido na legislação vigente. Destaca-se que, esta formação também auxiliará na permanência e a qualidade de ensino para alunos público alvo da educação especial. Além disso, há poucos estudos sobre a formação docente para inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente na educação superior. Portanto, pretende-se ainda contribuir para ampliação das pesquisas sobre este tema.

**Endereço:** RUA DOS MUNDURUCUS 4487

**Bairro:** GUAMA

**CEP:** 66.073-000

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-6754

**Fax:** (91)3201-6663

**E-mail:** cephujbb@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO  
JOÃO DE BARROS BARRETO -  
UFPA



Continuação do Parecer: 1.843.592

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa relevante com base em um projeto exequível e consistente em termos éticos.

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

As pendências foram atendidas e os termos foram adequados.

**Recomendações:**

Recomendamos a coordenação que mantenha atualizados todos os documentos pertinentes ao projeto.

Deverá também ser informado ao CEP:

Relatório Semestral;

Relatório Final;

Envio de Relatório de Cancelamento;

Envio de Relatório de Suspensão de projeto;

Comunicação de Término do projeto na Plataforma Brasil.

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

Pesquisa aprovada neste Colegiado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, este Colegiado manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa por estar de acordo com a Resolução nº466/2012 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Ainda em atendimento a Res. 466/2012 esclarecemos que a responsabilidade do pesquisador é indelegável, indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais. Além de apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; de elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Cabe ainda ao pesquisador:

1- desenvolver o projeto conforme delineado;

2- Em acordo com a Resolução 466/12 CNS, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa. Os relatórios deverão ser inseridos no Sistema Plataforma Brasil pelo ícone "Inserir Notificação" disponível para projetos aprovados.

3- apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP, a qualquer momento;

**Endereço:** RUA DOS MUNDURUCUS 4487

**Bairro:** GUAMA

**CEP:** 66.073-000

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-6754

**Fax:** (91)3201-6663

**E-mail:** cephujbb@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO  
JOÃO DE BARROS BARRETO -  
UFPA



Continuação do Parecer: 1.843.592

- 4- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 05 anos após o término da pesquisa;
- 5- encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- 6- justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_798520.pdf	21/11/2016 16:30:51		Aceito
Outros	2016_11_21_Questionario_Formacao_Docente_etapa_2.pdf	21/11/2016 16:28:39	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Outros	2016_11_21_Teste_Stress_Trabalho.pdf	21/11/2016 16:27:31	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Outros	2016_11_21_Escala_AutoEficacia.pdf	21/11/2016 16:26:48	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Orçamento	2016_11_21_Orcamento.pdf	21/11/2016 16:25:33	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2016_11_21_PROPEPSP_FORMACAO_DOCENTE_PARA_INCLUSAO_DE_ALUNOS_DA_EDUCACAO_ESPECIAL_NA_EDUCACAO_SUPERIOR.pdf	21/11/2016 16:24:13	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2016_11_21_TCLE.pdf	21/11/2016 16:23:42	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Folha de Rosto	2016_09_23_FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	23/09/2016 21:49:06	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Cronograma	2016_09_09_Cronograma_2017_2018.pdf	22/09/2016 17:52:57	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** RUA DOS MUNDURUCUS 4487  
**Bairro:** GUAMA **CEP:** 66.073-000  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-6754 **Fax:** (91)3201-6663 **E-mail:** cephujbb@yahoo.com.br





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

GRUPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO AMAZÔNICA

**ANEXO III – QUESTIONÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**I – Identificação**

1. Sexo: ( ) FEMININO ( ) MASCULINO  
2. Idade: \_\_\_\_ anos  
3. Você é professor de que Faculdade? \_\_\_\_\_

**II – Trajetória profissional**

4. Há quanto tempo exerce a docência? \_\_\_\_ anos e \_\_\_\_ meses  
5. Você é professor desta instituição:  
( ) Efetivo há \_\_\_\_ anos e \_\_\_\_ meses  
( ) Substituto/Temporário há \_\_\_\_ anos e \_\_\_\_ meses  
6. Seu concurso/processo seletivo foi para qual área? \_\_\_\_\_  
7. Quais as disciplinas que você ministra? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
8. Nas suas disciplinas são mencionados aspectos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?  
( ) Sim ( ) Não  
Se sim, em qual(is) disciplina(s) e que aspectos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
9. Qual a área em que você atua na pesquisa e extensão? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
10. Em algum momento da sua trajetória profissional você se sentiu motivado em buscar formação na área de educação especial?  
( ) Sim ( ) Não  
Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
11. Com relação ao seu conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior:  
( ) Tenho muito conhecimento  
( ) Tenho conhecimento suficiente  
( ) Tenho conhecimento parcial  
( ) Tenho pouco conhecimento  
( ) Não tenho conhecimento  
12. O que você acha da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
GRUPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO AMAZÔNICA

**13.** Você já teve algum aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?

Sim  Não

Se sim, qual e em que nível de ensino (infantil, fundamental, médio ou superior)?

