



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Química  
Instituto de Física  
Instituto de Ciências Biológicas  
Faculdade UnB Planaltina  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências**  
**Mestrado Profissional em Ensino de Ciências**

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE AÇÃO**

GINA DE OLIVEIRA MENDONÇA BOHNERT

Brasília, DF  
2017

GINA DE OLIVEIRA MENDONÇA BOHNERT

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE AÇÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Área de Concentração “Ensino de Ciências”, elaborada sob orientação do Prof. Dr. Gerson de Souza Mól.

Brasília, DF  
2017

## Ficha catalográfica

GINA DE OLIVEIRA MENDONÇA BOHNERT

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE AÇÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Área de Concentração “Ensino de Ciências”, elaborada sob orientação do Prof. Dr. Gerson de Souza Mól.

Aprovada em 28 de Abril de 2017

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Gerson de Souza Mól  
Presidente – IQ/UnB

---

Prof. Dr. Ricardo Gauche  
Membro Interno Vinculado ao Programa – IQ/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amaralina Miranda de Souza  
Membro Externo não vinculado ao programa – FE/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Fernandes L. Machado  
Membro Interno Vinculado ao Programa – IQ/UnB

A Deus, que me mantém forte em todos os momentos,  
À minha família, fonte de força, amor e inspiração,  
A todos que acreditam e trabalham por uma educação justa e igualitária.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me sustentar em todos os momentos.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Luiz e Cleci, pelo amor mais profundo, pelo apoio, dedicação e luta.

Ao meu amado esposo Luciano, meu companheiro de vida e melhor amigo.

Aos meus irmãos, pela união, apoio, incentivo e amizade.

Aos meus sobrinhos, Milena e Fernanda, por compartilharem comigo a doce sabedoria da infância e ao Rafael, que está chegando e certamente também compartilhará.

A minha sonhada filhinha, Manuela, que está chegando e já me modificou com o amor mais puro e profundo. Minha principal fonte de força no decorrer dessa caminhada.

Ao meu querido orientador, professor Gerson de Souza Mól, por acreditar em mim, pela orientação humana e por caminhar junto no decorrer desse estudo.

À minha banca, professor Ricardo Gauche e Professora Amaralina Miranda de Souza, por aceitarem o convite e contribuírem compartilhando seus valiosos saberes.

Aos docentes e servidores do Instituto de Química da Universidade de Brasília, por se colocarem disponíveis à pesquisa e me ensinarem tanto.

Aos meus amigos do Mestrado, em especial aos do meu grupo de estudos, por terem tornado esta caminhada mais leve.

A todos os meus professores, em especial aos que trabalharam pela minha formação no PPGEC, gratidão eterna.

Muito obrigada!!!

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral identificar potencialidades de uma ação formativa acerca do tema inclusão com docentes e servidores do Instituto de Química da Universidade de Brasília. A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, por ser mais versátil e muito utilizada em pesquisas sociais, entre as quais, as pesquisas em Ensino de Ciências. Os dados foram coletados em três etapas: entrevistas com professores do referido Instituto, ação formativa realizada com docentes e servidores e avaliação dessa ação. A análise dos dados obtidos foi realizada por meio da análise textual discursiva, seguindo as etapas: desconstrução e unitarização, envolvimento e impregnação e, por fim, a categorização (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). As categorias construídas para a primeira fase da pesquisa, a fase investigativa, foram: abordagens do tema educação Inclusiva na formação dos docentes entrevistados; experiências dos docentes com os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEEs; estratégias utilizadas no processo de inclusão desses estudantes e sistema de apoio à inclusão na Universidade de Brasília. A discussão dos dados da ação formativa foi realizada de acordo com os seguintes eixos: por que discutir sobre inclusão? Os direitos dos estudantes com NEEs e os serviços de apoio da Universidade de Brasília. Os resultados apontam para a necessidade de se discutir a inclusão dos estudantes com NEEs no ambiente acadêmico, não só na perspectiva da inclusão na Educação Básica, mas também na Educação Superior. Que ações formativas, pautadas na reflexão, valorização da participação dos profissionais e considerando sempre a inclusão do estudante com igualdade de oportunidades, são valiosas e fundamentais para a construção de um ambiente mais humano e inclusivo, em todos os níveis de ensino e em especial na sua formação superior. Este estudo resultou também em uma proposição de ação formativa em inclusão para docentes universitários no âmbito do Instituto de Química, lócus do estudo.

**Palavras-chave:** Inclusão. Ensino superior. Ação formativa.

## ABSTRACT

This study had as general objective to identify the potentialities of a formative action on the topic inclusion with professors and servants of the Institute of Chemistry of the University of Brasília. The research methodology used was the qualitative, because it is more versatile and much used in social research, among which, the researches in Science Teaching. The data were collected in three stages: interviews with teachers of said Institute, training action with teachers and servers and evaluation of this action. The analysis of the data obtained was carried out through the discursive textual analysis following the steps: deconstruction and unitarization, involvement and impregnation and finally the categorization (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). The categories built for the first phase of the research, the investigative phase, were: approaches of the theme Inclusive education in the training of teachers interviewed; Teachers' experiences with students with Specific Educational Needs (NEEs); Strategies used in the process of inclusion of these students and support system for inclusion in the University of Brasilia. The discussion of the data of the formative action was carried out according to the following axes: why to discuss about inclusion? The rights of students with Specific Educational Needs and the support services of the University of Brasília. The results point to the need to discuss the inclusion of students with Specific Educational Needs in the academic environment, not only in the perspective of inclusion in Basic Education, but also in Higher Education. What training actions, based on reflection, valuing the participation of professionals and always considering the inclusion of the student with equal opportunities are valuable and fundamental for the construction of a more humane and inclusive environment, at all levels of education and especially in its Training. This study also resulted in a proposition of formative action in inclusion for university professors within the framework of the Institute of Chemistry, the locus of the study.

**Keywords:** Inclusion. Higher education. Formative action.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Sexo dos entrevistados.....	34
Figura 2 - Tempo de atuação como docente.....	34
Figura 3 - Formação: dez doutores e dois pós-doutores.....	35
Figura 4 - Abordagem do tema na formação inicial.....	36
Figura 5 - Teve oportunidade de estudar o tema posteriormente? .....	36
Figura 6 - Inclusão no Instituto de Química.....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educacionais Específicas
PNEs	Pessoa com Necessidades Específicas
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PTE	Programa de Tutoria Especial
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1 Diversidade e Inclusão</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2 Profissão docente</b> .....	<b>24</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1 Pesquisa Qualitativa</b> .....	<b>27</b>
3.1.1 Análise Documental .....	28
3.1.2 Entrevistas.....	28
<b>3.2 Ação Formativa</b> .....	<b>29</b>
<b>3.3 Descrição da ação formativa</b> .....	<b>30</b>
<b>3.4 Avaliação da ação formativa</b> .....	<b>31</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>32</b>
<b>4.1 Primeira etapa da pesquisa – fase exploratória/diagnóstica</b> .....	<b>32</b>
4.1.1 Análise do perfil dos entrevistados.....	33
4.1.2 Análise das entrevistas .....	37
4.1.2.1 A abordagem do tema educação Inclusiva nas formações dos docentes entrevistados.....	37
4.1.2.2 A experiência dos docentes com os alunos com necessidades específicas.....	42
4.1.2.3 Estratégias utilizadas frente às dificuldades no processo de inclusão.....	45
4.1.2.4 O trabalho de inclusão na Universidade de Brasília .....	49
<b>4.2 Segunda fase da pesquisa – Ação formativa</b> .....	<b>52</b>
4.2.1 Os participantes e suas percepções antes da ação formativa.....	53
4.2.2 Análise de dados da ação formativa. Analisando os saberes construídos a partir desse encontro .....	55
4.2.2.1 Início do encontro. Por que discutir sobre Inclusão? .....	56
4.2.2.2 Os direitos dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEEs .....	58
4.2.2.3 As redes de apoio da Universidade de Brasília .....	60
<b>4.3 Avaliação do encontro de ação formativa</b> .....	<b>60</b>
4.3.1 Pontos fortes da ação formativa, na voz dos atores .....	61

<b>CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE B – CONSULTA AOS PROFESSORES DO IQ .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO FINAL DO ENCONTRO .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE D – PROPOSTA DE AÇÃO.....</b>	<b>80</b>

## APRESENTAÇÃO

Ao ingressar como aluna<sup>1</sup> do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – PPGEC – da Universidade de Brasília – UnB –, já sabia que iria estudar inclusão. Foi cursando as disciplinas, as quais proporcionaram grandes oportunidades de crescimento e amadurecimento, que consegui delimitar melhor o objeto da pesquisa para o estudo final a ser realizado. Especialmente na disciplina de Análise Qualitativa na Pesquisa em Ensino de Ciências, quando entrevistei professores do Instituto de Química, como parte da atividade final da disciplina, que pensei melhor a respeito do estudo que realizaria na conclusão do curso. Busquei, então, conhecer as percepções dos professores desse curso para a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEEs e, a partir da análise dos dados, promover uma ação formativa para esses profissionais, além de produzir um material facilitador para compartilhar com eles.

A escolha do tema inclusão veio de um anseio pessoal. Quando cheguei para atuar como professora da Educação Básica, já formada, percebi que não havia debatido nenhuma vez o tema e não tinha cursado nenhuma disciplina que dele tratasse. Ao me deparar com a diversidade de demandas educativas dos estudantes em sala de aula, atuando como professora de Química em turmas inclusivas, senti a fragilidade da formação feita e o despreparo, e isso me assustou. Comecei a estudar e me informar sobre o assunto e não parei mais. Outra percepção que tive, ao iniciar minha vida profissional, foi a de que muitos dos problemas com que eu me deparava no dia a dia da profissão não foram discutidos nos anos de formação acadêmica. Pude perceber o quanto é importante que todos os cursos de graduação integrem nas suas respectivas grades curriculares espaços em disciplinas e projetos que tratem da questão da diversidade humana como princípio fundamental e das pessoas com necessidades educacionais específicas. Pessoas que historicamente foram e continuam sendo excluídas da sociedade e da escola, quando, por direito, devem ter acesso a todos os bens e serviços, entre eles, a educação, com o apoio diferenciado para sua formação, quando assim o necessitarem. De profissionais capacitados para, minimamente, atenderem as suas especificidades, com atenção

---

<sup>1</sup> A primeira pessoa do singular foi utilizada na apresentação, em virtude de ser apresentada aqui, a visão e vivência da aluna (orientanda).

inclusive para acionar a rede de apoio para bem desenvolverem-se. Para isso é importante que esses profissionais tenham a consciência da necessidade de investir em sua formação continuada para responder a estas necessidades específicas de todos os seus estudantes.

Exatamente porque não tive a oportunidade na formação inicial de estudar em um ambiente inclusivo, já que estudei em uma época em que os alunos com NEEs estudavam em escolas especiais – aquelas em que só recebiam alunos com deficiência – penso que, provavelmente, se me houvesse sido oportunizado vivenciar a inclusão quando estudante, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, teria me preparado melhor para atender a esta diversidade com a qual convivemos e que tem enorme valor para a vida pessoal e profissional de todas as pessoas. Digo isso porque à minha geração e à tantas outras não foi dado o direito de uma maior convivência com a diversidade humana. Essas pessoas eram escondidas da sociedade de todas as formas; estudavam em centros de ensino especial ou, por falta de opção ou decisão da família, ficavam em casa. A partir da mudança de paradigma trazida pelos princípios orientadores da Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva se estabeleceu como reconhecimento da diversidade humana, sendo um princípio fundamental de direito para todas as pessoas. Nesses termos, o crescimento e a formação devem ser garantidos para todos, apresentem ou não qualquer necessidade educacional específica identificada. Caberá à escola e às pessoas que dela fazem parte ofertar-lhes as condições adequadas para realizar o seu processo de aprendizagem. Outra motivação que me impulsiona neste estudo é a experiência, por trabalhar com turmas inclusivas há oito anos, além da perspectiva de poder estudar, compreender melhor e contribuir para provocar ações que favoreçam a formação continuada de professores universitários. Almejo que, no futuro, meus estudantes tenham oportunidade de se formar e trabalhar com a profissão que escolherem, que possam seguir os seus anseios e suas vontades, em uma Universidade que os considere como sujeitos ativos, capazes e construtores do seu próprio saber. Que encontrem professores universitários mais atentos e preparados para responderem à diversidade de demandas educacionais presentes na sala de aula e, mais seguros, possam promover adaptações necessárias a fim de motivar a participação efetiva de todos os estudantes em suas disciplinas e outros espaços curriculares como projetos e pesquisas.

Como educadora e servidora pública, tenho consciência de que meu papel é atender da melhor forma os estudantes; eles merecem e têm o direito de que eu esteja cada vez melhor qualificada para atendê-los, independente das suas necessidades educacionais, que serão sempre específicas, e que, por isso, devem ser sempre consideradas no meu planejamento e desenvolvimento de todas as atividades escolares.

Pode-se compreender que, de um modo geral, é muito provável que os professores universitários, assim como eu, não tiveram oportunidade de estudar o tema inclusão em suas formações. A política da inclusão é relativamente recente e, apesar de seu atual amparo legal, ela ainda não é devidamente integrada como rotina em cursos de formação de professores. As poucas Universidades Públicas que a possuem ainda enfrentam dificuldades para abordarem, de forma efetiva, a educação inclusiva, seja na graduação ou na pós-graduação; muitas delas ainda têm essa prática em construção.

Foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o dispositivo legal que consolidou os direitos das pessoas com necessidades específicas. Trata-se de um documento que demonstra atenção com as questões dos Direitos Humanos e é considerado de natureza cidadã. Foram vários os documentos dedicados à educação inclusiva que surgiram posteriormente. O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), por exemplo, determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem oferecer adaptações de provas e apoio adequado, conforme às necessidades educacionais dos estudantes.

Portanto, acredita-se que ações de formação continuada, que abordem as diversas formas de aprender e de ensinar, podem servir de apoio aos professores no trabalhar com a diversidade de alunos, considerando suas necessidades específicas (SOUZA, 2016). Podem também despertar o interesse pelo tema para estudá-lo mais profundamente ou mesmo pesquisá-lo, como forma de estabelecimento de estratégias e rotinas que institucionalizem condições e meios de apoio para o aluno do Ensino Superior, com necessidades específicas, e esses possam se beneficiar, uma vez que seus professores estarão implicados no processo de ensino e juntos poderão descobrir novas formas de aprender.

Os primeiros registros de estudantes com necessidades educacionais específicas da Universidade de Brasília – UnB – datam dos anos 90. Atualmente, os dados desses alunos são organizados pelo Programa de Apoio às Pessoas com

Necessidades Especiais – PPNE – UnB. O PPNE foi criado em 1999 com o objetivo de cuidar das questões relativas à inclusão dentro da Universidade. Objetiva estabelecer uma política permanente de atenção aos alunos e assegurar a inclusão em suas vidas acadêmicas (UnB, 1999). A partir dos dados disponibilizados pelo PPNE/UnB, tomamos ciência de que já passaram 272 ex-alunos com alguma necessidade educacional específica pelos cursos de Graduação da UnB, sendo que seis deles foram alunos dos cursos do Instituto de Química. Nos registros de alunos regulares, encontramos 209 estudantes, sendo que 7 deles são alunos do referido Instituto. Apesar de termos encontrado registros de alunos com NEEs nos cursos de Pós-Graduação da Universidade, nenhum deles é ou foi estudante do Instituto de Química. Entrevistamos professores do Instituto e percebemos que as questões da inclusão pouco ou nada foram discutidas em suas formações. Algumas boas ações, com adaptações feitas na perspectiva da inclusão, foram percebidas no decorrer de suas falas, elas são, porém, poucas e pontuais.

Nessa perspectiva, o objetivo desse estudo é despertar para a necessidade de um espaço acadêmico de discussão sobre a inclusão, por meio de encontros agendados, que despertem a necessidade e interesse dos professores do Instituto de Química e que resultem na sensibilização de todos, mais especificamente dos professores, coordenadores e funcionários; a partir desse movimento, estabelecer estratégias para que sejam ofertados apoios aos alunos com Necessidades Educacionais Específicas – NEEs, para que possam cursar com aproveitamento as disciplinas e efetivamente estejam incluídos no ambiente universitário, com os demais alunos, como se lhes assegura a legislação brasileira. Nesse sentido, propõe-se a organização de orientações gerais sobre a inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NEEs para subsidiar tais ações formativas.

## 1 INTRODUÇÃO

Nesse estudo, buscamos compreender acerca da inclusão da pessoa com Necessidades Educacionais Específicas – NEEs<sup>2</sup> – nos cursos de Química da Universidade de Brasília – UnB. Tal busca tinha o intuito de conhecer em que medida os professores desse curso tiveram a oportunidade de estudar o tema da inclusão em suas formações, inicial e continuada, e como se sentem para ofertar o apoio adequado a estudantes com NEEs em suas disciplinas, para que possam alcançar o sucesso no curso.

Buscamos identificar qual a visão que professores do Instituto de Química<sup>3</sup> têm a respeito dos direitos, limitações e potencialidades de estudantes com necessidades específicas na Universidade. No contexto da problemática apresentada, nosso estudo objetiva compreender em que medida uma ação de formação continuada para professores de Química no Ensino Superior pode contribuir para que esses profissionais compreendam melhor o que é e como podem atuar de forma inclusiva.

Este estudo tem relevância pela realidade mostrada em vários estudos que indicam que, apesar dos direitos da pessoa com deficiência estarem previstos em vários dispositivos da legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), a Lei de Diretrizes e bases (LDB), além da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), suas garantias, reconhecimento e aceitação ainda não estão consolidados em muitos espaços, inclusive no espaço educacional, que é nosso interesse de estudo. Pensamos que tanto a Universidade, quanto a escola de Educação Básica são espaços ricos para a promoção do debate sobre a inclusão, já que a sala de aula é ambiente de grande diversidade.

Diante do exposto, o objetivo geral desse trabalho de pesquisa é investigar potencialidades e desafios de uma ação formativa com docentes dos cursos de Química da Universidade de Brasília, com vistas a contribuir para

---

<sup>2</sup> Optamos por utilizar a expressão “Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas -NEEs” por considerarmos mais abrangente, uma vez que inclui as pessoas com deficiência, com transtornos ou altas habilidades.

<sup>3</sup> O Instituto de Química da Universidade de Brasília possui os seguintes cursos de Graduação: Licenciatura em Química, Bacharelado em Química, Bacharelado em Química Tecnológica e Engenharia Química.

reflexões/conhecimentos acerca da inclusão de estudantes com NEEs nos cursos da UnB.

Para alcançar esse objetivo, temos como proposta de trabalho a busca por alguns objetivos específicos, listados a seguir.

- Compreender aspectos da formação e experiência de professores dos cursos de Química da Universidade de Brasília sobre o tema inclusão.
- Mapear, por meio de informações do PPNE, alunos com NEEs dos cursos de Química da UnB.
- Identificar, por meio da análise dos históricos acadêmicos desses alunos, seus professores no Instituto de Química.
- Identificar possíveis dificuldades e facilidades encontradas por professores em suas atuações docentes com estudantes com NEEs.
- Realizar ação formativa por meio de diálogo sobre questões relacionadas à inclusão nos cursos de Química da Universidade de Brasília, para que esses professores possam compreender aspectos gerais fundamentais sobre as NEEs dos estudantes, a fim de favorecerem a sua efetiva inclusão nas disciplinas do curso de Química.

Quanto à estrutura, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é essa introdução, na qual apresentamos a problemática e os objetivos do estudo realizado.

No segundo capítulo, nos dedicamos a apresentar o referencial teórico, tratando da diversidade, da inclusão e da profissão docente.

O terceiro capítulo expõe a metodologia da pesquisa, apresentando um pouco do que entendemos por pesquisa qualitativa, análise documental e uso de entrevistas.

No quarto capítulo, estão as discussões e análise dos dados obtidos nas três fases da pesquisa realizada.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados com as considerações importantes do estudo realizado.

No Apêndice A, apresentamos o roteiro de entrevista semiestruturada que fizemos com os professores; no Apêndice B está o questionário de consulta prévia; no Apêndice C encontra-se o modelo do questionário avaliativo aplicado ao final da

ação formativa; no Apêndice D, o texto base para a ação formativa com os professores do Instituto de Química da UnB.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, trataremos dos temas diversidade, inclusão, além de trazermos um pouco da questão da profissão docente, pilares desse trabalho. Nesse sentido, apresentaremos nossa compreensão sobre esses assuntos, considerando a literatura consultada que aborda tais temáticas.

### 2.1 Diversidade e Inclusão

A diversidade é a condição humana que nos constitui. Somos diferentes, pensamos de forma diferente, agimos de formas diferentes, vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. Portanto, a nossa dignidade está intimamente ligada à nossa diversidade. Segundo Carvalho (2006), a prática da inclusão parte dos pressupostos do reconhecimento da diversidade para produzir transformações, que possam, não apenas compreender e aceitar, mas valorizar a diversidade dos estudantes pela sua singularidade de ser e estar no mundo e que exige, sobretudo, respeitar os seus diferentes saberes.

Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1998, art. 227).

A partir dos direitos assegurados pela atual Constituição Federal (BRASIL, 1998), surgiram muitas políticas públicas, conquistadas por grupos sociais, em prol dos direitos humanos e do combate à discriminação. Apesar disso, observamos que, mesmo com a previsão legal, a realidade de grande parte da população brasileira está pautada na desigualdade, discriminação e exclusão.

Sabemos que a reflexão sobre direitos humanos e diversidade é ampla, por tratar dos direitos e garantias de vários grupos da sociedade em razão de questões étnico-raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, de condição física ou intelectual, dentre outras.

Limitaremos esse estudo, porém, à inclusão da pessoa com Necessidades Educacionais Específicas por deficiência ou transtornos no ambiente educacional, no curso de Química da Universidade de Brasília.

Segundo Carneiro (2015), o termo educação inclusiva chega a ser paradoxal em uma sociedade que possui como princípio básico constitucional a igualdade. Tal adjetivo faz-se necessário, porém, em virtude da realidade histórica da educação brasileira ser pautada pela exclusão.

Ao longo da história, perceberam-se momentos de exclusão total das pessoas com deficiência em vários âmbitos sociais, inclusive na Educação. Houve momentos em que a deficiência foi explicada como demoníaca ou como uma ira divina. Aspectos religiosos ou sociais e até mesmo desconhecimento científico marcaram e ainda marcam a exclusão dessas pessoas.

No documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), na resolução número 02, de 11/9/2001, a inclusão é definida como sendo a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, a qual é orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões da vida.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), podemos encontrar, já em seus objetivos fundamentais, o seguinte texto: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Mais à frente, a Carta Magna apresenta, em seu artigo 205, o seguinte trecho: “deve haver educação para todos, para que as pessoas possam conviver normalmente, atendendo a diversidade humana”.

Concordamos com Carneiro (2015), quando afirma que a mudança social ocorre de forma processual. Ou seja, trata-se de algo naturalmente lento, que não acontece em virtude de decretos e para que uma sociedade seja inclusiva, em seu sentido amplo, é necessário criar condições reais de convivência com todos.

Acreditamos que, em um ambiente inclusivo, a diversidade não só é aceita como também é vista como enriquecedora do processo educacional. Concordamos que uma instituição educacional que inclui a todos supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas, sim, de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, formando-se, construindo

significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza (BRASIL, 2013).

A construção de um ambiente educacional inclusivo é um desafio que deve ser tratado diariamente, tanto na educação básica como no Ensino Superior. A educação brasileira ainda trabalha de forma seletiva, o que contribui para a exclusão daqueles que apresentam desenvolvimento atípico ou não se enquadram em alguns padrões sociais previamente definidos. Nesse sentido,

A escola do ensino básico ao superior, pouco tem avançado no sentido de reorganização para atender a todos, considerando estrutura física, aquisição de recursos tecnológicos e pedagógicos, bem como formação de recursos humanos. Essa realidade reflete o baixo índice de alunos com deficiência no ensino superior, pois sem uma educação básica competente para ensinar a todos, o ensino superior se torna algo inatingível para a grande maioria das pessoas com deficiência. Segundo dados do IBGE em 2010, apenas cerca de 6,7% das pessoas com deficiência no Brasil possuem nível superior de escolaridade. (CARNEIRO, 2015, p. 35).

Percebemos então que a escola não tem conseguido promover de fato a inclusão, possivelmente pela não valorização das diferenças no processo educacional, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Considerando a inclusão como fenômeno social e legal, é fundamental destacar a contribuição do pensador soviético Vigotski para uma leitura social do fenômeno da pessoa com deficiência.

Segundo Vigotski (1989), as interações sociais são fundamentais para a construção da aprendizagem de qualquer pessoa, independente das diferenças que ela possui. Assim, “as diferenças não são problemas para a experiência escolar, mas antes disso, elas potencializam, ampliam e transformam o que somos, nossas possibilidades de ensinar e aprender” (SILVA; RIBEIRO; MIETO, 2010, p. 206). Diante disso, podemos acrescentar que as diferenças potencializam a capacidade de superarmos as dificuldades encontradas em sala de aula, ampliam as oportunidades de construirmos significados e, sobretudo, nos proporcionam interações que colaboram com a nossa constituição como seres humanos.

Nessa concepção, o ambiente escolar é rico justamente por ser diverso. Para que a inclusão ocorra de fato, a deficiência não pode ser entendida como uma falta que impossibilita a aprendizagem e o crescimento social do estudante. O foco não pode ser nas possíveis dificuldades que a deficiência possa causar, mas, sim, nas

possibilidades de crescimento do aluno, que são alcançadas por meio de adaptações feitas pelos professores.

Carneiro (2015) reforça o valor da diversidade no ambiente educacional, colocando o fato de a diferença ser a maior marca da humanidade e que a convivência não se resume a dividir o mesmo espaço físico. É imprescindível perceber o outro e colocar-se no lugar do outro, é importante ouvir e valorizar experiências diferentes. A inclusão de todos não se limita a compartilhar o mesmo espaço, tolerar e aceitar. Vai além. Para incluir, é necessário valorizar as diferenças.

O legado de Vigotski para a Educação, em especial para Educação inclusiva, é imenso. Os eixos centrais de suas obras, que tanto contribuem para a real concepção da inclusão, são: a relação existente entre linguagem, fala e pensamento e também seus estudos acerca dos aspectos psicológicos do desenvolvimento atípico – defectologia.

Em uma tradução direta do russo para a língua portuguesa, do texto A defectologia<sup>4</sup> e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal, destaca-se a tese central do autor russo,

de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

Para Vigotski (2011), quando não é possível ocorrer mediação pelo caminho direto, devem ocorrer mediações por caminhos indiretos.

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revelou-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue inculcar na criança surda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras. (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Dessa forma, na relação existente entre a linguagem, a fala e o pensamento, Vigotski nos trouxe inúmeras contribuições ao reconhecer a importância das relações sociais para o desenvolvimento intelectual, considerando a linguagem

---

<sup>4</sup> Os termos defectologia (refere-se a defeito) e criança anormal eram termos aceitos no início do século XX, quando Vigotski desenvolveu seus estudos sobre o tema.

como o meio pelo qual as relações sociais ocorrem. Vigotski acreditava que o desenvolvimento cultural não se relacionava, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. O referido autor trouxe uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência, que contribuiu para o debate com vistas a reduzir preconceitos provenientes da ideia equivocada de que existe uma perfeição e de que condições particulares incapacitam as pessoas. É por meio da linguagem que ocorrem as relações sociais e, como consequência dessas relações, todo o desenvolvimento humano.

Ainda em relação aos seus estudos sobre psicologia do desenvolvimento atípico – defectologia, Vigotski acreditava que o conhecimento acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência poderia ser valioso para a compreensão de problemas psicológicos de um modo geral.

O trabalho de Vigotski trouxe uma nova perspectiva para a compreensão da deficiência, pois “até Vigotski, compreendia-se a deficiência ou em uma perspectiva biológico-naturalista ou em uma perspectiva sobrenatural”. (RIBEIRO, 2002).

A partir dessa visão,

Com a Defectologia, propõe-se uma compreensão dialética entre o biológico e o social, em que os sintomas da alteração primária serão vivenciados na relação da criança com o ambiente social, histórico e cultural, desdobrando-se em secundários, terciários, e assim por diante. (COELHO, 2010, p. 62).

Assim, pode-se estabelecer, como fez Vigotski, que expressão e compreensão são possíveis quando o sujeito é capaz de generalizar, relacionando sua experiência com a de seu interlocutor. O processo de generalização do significado da palavra ocorre somente no encontro com o outro social, assim, o desenvolvimento cognitivo deixa de ser compreendido como resultado de um processo individual para ser percebido como resultado de processos fortemente ancorados nas vivências sociais dos sujeitos (COELHO, 2010, p. 61).

Foi, portanto, a partir dos trabalhos de Vigotski, que surgiu um novo olhar para a pessoa com deficiência, olhar esse que não se pauta apenas no biológico, responsável pela suposta limitação imposta pela deficiência. Mas um olhar que une o biológico ao social. O aspecto social é responsável por estimular o desenvolvimento, por meio de adaptações, mediadas por aqueles que fazem parte

do convívio do indivíduo. É fundamental, então, valorizar o aluno pelo que ele é, tem, é capaz; e não pelo que ele não é, não tem, ou não é capaz.

## **2.2 Profissão docente**

Acreditamos que as mudanças sociais nos exigem sempre novas reflexões. No texto anterior, discutimos transformações ocorridas no ambiente educacional, em virtude da necessidade de pensarmos a inclusão como um processo natural a partir da compreensão de que somos diversos em nossa constituição natural e por isso a ação educativa necessita ser diversificada, de forma a responder às muitas maneiras de aprender das pessoas, independentemente das suas necessidades educacionais, que, por serem singulares, devem ser consideradas sempre especiais (SOUZA, 2016). Entendemos que, nessa perspectiva, é importante e necessário repensar a formação de professores.

Destacamos que, apesar desta importante discussão, este trabalho não tem a pretensão de fazer formação continuada, mas iniciar o debate e a reflexão acerca do tema com os professores do Instituto de Química da Universidade de Brasília.

Consideramos a formação de professores tema de extrema relevância, seja ela inicial ou continuada. Neste estudo, porém, nos limitaremos a refletir ações que podem contribuir para a formação dos professores. Trata-se de uma reflexão da formação e atuação daqueles profissionais já inseridos no ambiente de trabalho educativo.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação não acontece por meio do acúmulo de cursos, conhecimentos, técnicas; a formação ocorre por meio do trabalho reflexivo acerca das práticas, além de uma permanente reconstrução da identidade pessoal do professor.

O que nos leva a refletir a importância de se pensar a prática, considerando a importância do saber que vem da experiência, e do ambiente de trabalho ser um espaço de aprendizagem, onde se produz saber por meio do compartilhamento de experiências entre os pares, onde o professor assume ao mesmo tempo o papel de formador e formando. De fato,

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1992, p. 29).

Imbernón (2009) nos traz uma rica contribuição ao refletir sobre a formação permanente do professor. Para ele, é importante que a formação do professorado rompa com a forma de pensar a educação de modo linear. A qual não considera outras formas de ensinar e aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, manifestações culturais e principalmente ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes.

O autor nos convida também a fazer um trabalho reflexivo de nossa prática. E essa reflexão deve considerar o aspecto social em que estamos inseridos. As mudanças sociais, segundo ele, orientam-nos ao caminho. Questões como o conhecimento científico, cultura e arte, mudanças dos meios de comunicação, avanços tecnológicos, mudanças nas famílias são exemplos de elementos sociais que influenciam a educação e a formação dos professores.

Na sociedade atual, torna-se questionável um modelo educacional baseado na “transmissão” de conceitos. É preciso trabalhar habilidades diversificadas dos estudantes. Favorecer a cooperação em detrimento da competição e do individualismo. Para isso, Imbernón (2009) coloca que a formação permanente deve privilegiar a capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico nas próprias instituições educativas. Isso dotará o profissional de maior autonomia e confiança.

Questões sociais como: diversidade, cidadania, preocupação com o meio ambiente, tolerância e inclusão são temas a serem valorizados e trabalhados dentro do ambiente educacional, de forma contextualizada. Situações problema dentro das instituições podem motivar a formação dos professores, influenciando práticas reflexivas.

Segundo Nóvoa (2007), existem duas novas realidades que se colocam como sendo de reflexão obrigatória no campo educacional. A primeira é a questão da diversidade, em suas múltiplas facetas e a segunda diz respeito às novas tecnologias; ambas têm revolucionado às sociedades e o espaço educacional. Dessa forma,

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (NÓVOA, 2007, p. 21).

Consideramos importante que a cultura da formação de professores se desprenda de técnicas generalistas, já que, em contextos sociais distintos, com pessoas e ambiente diferentes, as práticas reflexivas também serão diferentes, e é impossível generalizar quando trabalhamos com pessoas – a diversidade é intrínseca ao ser humano.

Para Nóvoa (1992), essa ideia é crucial para a formação continuada dos professores. Ele coloca que é preciso ser feito um esforço de troca e partilha de experiências de formação, realizadas por escolas e instituições de ensino superior, criando uma nova cultura de formação de professores no ambiente de trabalho.

Em outra reflexão, Nóvoa (2007) coloca que o discurso para a formação de professores está muito bom, mas a prática não o acompanha. Temos um discurso coerente, mas não estamos conseguindo colocá-lo em prática. Ou seja,

Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”. (NÓVOA, 2007, p. 23).