---

---

---

**14.** Esta experiência foi na UFPA?

Sim  Não (Se a resposta for não, vá para questão 19)

Se sim, como você foi informado de que teria este aluno na sua turma?

- Direção da Faculdade  
 Núcleo de Acessibilidade  
 Não fui informado, mas percebi quando vi o aluno  
 Não fui informado, mas outro aluno me avisou  
 Outra forma: \_\_\_\_\_

**15.** Como você se sentiu ao atuar com um aluno da educação especial na(s) sua(s) disciplina(s) na universidade?

---

---

---

**16.** Você precisou realizar adaptações no processo de ensino e aprendizagem?

Sim  Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

**17.** Houve dificuldades no processo de ensino e aprendizagem deste aluno?

Sim  Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

**18.** Você procurou o auxílio de outras pessoas?

Sim  Não

Se sim, quais pessoas e quais orientações recebeu? \_\_\_\_\_

---

---

---

**19.** Se você fosse informado de que teria um aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na sua próxima disciplina, qual seria a sua expectativa?

---

---

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
GRUPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO AMAZÔNICA

**20.** Você tem ou teve contato com outras pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no seu cotidiano (família, amigos, lazer, igreja, etc)?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**III – Formação Inicial**

**21.** Qual(is) das formações abaixo você possui? Preencha o(s) quadro(s) com as informações sobre ela(s). Pode assinalar mais de uma.

( ) Magistério

INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO

( ) Graduação

CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	EM ANDAMENTO (previsão de término em)

**22.** De que forma cada um do(s) curso(s) acima que você realizou contribuiu para você atuar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
GRUPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO AMAZÔNICA

**IV– Formação Continuada Sistemática**

23. Você fez alguma pós-graduação?

( ) Sim ( ) Não

24. Se você respondeu sim a questão anterior, preencha com o(s) quadro(s) abaixo:

( ) Especialização

CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	EM ANDAMENTO (previsão de término em)

( ) Mestrado e/ou Doutorado

CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	EM ANDAMENTO (previsão de término em)

25. De que forma cada um do(s) curso(s) acima que você realizou contribuiu para você atuar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

---

---

---

---

26. Você fez algum curso de formação específico da área de Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

27. Se você respondeu sim a questão anterior, preencha o quadro abaixo:

FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	INSTITUIÇÃO QUE REALIZOU	OFERECIDO PELA UFPA?	ANO DE CONCLUSÃO
			( ) Sim ( ) Não	
			( ) Sim ( ) Não	
			( ) Sim ( ) Não	
			( ) Sim ( ) Não	
			( ) Sim ( ) Não	

28. De que forma cada um do(s) curso(s) acima que você realizou contribuiu para você atuar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

---

---

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
GRUPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO AMAZÔNICA

**V – Formação Continuada Assistemática**

**29.** Você frequentou outras atividades de formação (congressos, seminários, simpósios, encontros, palestras, dentre outros) relacionadas à Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

**30.** Se você respondeu sim a questão anterior, preencha com o(s) quadro(s) abaixo:

TIPO	REALIZADO POR	ANO DE REALIZAÇÃO

**31.** Você costuma buscar informações sobre **Educação Especial** em outras fontes, como (pode marcar mais de uma alternativa):

( ) Sim ( ) Não

Se sim, quais?

( ) Livros

( ) Periódicos revisado por pares

( ) Revistas

( ) Sites

( ) Grupo de pais e profissionais na internet

( ) Associações de pais e profissionais

( ) Professores

( ) Profissionais da saúde (Médico, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, etc.)

( ) Núcleo de Acessibilidade

( ) Outros: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

GRUPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO AMAZÔNICA

**VI - Formações Continuidas na Área da Educação Especial a Realizar**

**32.** Você gostaria de realizar formação na área de educação especial?

Sim

Não

**33.** Se você respondeu sim a questão anterior, preencha com o(s) quadro(s) abaixo:

TEMA	METODOLOGIA	ORGANIZAÇÃO	DIA(S) DA SEMANA	HORÁRIO
	<input type="checkbox"/> Roda de conversa <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Mini curso <input type="checkbox"/> Outra: _____	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À distância		
	<input type="checkbox"/> Roda de conversa <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Mini curso <input type="checkbox"/> Outra: _____	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À distância		
	<input type="checkbox"/> Roda de conversa <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Mini curso <input type="checkbox"/> Outra: _____	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À distância		
	<input type="checkbox"/> Roda de conversa <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Mini curso <input type="checkbox"/> Outra: _____	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À distância		
	<input type="checkbox"/> Roda de conversa <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Mini curso <input type="checkbox"/> Outra: _____	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À distância		

**34.** De que forma essa(s) formação(ões) iria(m) contribuir para a sua atuação com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

---

---

---

---

---