Concordamos que, para conseguirmos alinhar o discurso com a prática, é importante passar a formação dos professores para dentro da profissão. É necessário que a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores trabalhem juntas. Como sugere,

Pela minha parte, advogo um sistema para a formação de professores com: estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança. (NÓVOA, 2007, p. 21).

É imprescindível, portanto, que os professores se envolvam ativamente para que o trabalho tenha êxito e não percamos nossos estudantes. A reforma educacional só ocorrerá se os professores, de fato, acreditarem que essa transformação lhes pertence e acontece no trabalho, com envolvimento coletivo entre os pares e formação permanente a partir das necessidades dos estudantes.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A opção pela abordagem qualitativa nesta investigação justifica-se por ela ser versátil e muito utilizada em pesquisas sociais. Segundo Minayo (2014), nesse tipo de abordagem, o foco é posto na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas. Além disso, segundo Oliveira (2014), trata-se de uma pesquisa na qual todos os fatos e fenômenos possuem significado e relevância. O que consideramos ser importante para nosso objeto de pesquisa.

#### **3.1 Pesquisa Qualitativa**

Oliveira (2014) conceitua a pesquisa qualitativa como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto do estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

Ainda de acordo com Oliveira (2014), a pesquisa qualitativa apresenta cinco principais características, sendo elas: ambiente natural como fonte direta de dados; pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida e enfoque indutivo.

Minayo (2014), ao fazer uma análise do contexto histórico da pesquisa social, afirma que esse enfoque nasceu de grupos contestadores das desigualdades produzidas pela sociedade industrial. Ao fazermos um estudo do contexto histórico da inclusão, somos remetidos a todo tipo de injustiça das quais pessoas com necessidades específicas foram vítimas. Pensamos que a exclusão total ou parcial dessas pessoas no ambiente educacional ao longo do tempo justifica uma pesquisa social, a qual busca analisar não apenas números, mas também as relações dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, tentando compreender as percepções de opiniões, em um ambiente educacional inclusivo.

Para desenvolver essa investigação, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental; entrevista com os docentes dos cursos de Química da UnB e ação formativa sobre a temática inclusão, voltada para o Ensino Superior com os professores e servidores do curso supracitado.

### **3.1.1 Análise Documental**

A pesquisa documental é bastante semelhante à pesquisa bibliográfica. Oliveira (2014) diferencia as duas pesquisas, explicando que a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico. Enquanto a pesquisa bibliográfica remete para contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, fontes primárias. Dessa forma:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 2).

Os mesmos autores definem, ainda, pesquisa documental como sendo um procedimento que utiliza métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Os principais documentos que analisaremos neste trabalho são os históricos de graduação dos alunos com necessidade educacional específica, que são cadastrados no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE – da UnB, além das resoluções legais que tratam dos direitos das pessoas com necessidades específicas na Universidade.

### **3.1.2 Entrevistas**

Segundo Bauer e Gaskell (2002), o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social. O objetivo é obter-se uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas, em contextos sociais específicos.

Oliveira (2014) considera a entrevista um excelente instrumento de pesquisa, uma vez que ela permite a interação entre pesquisador e entrevistado, além de permitir a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando.

Escolhemos trabalhar com a entrevista semiestruturada por acreditarmos que, por meio dela, poderemos conseguir uma quantidade de informações suficiente para

uma análise detalhada. Além disso, consideramos esse modelo de entrevista valioso para pesquisas sociais, porque, apesar de se tratar de um instrumento de coleta de dados com direcionamento, ele proporciona liberdade para o entrevistado discorrer acerca do tema em estudo.

O roteiro de entrevista semiestruturada encontra-se anexo no Apêndice A.

As entrevistas, juntamente com a análise dos documentos, compõem a primeira parte da pesquisa. Ocorreram entre os meses de dezembro de 2014 e março de 2015 com 12 professores. Foram realizadas nas salas dos professores, de forma individual e privativa. Esses professores foram selecionados a partir da lista de docentes do Instituto de Química que ministraram aulas para os alunos com necessidades educacionais específicas listados pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE – da Universidade de Brasília. Essa lista foi organizada por Divisão (Química Analítica, Ensino em Química, Físico-Química, Química Inorgânica, Química Orgânica e Química Tecnológica) e de cada uma, sorteamos dois professores que foram procurados e solicitados a concederem entrevistas. O não aceite ou inviabilidade de um professor nos levou a sortear outro professor da mesma divisão, de forma que, ao final, conseguimos entrevistar o número planejado de sujeitos.

Com o consentimento dos entrevistados, o material foi gravado para que não houvesse perdas das informações pertinentes, foram também feitas, quando necessárias, observações nos diários de campo. Utilizou-se Entrevistado 1, Entrevistado 2, sucessivamente, até Entrevistado 12, para representar as falas e os escritos dos docentes participantes da entrevista. A análise dos dados ocorreu por meio da análise textual discursiva – ATD.

### **3.2 Ação Formativa**

A proposta de ação formativa com os professores, segunda fase da pesquisa, foi pensada a partir da análise das informações das entrevistas realizadas. Consistiu em um encontro formativo com o objetivo de refletir, junto com os docentes participantes, a respeito da presença de estudantes com NEEs nos cursos de Química da Universidade de Brasília, além de pensarmos juntos nas possibilidades de ações que podem de fato incluí-los nesse ambiente, com equidade de

oportunidades. O encontro foi organizado e conduzido por mim e pelo meu orientador.

O objetivo dessa ação foi propor, então, reflexões sobre a inclusão do estudante com deficiência ou transtorno nos cursos superiores de Química. Além do referido encontro, foi também produzido um texto, como base para a preparação da ação, proposta aos professores, com o objetivo de auxiliá-los como uma ferramenta didática, para que se sintam mais seguros ao trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas. Foram aplicados, também, dois instrumentos avaliativos, na forma de questionários, um antes da ação e outro ao final, com o objetivo de complementarem as informações para a avaliação do encontro de ação formativa. Considerando questões éticas, os participantes da ação formativa serão identificados por pseudônimos ao longo do trabalho.

### **3.3 Descrição da ação formativa**

O encontro ocorreu em 29 de março de 2017. Foi feita consulta prévia, por meio de formulário eletrônico do Google - *google forms* (Apêndice B), para escolher a melhor data. Estiveram presentes oito participantes, sendo dois servidores e seis professores. Iniciou-se com a reflexão da necessidade de se discutir a respeito da inclusão. Concordamos que é importante discutir tal temática por ainda haver exclusão. Buscamos, então, tratar da inclusão/exclusão nos cursos superiores de Química.

O debate seguiu embasado nas seguintes questões:

É possível um cego ser Químico?

É possível um daltônico ser Químico?

É possível um tetraplégico ser Químico?

É possível um surdo ser Químico?

Refletimos acerca de cada uma das questões acima, levamos exemplos de superação que mostraram serem possíveis todos os casos citados acima.

Seguimos apresentando alguns dados da pessoa com deficiência, presentes no Censo de 2010, além de outras informações específicas para a educação, presentes no censo escolar - MEC/INEP, que trouxeram informes a respeito da inclusão em classes comuns nos últimos anos.

Tratamos pontos da legislação brasileira que amparam a inclusão, além de alguns tratados internacionais. Apresentamos um pouco dos estudos de Vigotski sobre a defectologia e seguimos citando dados da inclusão nos cursos de Química da Universidade de Brasília. Tais dados foram disponibilizados pelo PPNE e Sistematizados por nós.

Por fim, discutimos algumas orientações gerais, além de maneiras de promover a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas nos cursos de Química. Disponibilizamos uma lista com as redes de apoio para a promoção da inclusão na UnB.

A reflexão que se faz é de que não existe uma receita para promover a inclusão. Mas que se faz necessário conhecer o estudante, por meio do diálogo. Colocamos a importância de se buscar apoio especializado, pesquisar e estar disponível para ajudá-los a vencer suas dificuldades.

### **3.4 Avaliação da ação formativa**

Para avaliar a ação formativa, buscamos, por meio do questionário, conhecer as áreas de atuação dos profissionais que participaram do encontro, suas opiniões a respeito do ensino de Química para alunos com necessidades específicas e se o momento que tivemos contribuiu para que o profissional pudesse vir a incluir os estudantes em suas disciplinas. Perguntamos também se suas práticas mudariam a partir dali. Perguntamos, ainda, acerca de seus interesses em compor um grupo de estudos e pesquisas no Instituto de Química para tratar sobre o tema. A avaliação da ação formativa foi feita por meio de formulário eletrônico do *Google - google forms* (Apêndice C).

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é destinado à análise e à discussão dos dados. O *lócus* da investigação foi o Instituto de Química da Universidade de Brasília.

### 4.1 Primeira etapa da pesquisa – fase exploratória/diagnóstica

Para a primeira fase da pesquisa, foram analisados os históricos de graduação dos estudantes com necessidades específicas do referido instituto, com o intuito de selecionar aqueles professores que haviam trabalhado com esses estudantes, para posterior entrevista. Após essa fase, já com os sujeitos da pesquisa definidos, as entrevistas foram realizadas com doze professores desse instituto. Para a análise dos dados obtidos, seus conteúdos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva - ATD e as discussões são apresentadas a seguir.

Conforme Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa, não tem o objetivo de testar hipóteses, mas a intenção de compreender e reconstruir conhecimentos existentes a respeito dos temas investigados.

Segundo os mesmos autores, a Análise Textual Discursiva organiza-se em torno de quatro focos, sendo eles:

Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes.

Estabelecimento de relações: denomina-se categorização e envolve construir relações entre unidades de base, combinando e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando sistemas de categorias;

Captação do novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação de elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Um processo auto organizado: o ciclo de análise, pode ser compreendido como um processo auto organizado do qual emergem compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

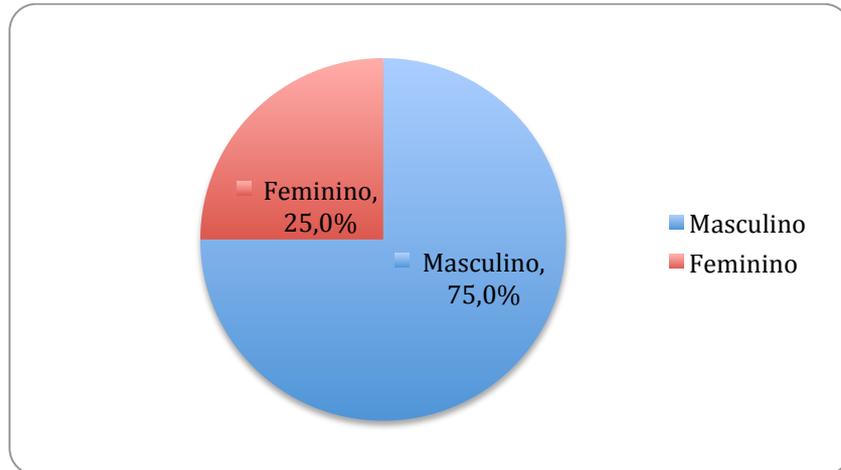
#### **4.1.1 Análise do perfil dos entrevistados**

Nesta parte do trabalho, consideramos os dados quantitativos como elementos importantes para análise. Mesmo tratando-se de uma pesquisa qualitativa, trataremos de alguns dados quantitativos para apresentar o perfil dos entrevistados. Tais dados são colocados a seguir, na forma de gráficos, e referem-se à organização das informações que dizem respeito às características dos profissionais. As variáveis utilizadas nesse estudo descritivo, com o intuito de apresentar o evento são: sexo dos participantes, tempo de atuação como professor e formação acadêmica, além da abordagem do tema inclusão em suas formações. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A. As perguntas desse roteiro que serão analisadas a seguir são: 1, 2 e 3.

Os doze professores que participaram dessa fase da pesquisa compõem o quadro docente do Instituto de Química da Universidade de Brasília. Existem quatro cursos no referido Instituto, que são: Licenciatura em Química, Bacharelado em Química, Química Tecnológica e Engenharia Química. Entrevistamos dois professores de cada uma das seis divisões de ensino: Química Analítica, Química Orgânica, Química Inorgânica, Físico-Química, Química Industrial e Ensino de Química.

Seguem, abaixo, alguns gráficos que descrevem, em percentuais, informações que dizem respeito aos perfis dos participantes da pesquisa, respeitando o sigilo.

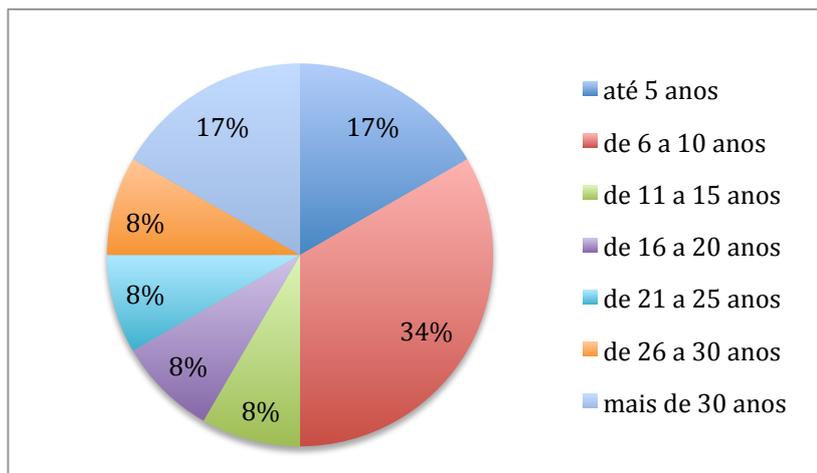
Figura 1- Sexo dos entrevistados



Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que a maioria dos professores entrevistados é homem.

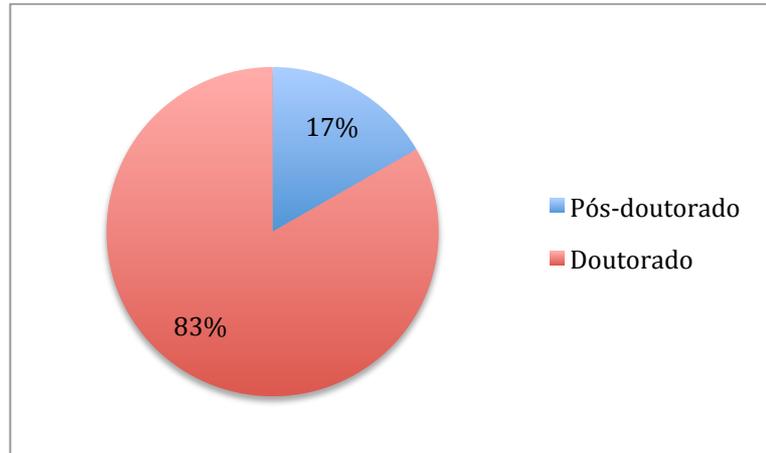
Figura 2 - Tempo de atuação como docente



Fonte: elaborado pela autora

É possível observar que mais de cinquenta por cento (50%) dos entrevistados tem menos de quinze anos de atuação profissional. Trata-se de formações relativamente recentes. Isso pode ser facilmente explicado pela expansão das universidades públicas, sendo que, na unidade acadêmica dos entrevistados, o quantitativo de professores cresceu cerca de 50% nos últimos 10 anos, por meio de novas contratações.

Figura 3 - Formação: dez doutores e dois pós-doutores



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico acima mostra que todos os entrevistados possuem título de doutor, sendo que dois deles realizaram estágio de pós-doutoramento. São formações acadêmicas avançadas, *a priori*, em virtude da pesquisa ter sido realizada em um ambiente universitário.

Quanto à experiência dos professores com o ensino para alunos com deficiência ou qualquer outra necessidade educacional específica, os docentes se enquadraram apenas em um grupo: todos já tiveram essa experiência.

Em relação aos casos apresentados, os docentes se agruparam em seis grupos, que são:

Seis foram professores de alunos com **dislexia**;

Três foram professores de alunos com **déficit de atenção**;

Um foi professor de alunos com **hiperatividade**;

Dois foram professores de alunos com **deficiência visual**;

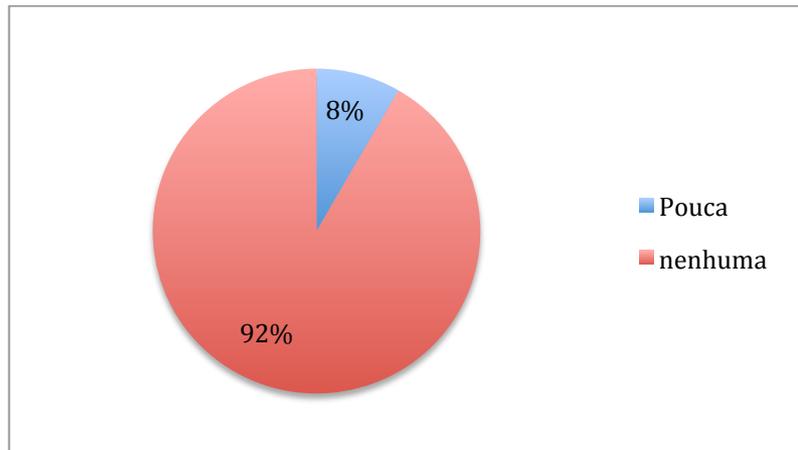
Um foi professor de aluno com **deficiência auditiva**;

Um foi professor de aluno **indígena**;

Um foi professor de aluno **estrangeiro** (que não dominava a língua portuguesa).

No que se refere à abordagem do tema inclusão na formação inicial, apenas um professor disse ter discutido, em algumas aulas, na disciplina de Didática cursada na Graduação. Todos os demais afirmaram que não estudaram o tema em nenhum momento de suas formações acadêmicas.

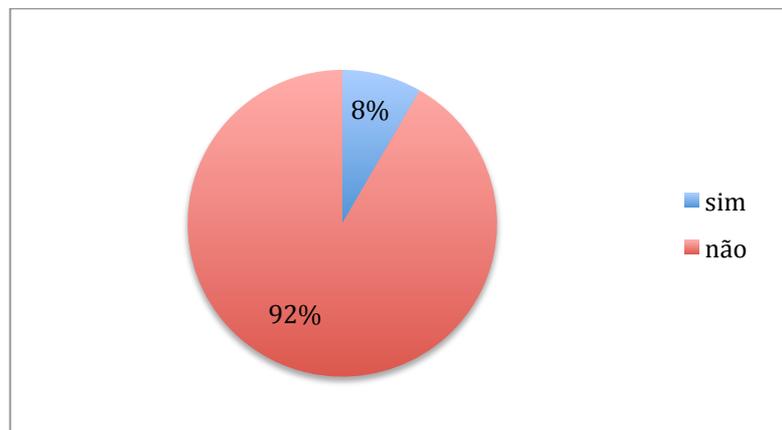
Figura 4 - Abordagem do tema na formação inicial



Fonte: elaborado pela autora

Quanto à formação continuada, os percentuais se mantiveram semelhantes aos da formação inicial. Apenas um dos entrevistados, o que representa oito por cento (8%), afirmou ter estudado o tema posteriormente.

Figura 5 - Teve oportunidade de estudar o tema posteriormente?



Fonte: elaborado pela autora

Um dos entrevistados, que nunca estudou o tema, enfatizou que apesar de não lhe ter sido oferecida nenhuma oportunidade, reconhece que também não a buscou. Ele afirmou que teria conseguido conhecer mais a respeito da inclusão, caso tivesse se interessado.

Apenas um docente (8%) afirmou ter estudado sobre inclusão, mas não como aluno e, sim, como orientador em pesquisas com Química para surdos. Reiterou, ainda, o fato de ter sido levado a estudar o tema pela pesquisa e não por estar diante de um aluno surdo.

Um dos professores selecionados para entrevista não se dispôs a participar e foi substituído. Isso ocorreu porque, apesar de ele ter tido alunos com necessidades específicas, ele não se lembrava.

#### **4.1.2 Análise das entrevistas**

Com o objetivo de compreender aspectos da formação e da experiência de professores dos cursos de Química da Universidade de Brasília acerca do tema inclusão, além de tentar identificar possíveis dificuldades e facilidades encontradas por eles em suas atuações docentes, ao trabalharem com alunos com determinadas necessidades específicas, foram entrevistados doze professores desse instituto. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A. As perguntas desse roteiro que serão analisadas a seguir são: 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Após reiteradas leituras do material resultante das transcrições das entrevistas, foram identificadas muitas informações relevantes para a pesquisa. Tais informações foram então organizadas e sintetizadas; considerando os objetivos da pesquisa, emergiram 4 (quatro) categorias, que serão apresentadas a seguir:

##### **4.1.2.1 A abordagem do tema educação Inclusiva nas formações dos docentes entrevistados**

Conforme já apresentado no segundo capítulo, a partir da Constituição Federal de 1988 - Brasil (1988), surgiram muitas políticas públicas conquistadas em prol dos direitos humanos. O debate contra a discriminação, em qualquer de suas formas, foi acentuado. Podemos encontrar, já em seus objetivos fundamentais, o seguinte texto: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Mais à frente, a Carta Magna apresenta, em seu artigo 205, o trecho: “deve haver educação para todos, para que as pessoas possam conviver normalmente, atendendo a diversidade humana”.

O artigo 227 da Constituição Federal - Brasil (1988) aponta que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

A partir da promulgação da atual Constituição, a inclusão de alunos com necessidades específicas em escolas regulares começou a acontecer. Naturalmente esses estudantes começaram a chegar às Universidades. Foi na década de noventa que ocorreram os registros de matrículas dos primeiros alunos na Universidade de Brasília, de acordo com os dados disponibilizados pelo Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais – PPNE/UnB.

Sabe-se que a inclusão de alunos com necessidades específicas ou qualquer outra forma de inclusão não acontece de forma rápida e nem em virtude de decretos. Mas que a legislação se faz imprescindível, porém, para guiar novos rumos, discussões, debates e ações que viabilizem de fato a consolidação das políticas públicas que amparam os direitos dos cidadãos.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa era compreender aspectos da formação dos professores da Universidade de Brasília acerca do tema inclusão. Já que, de acordo com a LDB, Lei 9.394/96, em seu artigo 59, é direito dos educandos com alguma necessidade específica, ter acesso a professores capacitados para promoverem suas integrações em classes comuns.

Para isso, os docentes foram convidados a falar de suas formações, discussões e estudos a respeito do tema inclusão. Foi possível perceber que os professores não estudaram o assunto em suas formações iniciais, como mostrado nas falas transcritas:

*Olha<sup>5</sup>, bem fraco, não tive praticamente nada sobre educação especial na formação como professor, na licenciatura foi bem deficiente essa parte. Bom, oportunidade de estudar o tema, só se fosse por mim mesmo, enfim, uma busca minha, mas não (entrevistado 1).*

*Nenhuma formação para esse tema. Nunca estudei esse tema, atuo no ensino desde 2004 e nunca atuei, nunca tive nem orientando e nunca me debrucei sobre essa questão (entrevistado 4).*

*Não foi, não houve nenhuma abordagem, a gente não teve nenhum tipo de discussão nesse aspecto. Eu só fui me deparar com esse problema aqui na Universidade, como professor Universitário (entrevistado 6).*

*Nenhuma. Nem na minha graduação e mais recentemente aqui na UnB. Não sei se é a mesma coisa do que estou pensando. Mas é Ensino Especial? Para pessoas com condição especial? (entrevistado 8).*

---

<sup>5</sup> O itálico foi utilizado nas falas dos entrevistados com o objetivo de destacá-las e diferenciá-las das citações bibliográficas.

É possível perceber, pela fala dos docentes, que o tema não integrou o currículo de suas formações iniciais e nem posteriormente nas formações continuadas que realizaram. O entrevistado 1 coloca que: *“Bom, oportunidade de estudar o tema, só se fosse por mim mesmo, enfim, uma busca minha, mas não”*. Ou seja, talvez ele pudesse ter conhecido, estudado a respeito da inclusão, caso tivesse buscado, o que não ocorreu.

Em outros momentos das entrevistas, foi possível perceber, pelas falas dos entrevistados, que eles se voltaram aos estudos de outras temáticas em suas formações. Alguns chegam a dizer que não são da área de “ensino”. Fala que pode ser considerada uma contradição, porque, apesar de eles não desenvolverem pesquisas voltadas para a área de ensino, são professores e trabalham com ensino. Podemos observar nas falas a seguir:

*Porque a minha formação voltada para a área de ensino foi só na graduação e desde então eu me voltei muito para a área da pesquisa (entrevistado 2).*

*Na verdade a gente não tem formação disso. A gente faz doutorado, mas não tem, você aprende a dar aula dando aula né? (entrevistado 9).*

*Na graduação não era um tema debatido, talvez no curso de Licenciatura (entrevistado 12).*

Pode-se perceber, durante as falas, o fato de os docentes terem justificado que não se prepararam para serem professores. Como mostrado nesse trecho: *“Veja, eles são da área de Pedagogia, de Psicologia, de Educação, que são muito mais preparados do que a gente, que não temos essa formação. Por exemplo, eu sou Bacharel, eu nunca fiz Licenciatura, tá?”* (entrevistado 8). Essa fala do docente representa muitas outras, que nos levam a inferir que os docentes não sentem que se prepararam para a profissão de professor. Como colocado no tópico 4.1 deste trabalho, todos os professores têm doutorado. Apenas um possui o doutorado na área de Ensino e, dos doze entrevistados, apenas três cursaram Licenciatura. Entendemos que a profissão do professor universitário vai além da docência. As atribuições da pesquisa e da orientação fazem parte de suas competências. O que não pode ocorrer, no entanto, é o fato de não existir um investimento na docência, com estudo, atualização e vontade de sempre atender bem e melhor o educando de acordo com suas necessidades, trata-se de um direito dos alunos e dever do profissional.

Assim como colocado no capítulo 2, as mudanças sociais nos exigem novas reflexões. Em muitos trechos das falas dos professores, eles citam o fato de terem feito graduação e até a Pós-graduação em momentos em que a concepção do trabalho com alunos com necessidades específicas era outra. Podemos perceber isso na fala do entrevistado 4: *“nem se falava nisso... eu sou muito antiga, de 1959. As pessoas especiais eram meio que escondidas pela família, então não era assunto que se tratava, nem se pensava nisso”* e também na fala do entrevistado 6: *“eu sou de uma época que a legislação segregava as pessoas, cego ficava em uma escola só com cego, surdos separados, eles eram isolados”*.

A realidade atual, porém, é outra. Como colocado acima, a inclusão começou a ser discutida e amplamente difundida a partir da Legislação dos anos 80. Inclusão é hoje uma realidade. Ainda em processo de construção, mas com avanços. As pessoas com NEEs estão nas escolas, nas universidades e em todos os outros espaços educativos; elas têm o direito não só de estarem, mas de terem acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, com as adequações e apoios necessários às suas realidades. Esses profissionais estão atuando com elas. Percebemos que estes professores, por serem de outra época e terem se formado em outra realidade, não tiveram oportunidade de discutir esse assunto em suas formações acadêmicas. É necessário, porém, iniciar essa discussão, esse estudo e debate, e fazer uma reflexão acerca da prática, levando-se em consideração a nova realidade social.

Uma vez que não lhes foi oportunizado tal estudo em suas formações iniciais, até pela realidade da época trabalhar em outra perspectiva, que não a da inclusão, a formação continuada poderia ser o momento para isso. Assim:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1992, p. 18).

Imbernón (2009) nos convida a refletir acerca da formação permanente do professor. Para ele, nossa prática deve ser sempre objeto de reflexão; levando-se em consideração o aspecto social em que estamos inseridos. Segundo o autor, as mudanças sociais nos orientam o caminho. Elementos sociais como: conhecimento científico, cultura, arte, mudanças nas famílias são exemplos de elementos que influenciam a educação e a formação de professores.

A Universidade onde ocorreu a pesquisa possui um trabalho voltado para a inclusão e a valorização dos direitos humanos. No próprio Instituto de Química, existem professores que trabalham com a temática. Na fala de alguns entrevistados, esse trabalho é reconhecido:

*Nas Universidades que passei antes, não me lembro de ter identificado alunos com necessidades. Mas dessas Universidades que fiz Graduação, Pós-graduação, posso dizer que a Universidade de Brasília trata o tema com cuidado maior (entrevistado 7).*

*Aqui, a UnB é bem moderna nesse sentido, com as minorias, vamos dizer assim. Aqui foi o primeiro lugar a ter cotas (entrevistado 4).*

Muitos docentes, porém, desconhecem o trabalho desenvolvido por colegas do Instituto. Ao serem solicitados a falar de trabalhos realizados sobre a temática, surgiram falas que demonstram o distanciamento das ações institucionais, como na fala que segue:

*Olha, na verdade eu só ouço dizer, nunca tive contato (entrevistado 1).*

*Sinceramente, eu não sei se algum professor ali da divisão de ensino trabalha com isso (entrevistado 2).*

*Eu conheço, mas nunca tenho contato. Pelo menos nunca discuto sobre o tema. O que é uma pena (entrevistado 7).*

Observa-se que, apesar de trabalharem em um espaço privilegiado para desenvolverem os trabalhos, debates e estudos de casos com vistas a promover o processo de inclusão com equidade de oportunidades, isso não tem acontecido ou tem ocorrido de forma sutil.

Ao serem solicitados a falar do interesse em conhecer trabalhos sobre a inclusão, muitos professores se mostraram disponíveis para tal experiência. Como podemos perceber nas falas a seguir:

*Tenho interesse sim, porque vez ou outra a gente tem um estudante que precisa de ajuda (entrevistado 5).*

*Sim, porque a gente sempre recebe alunos que precisam de um cuidado e, pelo menos no meu caso, no primeiro momento, eu não sei como devo abordar o assunto, como devo é... como as coisas devem ser feitas, considerando o tipo de deficiência e tudo o mais (entrevistado 7).*

*Tenho sim, porque vira e mexe a gente tem tido esses alunos sabe? E assim... eu, por exemplo, eu me disponho a fazer algo diferente para ajudá-los. Mas nem todos se dispõem. Então, se a gente tivesse um conhecimento maior do assunto, de certa forma, isso nos obrigaria a ter esse compromisso com o aluno. Porque às vezes a gente acaba perdendo o aluno. O aluno vai embora, se desmotiva e larga o curso. Então eu teria interesse (entrevistado 8).*

Percebemos falas positivas relacionadas ao interesse em se preparar para lidar com a diversidade humana. Observamos, no entanto, que não foi um interesse de todos, como evidencia a fala dos seguintes entrevistados: *“foge um pouco do que eu desenvolvo aqui como pesquisa, eu não sou da área de ensino”*... (entrevistado 2) ou: *“não, eu não tenho interesse em estudar esse assunto”* (entrevistado 10).

#### **4.1.2.2 A experiência dos docentes com os alunos com necessidades específicas**

Como já discutido no tópico anterior, em virtude da falta de contato com a proposta da inclusão, muitos professores entrevistados relataram dificuldades para lidar com a diversidade dos estudantes em sala de aula.

Pode-se dizer que para que um ambiente educacional seja realmente inclusivo, o estudante precisa ser sujeito de suas ações. Percebemos que esse entendimento não é compartilhado por muitos dos entrevistados. Algumas ações pontuais demonstram uma preocupação do professor em ajudar os estudantes, em fazer adaptações para que eles consigam ter um bom desempenho. Outras falas, no entanto, nos fazem inferir que o profissional sequer aceita a dificuldade dos alunos. Carneiro (2015) nos traz uma reflexão quanto ao pouco avanço que as escolas e Universidades têm conseguido ter em relação ao processo inclusivo:

*A escola do ensino básico ao superior, pouco tem avançado no sentido de reorganização para atender a todos, considerando estrutura física, aquisição de recursos tecnológicos e pedagógicos, bem como formação de recursos humanos. Essa realidade reflete o baixo índice de alunos com deficiência no ensino superior, pois sem uma educação básica competente para ensinar a todos, o ensino superior se torna algo inatingível para a grande maioria das pessoas com deficiência. Segundo dados do IBGE em 2010, apenas cerca de 6,7% das pessoas com deficiência no Brasil possuem nível superior de escolaridade. (CARNEIRO, 2015, p. 35).*

Algumas dificuldades encontradas pelos docentes, ao trabalharem com alunos com necessidades específicas, podem ser percebidas nas seguintes falas:

*Eu sempre me disponibilizava para ajudar, mas os estudantes não me procuravam (entrevistado 1).*

*Tive alunos com daltonismo, não me falaram, eu percebi (entrevistado 2).*

Foi possível perceber, pelas falas dos docentes, que eles têm tido estudantes com diversas necessidades diferentes, conforme pode ser conferido também pelas falas:

*Eu não sei se as pessoas com dislexia, por exemplo, entrariam nesse, nessa digamos... classificação, digamos de estudantes, então alguns sim, com problemas de dislexia (entrevistado 1).*

*Aqui na UnB já teve turmas basicamente com alunos com dislexia, déficit de atenção. Mas assim, não sei avaliar o quanto sério é o nível de dislexia ou de déficit de atenção. Mas são alunos que tinham uma certa dificuldade, mas que com determinado atendimento especial conseguiam concluir a disciplina (entrevistado 2).*

*Tive uma aluna com deficiência visual. Ela tem um problema que eu não vou lembrar o nome, mas que a impede de enxergar coisas translúcidas. Como ela foi minha aluna de laboratório, fizemos um trabalho especial, direcionado para ela (entrevistada 3).*

Como mencionado acima, alguns professores, ao se depararem com a necessidade de fazer alguma adaptação com vistas a incluir o estudante com alguma NEEs, têm conseguido fazê-la. Em outras falas, contudo, nos deparamos com a não aceitação da inclusão, como nas seguintes:

*Eu trato esses alunos como eu trato qualquer um outro. Eu não acho que a gente tenha, deva exaltar essa diferença... Eu não acho que é bom ou que rende se você der um tratamento muito especial (entrevistado 4).*

*Eu nunca tive aluno cego, por exemplo. E, puxa a vida! Como é que eu vou mostrar um gráfico para uma pessoa dessas? Eu nunca tive, não sei como é, na UnB, se o regulamento permite, porque... Como é que eu vou mostrar uma molécula? No colégio pode ser. Mas num curso superior a gente não está preparado para pegar um aluno com deficiência visual, claramente (entrevistado 9).*

É possível perceber a diferença em relação à aceitação da presença de estudantes com NEEs ao analisarmos as falas dos entrevistados 2 e 3 em comparação as dos entrevistados 4 e 9.

O entrevistado 2 demonstra preocupação em promover adaptações para tentar incluir os estudantes, como podemos observar nesse trecho de sua fala: “são alunos que tinham uma certa dificuldade, mas que, com determinado atendimento especial,

*conseguiram concluir a disciplina*” (entrevistado 2). A fala do entrevistado 3 nos faz inferir que esse profissional compartilha de postura semelhante, ao se deparar com alunos com necessidades específicas em suas turmas: *“fizemos um trabalho especial, voltado para ela”* (entrevistado 3).

Consideramos que apenas os trechos das falas citados acima não são suficientes para concluir que ocorre de fato um trabalho inclusivo, mas é possível perceber que existe um olhar humano e interesse em fazer o melhor para o estudante.

Compreende-se que um aluno esteja de fato incluído quando a ele são oportunizados de forma efetiva acesso aos bens e serviços essenciais, além de saberes, espaços laborais e de convivência social com seus pares, em todos os contextos.

A fala do entrevistado 4, disponibilizada acima, nos leva a ponderar seu entendimento a respeito do processo de inclusão. Ao colocar que trata os estudantes como trata os outros, podemos perceber que o docente não o trata com preconceito ou acha que ele não deva estar ali. Ele pode desconsiderar, no entanto, o fato de alguns estudantes precisarem, sim, de certas adaptações, para que eles consigam ter o mesmo acesso que os outros. Podemos encontrar na Constituição Federal, Brasil (1988) no *caput* do art. 5º a definição de igualdade: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. O Jurista Nelson Nery Júnior (1999), porém, orienta, em seu livro, a interpretação desse princípio constitucional, de acordo com as concepções de justiça e igualdade, ou seja, “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. (NERY JR., 1999, p. 42).

O fato de tratar todos iguais é, portanto, excludente em certas situações. No caso de uma sala de aula com alunos com necessidades específicas, o tratamento desigual com vistas a buscar igualdade é necessário, para que a inclusão com equidade seja de fato oportunizada.

A fala mais expressiva dessa realidade excludente e da necessidade de ações de formação e conscientização da diversidade natural que constitui a pessoa humana, é a do entrevistado 9. Fica evidente, pelo trecho transcrito acima, que ele não consegue conceber a inclusão. Ele deixa claro que nunca teve um aluno cego e comenta: *como é que eu vou mostrar um gráfico para uma pessoa dessas?* (entrevistado 9). Ele chega a questionar se o regulamento da Universidade permite o

ingresso de estudantes cegos. Demonstrando desconhecimento da legislação vigente e dos atos e resoluções publicados pela Universidade.

Tais questionamentos do docente nos levam a considerar que ele não consegue se ver fazendo qualquer adaptação em seu modo de trabalhar. Ao cogitar que não é possível que um aluno cego estude Química, ou que não é possível que ele ensine esse estudante, ele nos mostra que não consegue pensar a educação com adaptações, mínimas que sejam, para contribuir com a aprendizagem do aluno que possui alguma necessidade específica.

Tal discussão nos remete aos trabalhos de Vigotski (2011). A tese central de suas pesquisas sobre defectologia trata exatamente das possibilidades de adaptações, focadas nas necessidades dos estudantes. Assim:

caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

É nesse trabalho, que Vigotski (2011) discute a adaptação que rompeu paradigmas, afirmando que:

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revelou-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

O pesquisador nos convida a refletir sobre a importância da inclusão, feita a partir de adaptações pensadas para os estudantes, com vistas a inseri-los socialmente para o desenvolvimento de suas potencialidades.

#### **4.1.2.3 Estratégias utilizadas frente às dificuldades no processo de inclusão**

Como discutido no tópico anterior, para incluir, é importante repensar o fazer pedagógico a fim de atender a diversidade humana. Carneiro (2015) discute a necessidade de perceber o outro e colocar-se no seu lugar. Para o referido autor, incluir vai além de compartilhar o mesmo espaço, tolerar e aceitar; ele coloca que a diferença é a maior marca da sociedade, por isso ela precisa ser valorizada.

No decorrer das entrevistas, tentamos identificar relatos que mostrassem a valorização das diferenças. O que foi possível perceber, no entanto, foram algumas

ações individuais e pontuais, realizadas por alguns dos docentes. Algumas adaptações em casos e momentos específicos.

Quando os docentes foram solicitados a falar, no decorrer das entrevistas, a respeito de suas experiências com alunos com necessidades educacionais específicas e se ao recebê-los faziam algo de diferente durante as disciplinas, obtivemos alguns relatos, como os dos trechos transcritos a seguir:

*Eu me disponibilizava para atender os estudantes na minha sala, em eventuais dificuldades. Outra questão é a questão da prova, como tinham dificuldade de fazer a prova com os colegas, eu os trazia aqui para o laboratório e dava um tempo maior (entrevistado 1).*

*Alguns deles tinham dificuldade de se comunicar. Mas a maioria tinha dificuldade de estudar um volume grande de conteúdo e por isso requeriam avaliações mais periódicas, a gente então, dividia as avaliações (entrevistado 2).*

*Eles fazem prova com mais tempo. Agora não tem uma... Eu não acho que é bom ou que rende se você der um tratamento muito especial. Se for ficar mais tempo em prova tudo bem. Mas no dia a dia, tudo é igual (entrevistado 4).*

*Eu recebi uma cartinha avisando que ele tinha um transtorno e como eu deveria conduzir a avaliação com ele (entrevistado 5).*

*Fazia as avaliações fora do horário e orais (entrevistado 8).*

*Um tempo maior para fazer a prova. Tentava dar condições um pouco diferenciadas, às vezes ele fazia prova aqui no laboratório, onde ele se sentisse mais confortável, sem a pressão do tempo (entrevistado 12).*

É possível perceber que todas as falas remetem à questão da avaliação. Basicamente ofereceram um tempo maior para que os alunos realizassem as provas. Em alguns casos, dividiram as avaliações. Há o relato do entrevistado 4, colocando sua opinião em relação a isso, o docente deixa claro que a única adaptação em que concorda é de um maior tempo para que realizem as avaliações, chega a dizer que não acha que é bom e que não “rende” se o docente der um tratamento muito diferenciado. Fica clara a dificuldade dos professores em entender o que é a inclusão, a questão da necessidade individual, o pensar cada caso e fazer valer os direitos dos estudantes. Entendemos que a inclusão deve ocorrer todos os dias, no dia a dia. Uma quantidade maior de tempo para a realização de provas dificilmente será o suficiente para promover uma educação mais humana. Adaptações com vistas a incluir os estudantes, com equidade de oportunidades,

devem ocorrer sempre que necessário no decorrer da disciplina, e não somente no processo avaliativo, ao final do semestre.

Carneiro (2015) levanta essa séria questão, quando discute o fato de a escola e a Universidade pouco terem evoluído no sentido de se reorganizarem para atender a todos, considerando estrutura física, aquisição de recursos tecnológicos e pedagógicos, além da importantíssima questão da formação humana. Ele ainda acrescenta a questão da baixíssima quantidade de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Alguns professores conseguiram ir além, fizeram algumas adaptações no decorrer da disciplina, com planejamento; seguem alguns relatos:

*Era uma aluna muito boa, muito motivada, então toda aula, antes da aula a gente sentava uns minutinhos, ela me explicava mais ou menos quais tinham sido suas deficiências, eu explicava como iria ser a aula pra ela, tudo que a gente ia fazer, para ela entrar no laboratório sabendo o que ela ia fazer e no final da aula a gente sentava de novo e ela me explicava todas as deficiências que ela tinha tido e eu tentava arrumar um jeito, fazer uma proposta para outra aula e ao longo da prática, quando acontecia alguma coisa, alguma dificuldade dela, íamos tentando resolver. Foi bem individual (entrevistado 3).*

*Depois da aula eu conversava com o tutor e falava: o conteúdo que estamos abordando é esse, aí o tutor fazia o trabalho junto com ele e eu ficava acompanhando o trabalho. Quando conversava com o aluno ele dizia que o tutor o estava ajudando e ele conseguiu ir acompanhando (entrevistado 5).*

*Ele tem dificuldade de se expressar pela escrita e eu sabendo que ele é dislexo eu relevo muita coisa e busco só a ideia dele. Não me preocupo mais com a forma, como com os outros alunos. Com os outros eu corrijo linguisticamente, com ele não, eu já sei que ele tem essa dificuldade (entrevistado 6).*

Costa (2006), ao se inspirar nos estudos de Vigotski, fala da importância de se apostar nas possibilidades de desenvolvimento do sujeito com necessidades específicas. Acrescenta a importância, levantada por Vigotski, das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, algo sintetizado no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que, segundo o autor:

*é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (COSTA, 2006, p.3).*

Segundo esse conceito, podemos inferir que o estudante pode ter um desenvolvimento melhor, caso tenha a ajuda, trabalhe em conjunto com o outro, como professores e colegas que tenham mais familiaridade com o conteúdo estudado.

Mas, de acordo com Prestes (2010), que fez uma tradução direta do russo para o português, esse conceito foi objeto de confusão por aqueles que o interpretaram em outros momentos. As primeiras traduções foram americanas, as quais o denominaram de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), já o tradutor Paulo Bezerra, utilizou para o mesmo conceito zona de desenvolvimento imediato. O que para ela não pode se perder, no entanto, é a ideia central do autor, de que,

[...o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 168).]

Nessa concepção, podemos considerar uma boa estratégia o uso do tutor no trabalho, em parceria com o professor e o estudante com NEEs, citado pelo entrevistado 5. A figura do tutor se faz presente na Universidade de Brasília desde 2007, quando foi publicada a resolução 10/2007, que criou o Programa de Tutoria Especial (PTE). Tal programa tem como objetivo oferecer apoio acadêmico aos estudantes regularmente matriculados que apresentem necessidade educacional específica. É realizado por estudantes da UnB, sob a supervisão do professor da respectiva disciplina e da sua Unidade Acadêmica.

Já o relato do entrevistado 6 vai de encontro àquele que é o centro dos estudos de Vigotski (2011) para uma inclusão do indivíduo em sociedade: focar o trabalho nas possibilidades dos sujeitos e não nos seus “déficits” ou limites. O docente parece focar nas potencialidades do estudante e relevar os erros provenientes de suas dificuldades, que são inerentes à condição dele, em virtude da dislexia.

#### **4.1.2.4 O trabalho de inclusão na Universidade de Brasília**

O Brasil começou a legislar em prol de uma educação inclusiva na década de noventa. Foi a partir do acordo, estabelecido em junho de 1994 pela Declaração de Salamanca – Unesco (1994), que o compromisso com a inclusão foi fortalecido. A Declaração de Salamanca é considerada marco de luta contra o preconceito e expressa os princípios, a política e a prática educacional para uma escola que atenda a todos.

Entendemos que a mudança educacional não acontece por meio de decreto, mas, sim, com o engajamento de todos os envolvidos no sistema de ensino: educandos, todos os profissionais da educação, além dos familiares. Faz-se necessária, também, estrutura física adequada, além de outras condições que viabilizem a permanência dos estudantes no ambiente educacional, para que eles consigam concluir seus cursos.

Na Universidade de Brasília, os direitos dos estudantes com NEEs começaram a ser tratados com maior atenção a partir da implantação do Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais – PPNE/UnB, em 1999. O programa foi criado por meio de ATO da Reitoria nº 1.068/99, para que fosse implementado por um grupo de trabalho composto por representantes da Universidade indicados para trabalhar a causa.

Desde então, o PPNE trata das questões relativas à inclusão dentro da Universidade. Assegurar o apoio aos direitos acadêmicos dos alunos estudantes regulares com deficiência ou transtorno faz parte dos objetivos e competências do PPNE – UnB, entre outros, tais como: a garantia e a igualdade de condições para o desempenho acadêmico; ou a socialização do acesso e permanência dos estudantes; a adaptação de recursos instrucionais, como material pedagógico e equipamentos.

Foi possível perceber, no entanto, que alguns docentes entrevistados desconhecem o trabalho de inclusão dentro da Universidade. Não têm ciência dos direitos dos educandos e deveres dos profissionais que ali atuam, e parece não conhecerem o papel e o trabalho do PPNE dentro da instituição. Pudemos inferir isso a partir das seguintes falas:

*Eu nunca tive aluno cego. Não sei, inclusive, eu estou falando mas não sei como é, na UnB, o regulamento (entrevistado 9).*

*Num curso superior, por exemplo, a gente não está preparado para pegar um aluno com deficiência visual, claramente. Deficiência física nunca teve, não entra na categoria né? (entrevistado 9).*

Inferimos, pelas falas do entrevistado, que ele desconhece os direitos dos estudantes com deficiência. Parece desconhecer a legislação e talvez até a existência e papel do PPNE dentro da Universidade da qual é servidor.

Outro entrevistado demonstra saber sobre a existência do PPNE, porém desconhece as competências e atribuições do programa. Como podemos conferir na fala:

*Na verdade a única coisa que eu sei do PPNE é justamente essa questão do estudante ter um documento, enfim, que oficializa que o estudante tem algum problema, né assim, que precisa de um acompanhamento diferenciado, mais nada, não tive outra informação a respeito não (entrevistado 1).*

O documento, ao qual o professor faz referência em sua fala, trata-se daquele apresentado ao(a) professor(a) pelo estudante com NEEs no início do semestre. A Resolução número 48/2003 - UnB estabelece que os estudantes com NEEs apresentem um parecer /diagnóstico que explicita a sua necessidade específica. É direito o estudante ter sua deficiência ou transtorno diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde, homologada por junta médica da UnB ou parecer do PPNE, para que então, suas demandas possam ser atendidas, ao receberem os serviços de apoio especializado adequados. Tais serviços são, na verdade, alguns direitos dos alunos, assegurados em virtude de suas necessidades específicas, são inerentes as condições particulares dos estudantes, tais como: adaptação de provas, tempo adicional para realizá-las; adaptação de recursos instrucionais; intérprete de línguas de sinais e ledor, por exemplo (UnB, 2003).

Foi possível perceber pelas falas dos entrevistados que tal documento, que liga o estudante ao PPNE e esse ao professor, tem sido de fato apresentado ao professor, pelo aluno, no início do semestre. O que inferimos, porém, é que dificilmente ocorre algo além dessa apresentação. Em muitas falas, percebemos que só o que os professores conhecem acerca do PPNE refere-se a esse documento, o qual muitos entrevistados chamam de cartinha, que eles recebem no início do semestre, pelo aluno, relatando o transtorno ou deficiência e apresentando os direitos dos estudantes, principalmente o de fazer a prova com mais tempo, como podemos observar nas falas a seguir:

*Eu recebi a cartinha avisando que ele tinha o transtorno e como é que eu deveria conduzir a avaliação com ele e foi a única coisa que eu recebi mesmo (entrevistado 5).*

*De cada uma das disciplinas desse aluno, chega uma carta de como atuar com ele (entrevistada 4).*

*Eu recebi um documento, no primeiro dia de aula a gente recebe uma espécie de documento do PPNE nos informando qual é o aluno e qual o tipo de necessidade de cada um (entrevistado 7).*

Outras atribuições do PPNE não foram citadas pelos entrevistados, que incluem em suas competências articular junto à Faculdade de Educação da UnB a formação de profissionais especializados, orientar e apoiar os colegiados de curso na adequação curricular para atender às especificidades dos alunos (UnB, 2003), por exemplo. Identificamos que muitas atribuições importantes do PPNE são desconhecidas por muitos professores.

Alguns entrevistados, contudo, demonstraram conhecer além do que chega a eles no início do semestre, por meio do documento, e desenvolver um trabalho mais inclusivo. A resolução 10/2007 (UnB, 2007) criou o Programa de Tutoria Especial, esse programa foi citado por dois dos entrevistados:

*Eu sei que ela tinha uma tutoria, ela própria, no começo do semestre falou que tinha a possibilidade de ter um tutor, então ela mesma procurou por motivação dela, e a gente juntou entre os alunos da turma, que tinham interesse em fazer essa tutoria (entrevistado 3).*

*Na disciplina sempre que terminava a aula eu buscava conversar com ele. Depois da aula eu conversava com o tutor, falava o conteúdo que a gente estava abordando e aí o tutor fazia o trabalho junto com ele, eu ficava acompanhando o trabalho que o tutor estava fazendo, e conversava com o aluno, e aí? Como é que tá? O aluno dizia: não, o tutor está me ajudando, e a pessoa conseguiu ir acompanhando e as avaliações eu fazia em um horário diferente porque eles tem direito de ter um tempo a mais, então eu marcava em um dia diferente. Mas era bem assim, conversando bastante com o tutor né? (entrevistado 5).*

A fala do entrevistado 3 mostra que ele tomou ciência do programa de tutoria porque a aluna falou a respeito do direito que tinha. O que nos permite inferir que partiu tudo da estudante, que se mostrou bem consciente de seus direitos e os buscou por iniciativa própria, pareceu, inclusive, ter apresentado ao professor essa possibilidade.

Já a fala do entrevistado 5 demonstrou seu conhecimento do Programa de Tutoria e ele pareceu fazer bom uso desse apoio no decorrer da disciplina. Esse

professor fala também do direito do estudante a fazer as avaliações com tempo estendido. Pareceu trabalhar de forma humana e foi perceptível sua aceitação da política de inclusão.

A tutoria, por ser uma interação entre os pares, uma vez que é um apoio dado pelos colegas de curso ao aluno com NEEs, com o acompanhamento do docente, mostra-se como sendo um excelente meio de promoção de interações sociais, tão bem defendidas nos trabalhos de Vigotski para quem “o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

#### **4.2 Segunda fase da pesquisa – Ação formativa**

Este tópico é destinado à análise e discussão dos dados obtidos na segunda fase da pesquisa, a qual consistiu na realização da ação formativa. Considerando que o objetivo principal desse estudo era investigar potencialidades dessa ação, realizada com docentes e servidores dos cursos de Química da Universidade de Brasília, especificamente no que diz respeito a saberes acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, segue a análise do material produzido em seu decorrer.

A ação aconteceu por meio de um encontro que teve duração de duas horas e meia. Com o consentimento de todos os participantes, foi feita a gravação em áudio para a posterior análise.

Além de apresentar os conhecimentos advindos da referida ação formativa, finalizamos ainda com a avaliação de seu potencial, na seguinte ordem:

- Os participantes e suas percepções em relação à inclusão antes da ação formativa;
- Discutir o momento da ação formativa realizada, destacando algumas falas relevantes registradas em seu decorrer;
- Analisar os saberes agregados com a ação; seus pontos fortes. E avaliar o potencial da ação formativa.

#### **4.2.1 Os participantes e suas percepções antes da ação formativa**

Dos participantes da segunda fase da pesquisa, a ação formativa, apenas um esteve também na primeira fase, como entrevistado. Isso ocorreu, porque, apesar de todos os sessenta professores do Instituto de Química terem sido convidados para o encontro, nem todos compareceram, já que a participação era facultativa e de acordo com o interesse e a disponibilidade do convidado.

Com o objetivo de conseguir o maior número possível de participantes, foram feitas duas consultas prévias, via formulário do *google forms*, encaminhado por e-mail aos sessenta docentes e aos trinta e oito servidores/técnicos do Instituto. A primeira ocorreu em novembro de 2016, quando solicitamos que nos informassem o interesse em participar, além da melhor data do mês de dezembro, para a sua realização. Obteve-se um número reduzido de participantes, talvez, em virtude das muitas atividades inerentes ao final do ano letivo. Por isso, optamos em não realizar a ação naquele momento, por julgarmos que teríamos presença muito reduzida de possíveis interessados, mas que não tivessem condições de participação naquela ocasião.

Realizamos então, nova consulta em março de 2017, quando disponibilizamos quatro diferentes datas e horários possíveis para a realização do encontro de ação formativa. Recebemos respostas de sete servidores e sete professores, totalizando quatorze profissionais com interesse em participar. Eles indicaram seus melhores horários e datas. Analisamos e optamos pelo dia e hora que conseguiríamos reunir o maior público.

Também no referido questionário do *google forms*, solicitamos que respondessem a seguinte questão, com o objetivo de conhecermos um pouco de suas percepções em relação a inclusão, antes da ação formativa:

- Gostaríamos de saber sua opinião sobre a presença de estudantes com NEEs (cegos, surdos, dislexos e outras deficiências ou transtornos) nos cursos de Química.

Obtivemos respostas de seis servidores e quatorze docentes. Após leituras atentas desse material, foram identificadas informações relevantes para a pesquisa. Dividimos as respostas em quatro categorias, sendo elas:

- Favorável à inclusão;
- Favorável à inclusão, com ressalvas;

- Favorável à inclusão mas com dúvidas em como promovê-la;
- Não favorável.

A maior parte dos docentes e servidores que responderam ao questionário (60%) mostraram-se bem favoráveis a inclusão de estudantes com NEEs nos cursos superiores de Química. As falas colocadas a seguir são algumas que representam essa categoria:

Acho interessante e muito enriquecedor para eles que vencem seus desafios e limitações e para nós que podemos contribuir para o seu conhecimento e sua formação.

A educação é um direito e todos temos necessidades específicas. A sociedade é diversa, portanto a sala de aula também deve sê-lo.

Os alunos com necessidades especiais estão no curso de Química como em qualquer outro curso, pois tem os mesmos direitos dos demais ao ensino superior público.

Pode-se depreender dessas falas que tais docentes são a favor da política de inclusão e demonstram boa aceitação. É possível inferir, pelos conteúdos de suas falas, que a presença dos alunos com necessidades específicas nos cursos de Química não os assusta. O fato de muitas falas remeterem ao direito de todos com igualdade demonstra conhecimento do amparo legal ao aluno com deficiência ou transtorno, como definido nos objetivos fundamentais da Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo dever do estado: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Um percentual de docentes e servidores que respondeu ao questionário (25%) mostrou-se favorável a inclusão, porém, apresentaram algumas ressalvas em suas falas, como nas que seguem abaixo:

Acredito que a natureza do curso traz algumas limitações, mas no campo do saber não existem limites.

Depende muito da deficiência, podem ser necessárias inúmeras adaptações, mas é válido tê-los. Oportunidades para todos.

Como uma Universidade Pública, em princípio, o curso deve estar disponível para qualquer pessoa. Contudo, é necessário avaliar se a limitação não impede o aluno de desenvolver as atividades típicas da Química em segurança.

Alguns docentes e servidores (10%) se mostraram favoráveis à inclusão, deixaram, porém, bem clara a dificuldade que possuem em promovê-la de fato em suas aulas. Como podemos conferir nas falas:

Acho interessante e pertinente, mas confesso não saber como lidar da forma mais adequada. Gostaria de ter mais informações sobre como lidar com estes alunos.

(...) Possuo muitas dúvidas sobre como orientar os alunos especiais.

E apenas um docente, o que representa (5%) dos professores e servidores que responderam a questão do questionário, se mostrou contra a presença de alunos com necessidades educacionais específicas nos cursos superiores de Química, como segue:

Por motivo de segurança, entendo que algumas pessoas não podem frequentar um curso de Química que, em boa parte, é de natureza experimental.

Ressaltamos que os trechos transcritos acima fazem parte das respostas dadas pelos servidores e docentes à questão colocada no questionário de consulta prévia. Tal questionário tinha como objetivo convidá-los a participar do encontro e verificar melhor data e horário para sua ocorrência. Tal questão foi também colocada, para que pudéssemos conhecer previamente a opinião dos possíveis participantes acerca do tema central da ação formativa, o que nos guiou inclusive para a preparação desse momento. O tópico seguinte é destinado à análise das falas dos participantes do encontro de ação formativa.

#### **4.2.2 Análise de dados da ação formativa. Analisando os saberes construídos a partir desse encontro**

Serão tratados, agora, os saberes trazidos e construídos, ou reelaborados no decorrer da ação formativa. Utilizamos para isso, o material da gravação feita do encontro, além das respostas apresentadas à questão da consulta prévia, registros do diário de campo e informações do questionário aplicado ao final do encontro formativo.

#### 4.2.2.1 Início do encontro. Por que discutir sobre Inclusão?

O encontro iniciou-se com a reflexão sobre a pertinência de se discutir sobre a inclusão das pessoas com Deficiência: seria este um debate ainda necessário na atualidade? Feita a discussão, concluiu-se que discutir tal tema é pertinente e se faz necessário na atualidade em virtude de ainda existir a exclusão dessas pessoas. Focalizando a discussão, especificamente para a inclusão dos estudantes com NEEs nos cursos superiores de Química, a partir de algumas questões propostas para reflexão, tais como: existe a possibilidade de um cego ser Químico? de um daltônico ser Químico? de um tetraplégico ser Químico? E de um surdo ser Químico? Após várias reflexões a respeito de cada um dos casos citados, o debate se concentrou na presença de estudantes com deficiência visual nos cursos de Química. Atribui-se a este ocorrido, porque ao retomar a análise das entrevistas realizadas com os docentes, elas os remeteram falas que demonstravam ser a deficiência visual, a que mais traz insegurança aos docentes, como pode – se perceber nas falas:

*(...) problemas de deficiência simples, como esses que eu já lidei é algo que a gente consegue, tendo um pouco mais de sensibilidade, um pouco mais de paciência com esses alunos a gente consegue lidar sem dificuldades durante as aulas. Mas algum nível de deficiência um pouco mais sério, como uma cegueira, eu não conseguiria lidar (fala do entrevistado 2, primeira fase da pesquisa).*

*(...) Eu nunca tive aluno cego, por exemplo... como é que eu vou mostrar um gráfico para uma pessoa dessa? (fala do entrevistado 9, primeira fase da pesquisa).*

Buscou-se, nesse momento do encontro, refletir a ideia pré-estabelecida de que a deficiência, principalmente a visual, é complexa e difícil de lidar. Abordando estudos como o de Masini (1994), que sugere que:

O professor que tenha um aluno com deficiência visual em sua sala de aula, ao invés de superprotegê-lo, deve estimulá-lo ao esforço pessoal e à conquista de sua própria autonomia, não deixando de considerar, contudo, que a intervenção e a mediação se fazem necessárias em muitos momentos. Enquanto mediador da aprendizagem deve estar pronto para desfazer barreiras e construir possibilidades no caminho do aluno. (p. 69)

Algumas falas, a seguir, dos participantes da ação formativa expressam as opiniões a respeito das questões colocadas, em especial para a que trata da possibilidade de um cego ser Químico:

*Eu acho que é possível sim. Fica difícil a parte experimental, mas a Química não é só isso. E dependendo do interesse da pessoa ela vai buscar aquilo que ela dá conta. Mas acho que é possível e inclusive a pessoa pode ajudar muito a captar conceitos, modelos. A Química trabalha com um nível de tanta abstração... (Maria).*

*Por um lado eu acho que sim, porque a gente trabalha muito no nível que não é acessível aos olhos, em um nível de abstração, então não acho que impede de a pessoa estudar. Mas por outro lado, quando vamos para o laboratório eu não sei como lidar, porque as vezes é difícil você monitorar os alunos que enxergam, então eu teria que fazer uma adaptação que eu não sei de que tipo seria (Ana).*

*Eu acredito que possa haver um pouco de dificuldade na parte experimental e eu penso assim, na forma dos laboratórios, eu entendo que é difícil a participação de uma pessoa com deficiência visual. Mas existem tecnologias que você pode adaptar para o laboratório para permitir que a pessoa participe e faça a execução da parte experimental. Então, se usarmos a tecnologia para solucionar a parte experimental acabou o problema. Ou seja, utilizamos a tecnologia para adaptar (Pedro).*

Foi possível perceber, pelas falas citadas, que todos os participantes acreditam ser possível um cego ser Químico, apesar de frisarem a possível dificuldade na parte experimental. Pedro, porém, adiantou uma forma de adaptação: o uso da tecnologia para promover a autonomia do estudante. Uma questão muito importante, que foi tema de debate durante o encontro. A esse respeito, Melo e Gonçalves (2013) apontam que é importante conjugar tecnologia e autonomia. Utilizar os recursos disponíveis atualmente sobre funcionamento cerebral, linguagem e seus mecanismos, e a tecnologia com seus recursos, a fim de promover a inclusão do estudante nas aulas. Discutimos também a importância de se ouvir os estudantes, entender como eles aprendem, quais suas dificuldades e facilidades, já que cada ser humano é único e a forma de aprender é sempre individual. Sobre isso, Melo e Gonçalves (2013), pontuam que:

*É fundamental – partindo do princípio de que vivemos numa ampla diversidade humana, que cada indivíduo possui singularidades e que a condição de deficiência presente nas pessoas deve ser entendida como parte desse contexto – conhecer sobre essa condição para que possamos atuar de forma adequada visando a assegurar, potencializar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem dessas pessoas. ( p. 87).*

No avançar do debate, os participantes se reportaram a experiência com uma aluna com deficiência visual que é estudante do Instituto de Química. Alguns dos presentes foram professores da referida aluna e duas docentes relataram:

*A gente tem um caso quase assim aqui no IQ. Eu fui professora dessa aluna e foi um grande desafio. Eu fui professora de laboratório e eu cheguei para a aluna e disse: você vai me ensinar como vou te dar aula porque eu não sei como vou fazer. Eu não sei como é para você. Então me fala o que você consegue fazer, o que você não consegue fazer, o que você tem dificuldade que a gente vai aprender juntos caso a caso. Como a menina é super esforçada e dedicada, ela tem uma postura de quem já vem batalhando, então ela até tem uma postura meio áspera, porque deve ter passado por muitas barreiras, deu pra ir. E pra mim foi uma bela aprendizagem. Eu acho que a pessoa sendo teimosa ela faz qualquer coisa (Júlia).*

*Porque a gente tem um caso aqui na Química, uma aluna que não tem a visão lateral, mas ela consegue acompanhar as aulas de laboratório, eu tive oportunidade de acompanhar duas aulas de laboratório com ela, e ela é inclusive bem participativa. Acho que as vezes até mais que os alunos que tem a visão perfeita (Flávia).*

Os relatos apresentados pelas professoras mostram exatamente o que foi discutido e defendido por Melo e Gonçalves (2013), que é fundamental conhecer a respeito da condição da pessoa para se promover a inclusão. Acerca disso, acrescentamos a contribuição de Vigotski (1997) quando afirma que o desenvolvimento humano é regido pelas leis da diversidade. Para o autor, o desenvolvimento não está relacionado ao fator físico ou sensorial, mas às alternativas criativas de apropriação das ferramentas culturais. O uso de atividades coletivas e colaborativas pode ser o caminho para minimizar as dificuldades inerentes as condições individuais de cada sujeito.

#### **4.2.2.2 Os direitos dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEEs**

Para uma melhor compreensão do tema, considera-se válido tratar de alguns pontos importantes tanto da Legislação brasileira e internacional como de alguns ATOS normativos da Universidade de Brasília que trazem pontos específicos sobre a inclusão dos estudantes com NEEs.

Por ser política pública brasileira, a inclusão de estudantes com NEEs por deficiência ou transtornos em classes comuns é direito garantido por lei. Destacamos alguns artigos da Constituição Brasileira, como o Art. 205 (BRASIL, 1988), o qual define que, “deve haver educação para todos, para que as pessoas possam conviver normalmente, atendendo a diversidade humana”. A Lei 13.146/2015, Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), que trouxe avanços nos direitos da pessoa com deficiência em vários aspectos,

inclusive no educacional, ao colocar, por exemplo, em seu art. 27 que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”.

Em relação aos direitos acadêmicos, estes estudantes na Universidade de Brasília contam com o Programa de Apoio a Pessoa com Necessidades Especiais – PPNE/UnB, instituído por meio de ATO da reitoria em 1999, e tem como demanda principal o apoio ao estudante com deficiência ou transtorno, mais especificamente por meio de duas Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão -CEPE: a Resolução CEPE n. 48/2003, que dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB e da Resolução CEPE n. 10/2007 que cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências.

O coordenador do PPNE/UnB foi convidado para o encontro de formação dos docentes realizado no Instituto de Química, por compreender-se a sua relevância para o estudo e para perspectiva de uma maior aproximação de suas ações com o Instituto. Entretanto, não pôde participar em virtude de outros compromissos já assumidos. No tocante ao trabalho do PPNE, principalmente no que diz respeito ao contato com os docentes nos cursos na UnB, foram levantadas algumas questões. A professora Maria colocou que sente falta de aproximação com o PPNE. Disse que sabe que se buscar orientações ela pode receber, mas que sente falta de orientações específicas para cada caso.

Em relação à Resolução n. 10/2007 (UnB, 2007), que criou o programa de tutoria especial (PTE), que é um apoio realizado pelos colegas, sob a supervisão do professor da respectiva disciplina, alguns professores relataram já terem utilizado o apoio do tutor em suas disciplinas. A professora Júlia, por exemplo, relatou que sua aluna a informou do direito que tinha de ter um tutor e a própria estudante sugeriu uma colega de turma. A professora disse ter tomado ciência da tutoria dessa forma. A professora Maria, disse acreditar que a tutoria pode ser mais eficiente se o tutor for um aluno que já cursou a disciplina.

Em relação à tutoria, nos dedicamos a discuti-la em mais profundidade em virtude de sua importância para a inclusão do estudante com necessidades específicas em classes regulares. Avalia-se que trata-se de uma excelente oportunidade de se colocar em prática os ensinamentos de Vigotski. Isso porque acreditamos que a tutoria, por ser uma interação entre os pares, uma vez que é um

apoio dado pelos colegas de curso ao aluno com necessidades específicas, com o acompanhamento do docente, mostra-se como sendo um excelente meio de promoção de interações sociais, tão bem defendidas nos trabalhos desse estudioso, encontramos em Vigotski (2011: p.1) que: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência”. Dessa forma, ao se estabelecer uma relação aproximada com os postulados de Vigotski sobre o ensino e a aprendizagem, confere-se grande valor a atividade conjunta, a relação de cooperação entre alunos e entre esses e seus professores e por consequência a perspectiva da inclusão social e educativa.

#### **4.2.2.3 As redes de apoio da Universidade de Brasília**

Destaca-se, também, a importância dos docentes e servidores conhecerem as redes de apoio da Universidade. Isso porque, torna-se inviável entender e conseguir lidar com todas as questões inerentes a diversidade humana, sem interações e interlocuções. Nesse sentido, é valioso o trabalho colaborativo, apoiando-se uns nos outros e sobretudo, para saber onde buscar o apoio especializado para atender as necessidades educacionais específicas demandadas pelos estudantes. Integra-se a esse apoio ao estudante com NEEs na UnB, além do PPNE, o Projeto da Biblioteca Digital Sonora, que oferece os recursos de acessibilidade para os estudantes com deficiência visual, além da oportunidade de formação em Tecnologia Assistiva –TA<sup>6</sup>. Integram-se também nos serviços de apoio ofertados pela UnB a estudantes com deficiência visual, os serviços especializados de digitalização de textos e livros, impressão em braille, entre outros, ofertados pelo Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual –LDV, na Faculdade de Educação.

### **4.3 Avaliação do encontro de ação formativa**

Apesar da pretensão de realizar apenas uma ação formativa, são inegáveis as contribuições que um momento de estudo, debate e reflexões em grupo geram. Segundo Nóvoa (1992), a formação ocorre por meio do trabalho reflexivo acerca das

---

<sup>6</sup> Tecnologia assistiva é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

práticas, trocas que podem favorecer oportunidades de uma permanente reconstrução de ideias e de identidade pessoal do professor.

Como instrumento avaliativo da ação formativa, utilizamos um questionário do *google forms*, que foi encaminhado aos participantes após o encontro. Suas respostas analisadas serão discutidas a seguir.

#### **4.3.1 Pontos fortes da ação formativa, na voz dos atores**

Para discutir a avaliação do encontro formativo, utilizaremos os dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos participantes após o curso, além da gravação realizada durante a ação e dos registros do diário de campo.

Elaboramos um texto com orientações pedagógicas simples e motivadoras para o momento da ação formativa, com o intuito de que os participantes pudessem compreender aspectos gerais sobre as necessidades educacionais específicas dos estudantes, suas singularidades no contexto do processo de aprendizagem. Nesse sentido, deu-se relevância à postura inclusiva do professor (a) como perspectiva para a efetiva inclusão destes estudantes nos cursos superiores de Química. Buscou-se também sensibilizar os participantes para o fato de que os estudantes com NEEs já estão nos cursos, por mérito próprio, estes estudantes estão cada vez mais adentrando os cursos na UnB, e eles têm o direito, não só de estarem como também de concluírem seus cursos com qualidade.

Diante do exposto, ao analisarmos os dados obtidos no decorrer do encontro, destacamos algumas informações, de relatos dos próprios participantes, que reforçam isso. Como as respostas dos professores citadas a seguir, que foram dadas a propósito da perspectiva da possibilidade de ensinar os componentes curriculares das disciplinas, as quais o profissional trabalha, a alunos com necessidades específicas:

*Acredito que sim. Mas pra isso precisa de uma ajuda e boa vontade coletiva, do professor e aluno envolvido conjuntamente com a Universidade (Cátia).*

*A depender da necessidade educacional de cada aluno, sim, é possível (Flávia).*

*Sim, desde que se use tecnologias de ensino adequadas e que se tenha apoio de pessoal, em especial de alunos colegas dos estudantes com necessidades especiais (Pedro).*

*Sim. Como discutido no dia do encontro, há possibilidade de ensinar os componentes curriculares do curso de Química a alunos com necessidades específicas. Porém, para que isso seja feito de forma significativa, é preciso que a gente repense a estrutura do curso, o que inclui, por exemplo, ênfase nas atividades práticas. Além disso, é preciso repensar as metodologias de ensino para que possamos atender de forma justa todos os alunos (Ana).*

As falas dos docentes e servidores do Instituto vão de encontro ao que defendem Melo e Gonçalves (2013) e Masini (1994), que, dentre outros autores, incentivam o uso da tecnologia como meio de promover a inclusão, ao dar autonomia aos estudantes. Além do trabalho em conjunto entre professor e aluno e entre esse e seus pares. Foram indagados também se como professor viessem a ter um estudante com deficiência visual ou auditiva em sua sala conseguiriam inclui-lo. Para essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

*Não tenho certeza, tentarei auxiliá-lo ao máximo. Mas após o encontro que vocês promoveram agora percebo que, no caso do deficiente visual, eu posso melhorar meus slides e tenho agora o conhecimento que existe um órgão específico na Universidade que pode auxiliar (Cátia).*

*Sim, desde que tenha algum suporte técnico e pedagógico da Universidade para facilitar a adaptação do conteúdo ao aluno (Roberto).*

*Sim, mas para isso preciso antes conhecer o aluno, conversar com ele particularmente para buscar a melhor forma de conseguir sua inclusão no processo de aprendizagem (Pedro).*

*Em relação à inclusão desses alunos, eu estaria disposta a fazer o que estivesse ao meu alcance como, por exemplo, buscar metodologias de ensino que favorecesse o processo de aprendizagem deles, recorrer a outros órgãos em busca de suporte e conversar com os alunos a fim de entender suas dificuldades. Mas, embora tenha disposição e interesse em atender tais alunos, acredito que, em um primeiro momento, haveria grandes dificuldades em inclui-lo de forma significativa. Isto porque não tenho conhecimentos suficientes nessa área para atuar diretamente com alunos com necessidades especiais, logo eu precisaria me adaptar a prática de ensino a tais alunos (Ana).*

As respostas dos docentes para essa questão nos levam a inferir que todos têm sensibilidade e consciência da importância de se fazer adaptações com vistas a incluir os estudantes com necessidades específicas em suas aulas. Um dos participantes faz referência ao PPNE, ao dizer que: *tenho agora o conhecimento que existe um órgão específico na Universidade que pode auxiliar*. O docente nos leva a inferir que ele não tinha conhecimento da existência do PPNE na Universidade de Brasília, programa que foi instituído por meio de ATO da Reitoria em 22 de outubro de 1999 (ATO N° 1068/99). Foi por meio da ação formativa que o profissional soube

da existência do PPNE. Como um dos nossos objetivos com a ação formativa era aproximar o PPNE dos docentes e servidores do Instituto de Química, acreditamos que tal objetivo foi alcançado pelo menos em parte, já que apenas tomar ciência não é o suficiente, mas considera-se que foi positiva a iniciativa para esse fim.

Constata-se que as falas dos participantes da ação formativa vão sempre de encontro às ideias de autores como Masini (1994) e Vigotski (2011), que defendem a importância do estímulo pessoal ao estudante para que ele conquiste sua própria autonomia, considerando sempre a necessidade da intervenção e mediação feitas pelo docente.

Perguntados, os docentes e servidores, se mudariam algo em suas práticas, ao trabalharem com estudantes com necessidades específicas, foram apresentadas as seguintes respostas:

*Sim, tentaria auxiliar (Cátia).*

*Sim. A depender da necessidade específica, é fundamental a mudança, de forma a facilitar o seu aprendizado (Fávia).*

*Sim, iniciando por colocar no Plano de Ensino a minha disposição em atender particularmente, em minha sala no IQ, os alunos com necessidades especiais (Pedro).*

*Sim. Acredito que a prática pedagógica não possa ser algo rígido e aplicável a todos alunos, sem levar em consideração as necessidades e potencialidades de cada aluno. Então, ao lecionar para alunos com necessidades específicas, julgo ser fundamental o professor repensar a sua prática, e modificá-la e adequá-la ao perfil dos alunos (Ana).*

As respostas dos participantes nos levam a considerar que eles se aproximam das ideias de Carneiro (2015), que defende que para incluir é importante que haja mudanças sociais. É importante que se repense a prática pedagógica, mesmo sabendo que esse processo, como qualquer outro que exige mudança de postura da sociedade, é algo lento, mas fundamental para a criação de condições reais de convivência com todos.

Solicitou-se, por fim, que avaliassem o encontro de formação e que manifestassem opinião sobre o interesse em compor um grupo de estudos e pesquisas, no Instituto de Química, a fim de debater a temática. As respostas estão apresentadas a seguir:

*Avalio o encontro com nota 10 (Cátia).*

*Minha nota para o encontro é 10 (Fávia).*

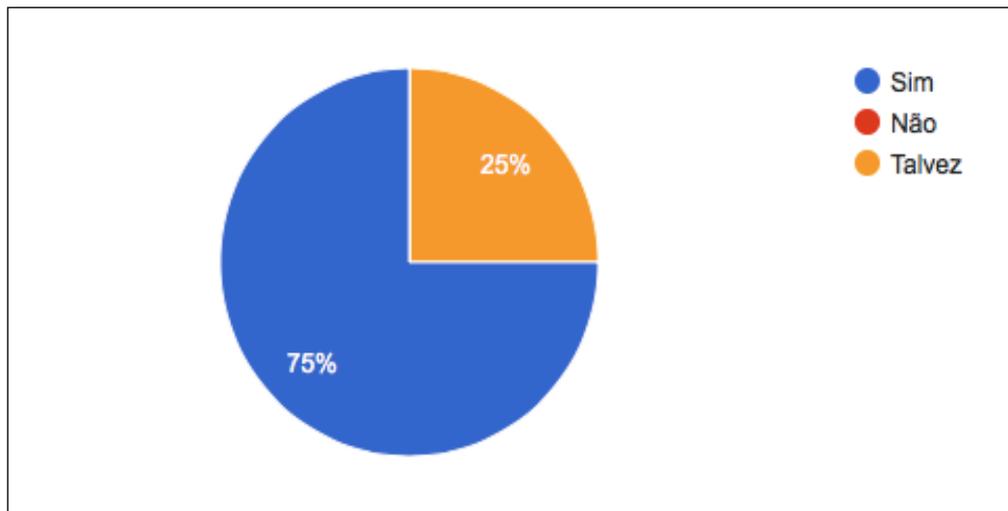
*Nota 9. O encontro foi muito esclarecedor, eu não tinha ideia que a Universidade tinha um "órgão" específico de ajuda. Tal encontro me esclareceu sobre as diversas categorias de pessoas com necessidades específicas e que dificuldades tais pessoas podem ter no aprendizado (Pedro).*

*Nota 8. O encontro me ajudou a conhecer órgãos presentes na Universidade que dão suporte aos alunos com necessidades especiais. Porém, o fato de não termos muito tempo para a discussão, impossibilitou que nos aprofundássemos as nossas discussões sobre como trabalhar com esses alunos. Embora eu entenda e reconheça que não há uma 'receita' para lidar com tais situações, acredito que trazer exemplo mais concretos sobre os trabalho com esses alunos possa contribuir para o entendimento dos demais professores sobre inclusão (Ana).*

Compreende-se as evidências trazida pelas respostas dos participantes como indicadoras de que ações formadoras podem facilitar o desenvolvimento de uma postura inclusiva dos professores e admite-se a concordância com o grupo de que apenas um único encontro é muito pouco para a discussão de temática com tamanha relevância. Reitera-se que o propósito do estudo, como já colocado, não foi o de desenvolver uma formação continuada, mas de iniciar a discussão, sensibilizar e, após avaliar o potencial da ação, propor novas ações e oportunidades para formação e grupos de estudos sobre a temática da inclusão. Nessa perspectiva, considera-se o resultado positivo, já que o debate no Instituto de Química foi iniciado. Muitos professores sequer tinham conhecimento de que existem profissionais dentro da Universidade que se dedicam a trabalhar para a inclusão dos alunos com necessidades específicas. Muitas falas nos levam a inferir que foi por meio do encontro, por exemplo, que alguns tomaram ciência da existência do PPNE/UnB.

Por entendermos que as discussões jamais podem ser findadas em um único momento, consultamos os docentes e servidores quanto aos seus interesses em compor o grupo de estudos para debater a temática da inclusão no Instituto de Química, e as respostas estão representadas pelo gráfico abaixo:

Figura 6 - Inclusão no Instituto de Química



Fonte: elaborado pela autora

Destacamos, por fim, alguns relatos, falas, participações; que são considerados pontos fortes do encontro. Foram falas ricas, no que diz respeito ao trabalho reflexivo do docente, e ocorreram de forma espontânea no decorrer da ação formativa.

Júlia, que se mostrou muito participativa durante todo o encontro. Fez os seguintes relatos, destacamos:

*(...) A escola do meu filho, que tem seis anos, realmente é inclusiva. E eu diria que você tem uma criança com deficiência a cada duas turmas. E casos variados; tem autista, síndrome de down, cadeirante, paralisia cerebral, é bem variado, e essa realidade vai chegar pra gente. Estão chegando, ainda bem que estão chegando (Júlia).*

*(...) eu penso que a questão da inclusão ela é boa para todos. Para a sociedade toda. Eu acho que os caminhos alternativos que a pessoa com deficiência desenvolve, quem convive com ela desenvolve também. Eu tenho um pai que é deficiente, uma deficiência leve, que nunca... por sinal meu pai é Químico também, e é professor de Química. Então ele anda, mas com dificuldade. Mas por ter convivido com ele eu não só sou sensível como também aprendi muitos caminhos alternativos. Não só na área motora, mas você começa abrir e abstrair a ideia de que um caminho alternativo existe. Isso passa a ser claro e concreto e muito forte. Para cada dificuldade que você tem, você considera a hipótese de uma caminho alternativo. Então eu acho que essa coisa de você conviver com a deficiência, com a inclusão ela é boa para o incluído, para a sociedade e ela é boa para os outros, você abre muitas perspectivas, além das pessoas se tornarem mais tolerantes, que é muito importante, mas também do ponto de vista de estrutura do pensamento, de formação cognitiva, eu acho que tudo isso é mexido um pouquinho, quando você tem pessoas diferentes no seu convívio (Júlia).*

Percebeu-se, então, que Júlia levantou vários pontos importantes a serem discutidos. A aceitação que demonstra e a facilidade em lidar com a diversidade fica

evidente em vários momentos de sua fala. O fato de citar o exemplo da escola do filho e a chegada dos estudantes com necessidades específicas no ensino superior nos remete ao fato da política de inclusão ter se fortalecido a partir dos anos noventa, com acordos internacionais como o de Salamanca (1994), por exemplo, que trouxe em seu texto, produzido e estabelecido por diversos países, incluindo o Brasil, que:

..toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

..toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Aproveitou-se esse momento de discussão durante a ação para apresentação dos números do Instituto de Química da UnB. Os quais mostraram que o número de estudantes com NEEs nesse espaço, de fato, tem aumentado a cada ano. Esses estudantes estão efetivamente chegando ao Ensino Superior, e cada vez mais, e a Universidade precisa continuar se preparando para recebê-los bem para que concluam, com qualidade, os seus cursos. Oportunizando a todos os seus estudantes as condições necessárias e adequadas para formar a todos profissionais qualificados.

Outro ponto relevante identificado na fala é quando se coloca que a inclusão é importante para toda a sociedade. A questão da possibilidade de crescimento de todos os envolvidos ao conviverem com a diversidade. Considerando a tese central dos trabalhos de Vigotski (2011) sobre a defectologia, lembramos que o autor defendia a valorização de caminhos indiretos, possibilitados por meio da cultura,

quando caminhos diretos são impossibilitados. As interações sociais são ricas para fomentar o desenvolvimento de todos os indivíduos, sendo aqueles com desenvolvimento atípico ou não. Assim, acrescentamos que, por meio das interações sociais, todos ganham. Ao fazer adaptações, com objetivo de incluir um estudante com alguma necessidade educacional específica, o docente pode estar contribuindo para o aprendizado de outros estudantes também, mesmo não tendo sido seu objetivo principal, mas ao diversificar a forma de ensinar, o potencial de sua aula pode ser aumentado e potencializar outra forma de aprender

Pedro nos trouxe as seguintes contribuições:

*(...) Olha, eu gosto muito da expressão “igualdade de oportunidades” porque quando você respeita as diferenças e trata o diferente de forma diferente você dá a igualdade de oportunidades e isso é incluir (Pedro).*

*(...) Pensei agora que podemos no início da semestre, em nossas disciplinas perguntar se tem algum aluno com alguma necessidade especial, justamente para evitar que se identifique, e criar qualquer tipo de constrangimento, se assim for não precisa se identificar no momento, se assim preferir, mas que me procure em minha sala para que possamos conversar. Acho que todo mundo deveria fazer isso. Porque a pessoa pode ter sido discriminada e fica calada, com receio e a gente passa um semestre inteiro dando aula para o aluno e sem saber, por consequência sem contribuir para incluir (Pedro).*

Percebe-se, por essas e outras falas, que esse professor demonstra sensibilidade e aceitação das diferenças. Ele coloca muito bem a questão do respeito à diversidade, além de demonstrar conhecimento do que de fato é incluir, quando falou: *“ao tratar o diferente de forma diferente você dá a igualdade de oportunidades e isso é incluir”*.

Falas como essas nos levam a compreender que a ação formativa desenvolvida proporcionou reflexões importantes para que a inclusão de alunos, com necessidades específicas possa ocorrer de fato, com equidade de oportunidades na universidade. Considera-se, por isso, que tal ação tem potencial para sensibilizar e sedimentar um trabalho organizado que contribua para a efetiva inclusão dos estudantes com NEEs em espaços acadêmicos. O interesse de muitos docentes participantes do estudo, representado pelo gráfico, em participar de um grupo de estudos no espaço de trabalho que objetiva estudar e trabalhar para contribuir com os estudantes nos faz considerar que o objetivo principal do trabalho, investigar potencialidades de uma ação formativa, foi atingido.

Destaca-se que os caminhos percorridos no decorrer desta pesquisa, em todas as fases, foram detalhados ao longo da dissertação. Considera-se a relevância dos resultados do estudo aqui apresentado como motivadora para que outros profissionais, interessados em desenvolver pesquisa semelhante, encontrem nesse trabalho a possibilidade de fazê-la, adaptando-a de acordo com suas necessidades, realidades e contextos e possibilitando a sua expansão e alcance.

## CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Passada essa rica experiência de pesquisa, trabalho, estudo, dificuldades e crescimento, pode-se afirmar que não finalizamos como começamos. Pesquisar inclusão é um caminho sem volta. Isso porque nos causa, além de grande satisfação, uma vontade de conhecer sempre mais e mais, sempre com a perspectiva de que, de tão conhecida e assumida, chegará um dia em que não trataremos mais da inclusão, porque não teremos ninguém de fora: será o dia em que não existirá exclusão, e, portanto, estaremos pesquisando os feitos de uma sociedade inclusiva. Por mais sonhador que seja e controverso que possa parecer, estaremos felizes, todos nós que dedicamos um pouco de nossas vidas aos estudos e trabalhos em prol de uma educação inclusiva, porque sentiremos que nossos trabalhos e esforços não foram em vão.

Durante nosso estudo, nos deparamos com avanços e também com alguns problemas que podem estar dificultando a efetiva inclusão. Utilizaremos esse tópico para fazermos algumas considerações acerca disso.

Relembramos que todo nosso trabalho foi desenvolvido com o objetivo de investigar potencialidades de uma ação formativa sobre a inclusão de estudantes com NEEs no Instituto de Química da Universidade de Brasília. Para isso, a pesquisa foi realizada em três etapas. Iniciamos buscando conhecer um pouco o contexto onde a realizaríamos. Era importante identificar se de fato existiam alunos com necessidades específicas nos cursos de Química da UnB e quem eram os seus professores, e como trabalhavam com eles. Fizemos, contato com o PPNE/UnB e solicitamos os históricos dos estudantes com NEEs cadastrados. Analisamos seus históricos e construímos uma lista com os docentes que lhes haviam ministrado disciplinas e participado de suas vidas acadêmicas. Entrevistamos alguns deles – doze professores entrevistados no total – e, com isso foi possível tomar ciência de como estavam sendo suas experiências com o processo inclusivo desses estudantes.

No momento seguinte, realizamos o encontro de ação formativa com o intuito de iniciar o debate sobre inclusão no Instituto de Química. Tal debate foi pautado pela necessidade de conhecer as dificuldades e percepções dos professores no processo de aprendizagem dos estudantes com NEEs, mais especificamente aqueles que fizeram e ou fazem o curso de Química, e a partir disso, promover

discussões sobre a postura inclusiva para favorecer as adaptações necessárias com vistas a incluir estes estudantes, com a compreensão de que eles têm por direito não só estarem na Universidade, mas também concluírem seus cursos com qualidade. Foi oportunizada uma ação formativa para que os docentes compreendessem minimamente as necessidades específicas desses estudantes, além de propor reflexões para favorecer o despertar para a desconstrução da ideia de que a inclusão é difícil, complexa e impossível.

Por fim, avalia-se que a ação formativa, facilitou aos participantes exporem suas opiniões para que, em busca da melhoria, em conjunto, consigam contribuir para a inclusão dos estudantes com necessidades específicas do Instituto de Química.

Serão feitas, a seguir, considerações para as três fases da pesquisa, que são: diagnóstica, ação formativa e avaliação.

Vale ressaltar que o processo de inclusão no Instituto de Química da Universidade de Brasília apresenta muitas limitações e dificuldades. Trata-se de algo difícil de se conceber para muitos profissionais que ali trabalham. Isso ficou evidenciado, especialmente, pelos dados da primeira fase da pesquisa. Os quais mostraram que os professores nunca se prepararam para enfrentar essa realidade. Foram citadas, nessa fase da pesquisa, poucas adaptações com vistas a incluir os estudantes com NEEs, e percebeu-se que, quando feitas, as adequações foram pontuais e muito a critério individual do docente.

Inferimos, portanto, a partir da análise realizada dos conteúdos das entrevistas, que os docentes do Instituto de Química entrevistados, os quais já haviam trabalhado com estudantes com necessidades específicas, não haviam estudado sobre o tema da inclusão, nem em suas formações iniciais e nem na continuada. Além disso, percebeu-se que a maioria dos professores entrevistados demonstrou ter dificuldades em promover adaptações em suas aulas, por mínimas que fossem, isso, de certa forma, tem contribuído para que aconteça o processo de exclusão.

Como as ações relatadas que remetem à inclusão foram poucas e pontuais, inferimos que a prática pedagógica, no que se refere à inclusão, está muito ligada à visão pessoal de cada docente. Aqueles que acreditam em uma educação humana promovem um trabalho diferenciado e conseguem incluir a todos os estudantes em

suas aulas. Outros, porém, acabam por ignorar as necessidades educacionais específicas e, por consequência, excluí-los do processo educativo.

Percebeu-se que a relação do professor com o PPNE dentro da UnB ainda pode ser considerada distante, na maior parte dos casos. Isso porque muitos docentes desconhecem o trabalho inclusivo desenvolvido pelo referido Programa.

Acredita-se que, para que o processo de inclusão se efetive na Universidade de Brasília, é necessário o trabalho em parceria dos docentes, PPNE, alunos, servidores, famílias; ou seja, é imprescindível o envolvimento de toda a comunidade universitária.

Considera-se que a preparação dos docentes é primordial para a valorização da diversidade no ambiente educacional. Mas não só isso, acredita-se que deve haver todo um envolvimento por parte da comunidade, dos familiares, investimento em recursos didáticos, além de trabalho em conjunto dos docentes com seus estudantes e desses com seus pares.

Reitera-se que não existe a pretensão de fazer formação e muito menos acabar com as fragilidades apresentadas no estudo realizado. Objetiva-se tão somente iniciar o debate acerca da importância de se desenvolver um trabalho formativo que possa criar as condições para que se promova a inclusão, com equidade de oportunidades, dos estudantes com necessidades específicas que escolheram estar e conseguiram entrar nos cursos de Química da UnB.

A avaliação do encontro possibilitou considerar seu potencial para proporcionar bons momentos de estudo, debate e reflexões que puderam enriquecer os saberes dos docentes e servidores e com isso contribuir para que promovam a inclusão dos alunos com NEEs em suas disciplinas.

Todos os participantes que responderam às questões feitas ao final do encontro consideraram ser possível incluir estudantes com necessidades específicas nas disciplinas que ministram. Ao serem questionados quanto à possibilidade de incluir estudantes com deficiência visual ou auditiva em suas aulas, todos responderam que acreditam, sim, ser possível a inclusão, desde que sejam orientados para que sejam feitas as adaptações necessárias e para que o trabalho ocorra de forma colaborativa com apoio e em parceria entre docentes e estudantes.

As respostas dos profissionais levaram a compreensão de que para incluir é importante que todos estejam disponíveis e abertos a promoverem adaptações em

seus cursos e apontaram a importância de se repensar a prática com vistas a adequá-la aos estudantes, respeitando suas especificidades.

Dentre os docentes e servidores que avaliaram a ação formativa, cinquenta por cento (50%) atribuíram ao encontro nota máxima. Vinte e cinco por cento (25%) avaliou com nota nove, de um total de 10. E vinte e cinco por cento (25%) atribuiu nota 8 de um total de 10; justificando que sentiram falta de um maior tempo de discussão.

Por considerar-se que essa pesquisa pode ter o potencial de iniciar um trabalho formativo no Instituto de Química, foi solicitado que os participantes se manifestassem acerca do interesse em compor um grupo de estudos e trabalhos com vistas a obter avanços no processo inclusivo nesse espaço. Dos respondentes, setenta e cinco por cento (75%) responderam que tem interesse e vinte e cinco por cento (25%) manifestaram que talvez participassem.

Acredita-se que o interesse em compor um grupo de estudos é um indicativo de que a ação teve êxito. Avalia-se que os momentos de debate foram ricos e fizeram com que os participantes conseguissem se sensibilizar com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, (que muitas vezes são excluídos), e se dispusessem a pensar juntos em possibilidades de mudar esta realidade.

Diante do exposto, acredita-se que todos os objetivos do estudo foram alcançados. Considera-se, igualmente, que a ação formativa realizada tem potencial para contribuir para reflexões e conhecimentos acerca da inclusão de estudantes com necessidades específicas em cursos superiores de Química.

Foi possível confirmar, após o estudo realizado, que para uma inclusão efetiva, é fundamental que aconteçam momentos de reflexões entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, pode-se reafirmar que a inclusão não ocorre por decreto, uma vez que trata-se de uma política pública presente em legislações das décadas de oitenta e noventa e com avanços constantes. Mas que a sociedade pode se tornar justa e igualitária com o trabalho conjunto e diário de todos que acreditam e anseiam por essa realidade.

## REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 01 julho 2016.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 23 de dezembro de 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: 27 jun. 2016.

BRASIL. Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n° 7857, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** São Paulo: MEC/ SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, 4 de março 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. Educação Inclusiva - Apresentação. **Ministério da Educação**, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoas?id=250>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:** Diversidade e inclusão. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 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: 27 jun. 2016.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva: desafios da construção de um novo paradigma. In: VIVEIRO, A. A.; BEGO (ORG.), A. M. **O ensino de ciências no contexto da educação inclusiva: diferentes matizes de um mesmo paradigma**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 31-40.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2006.

COELHO, C. M. M. Inclusão escolar. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Universidade de Brasília. **Resolução do Conselho de Ensino, pesquisa e extensão nº 10 de 3 de abril de 2007**.

DISTRITO FEDERAL. Universidade de Brasília. **Resolução do Conselho de Ensino, pesquisa e extensão nº 48 de 12 de setembro de 2003**.

DISTRITO FEDERAL. Universidade de Brasília. **Ato da Reitoria nº 1068 de 22 de outubro de 1999**, Brasília.

GROENWALD, C. L. O.; JUSTO, J. C. R.; GELLE, M. Formação continuada de professores em matemática visando ao desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania: um recorte da trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 811-838, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trambucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, 2015.

MACHADO, E. V. Inclusão no ensino superior: uma experiência exitosa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, 9, n. 1, 2014.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: Corde, 1994.

MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MELO, F. R. L. V.; GONÇALVES, M. J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

- MÓL, G. D. S.; RAPOSO, P. N.; PIRES, R. F. M. Desenvolvimento de estratégias para o ensino de Química a alunos com deficiência visual. In: SALLES, P. S. B. D. A.; GAUCHE, **Educação científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cânone, v. 1, 2011.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 rev. ampl. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).
- NERY JR., N. **Princípios do processo civil na constituição federal**. 5 rev. ampli. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007.
- NÓVOA, et al. **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2013.
- OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2010.
- REGIANI, A. M.; MÓL, G. D. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 123 - 134, 2013.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul. 2009.
- SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812012000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400008)>.
- SILVA, D. N. H.; RIBEIRO, J. C. C.; MIETO, G. O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. p. 280.
- SILVA, J. O. D. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Revista Brasileira Pedagógica**, v. 95, n. 240, p. 414 - 430, 2014.

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFERN, 2013. p. 57-82.

SOUZA, A. M. Práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização e a atenção à diversidade de formas de aprender dos alunos. **Estilos de Aprendizagem: Educação, Tecnologias E Inovação** , v. 3, p. 854-862, 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais , 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As questões abaixo referem-se às que constituíram a entrevista semiestruturada realizada com doze professores do Instituto de Química da Universidade de Brasília.

- 1 - Nome:
- 2 - Sexo
- 3 – Formação:
- 2 – Tempo que atua como professor (a):
- 3 – Como foi a abordagem do tema Educação Inclusiva em sua formação inicial?  
Você teve oportunidade de estudar o tema posteriormente?
- 4 – Você já foi professor de alunos com necessidades específicas? Se sim, quais eram essas necessidades?
- 5 – Como soube que eram alunos com necessidades específicas?
- 6 – Como foi sua relação como esses alunos?
- 7 – Você recebeu apoio do PPNE?
- 8 – O que você fazia de diferente na disciplina ou nas avaliações em relação a esse aluno?
- 9 – Conhece algum professor de Química no Ensino Superior que trabalhe com o tema da inclusão? Tem interesse de conhecer trabalhos dessa área?

## APÊNDICE B – CONSULTA AOS PROFESSORES DO IQ

### Consulta aos professores do IQ

Olá, inicialmente pedimos desculpas por não termos conseguido viabilizar o encontro em dezembro de 2016, como havia seguido no primeiro convite. A mudança ocorreu em virtude dos muitos compromissos inerentes ao final de ano, o que dificultava a participação de alguns interessados. Por isso, voltamos a consultá-los acerca do interesse em participar de um encontro para conversarmos a respeito da Inclusão nos cursos superiores de Química e melhores datas para sua valiosa participação.

#### Nome

Sua resposta \_\_\_\_\_

#### Marque uma das opções abaixo

- Tenho interesse em participar
- Tenho interesse, mas não disponho de tempo para participar
- Não tenho interesse em participar
- Não quero me manifestar

#### Se tem interesse em participar, escolha o horário que mais lhe convém

- dia 15/03 às 10 h
- dia 15/03 às 16 h
- dia 29/03 às 10 h
- dia 29/03 às 16 h
- dia 31/03 às 10 h
- dia 31/03 às 16 h
- Outro: \_\_\_\_\_

Gostaríamos também de saber sua opinião sobre a presença de alunos com necessidades educacionais específicas (cegos, surdos, disléxicos ou outras deficiências ou transtornos) nos cursos de Química.

Caso já tenha respondido na consulta anterior, não precisa responder novamente.

Sua resposta \_\_\_\_\_

**ENVIAR**

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO FINAL DO ENCONTRO

### Questionário aplicado ao final do encontro

Estamos avaliando o encontro desenvolvido no Instituto de Química, ocasião em que discutimos a respeito da Inclusão de alunos com necessidades específicas nos cursos superiores de Química. Solicitamos sua colaboração, respondendo as questões abaixo. Esclarecemos que esses dados e informações serão utilizados somente para fins acadêmicos e que garantimos seu anonimato.

**\*Obrigatório**

**Endereço de e-mail \***

Seu e-mail

**Nome**

Sua resposta

**Área de atuação no Instituto de Química**

Sua resposta

**É possível ensinar os componentes curriculares das disciplinas que você leciona a alunos com necessidades educacionais específicas? comente**

Sua resposta

**Se você vier a ter um estudante com deficiência visual ou auditiva em sua sala de aula você acredita que conseguirá incluí-lo no processo de aprendizagem? comente**

Sua resposta

**Você mudaria algo em sua prática pedagógica, ao lecionar a alunos com necessidades específicas? comente**

Sua resposta

**Avalie o encontro, atribuindo uma nota de 1 a 10, considerando que 1 significa que o encontro "não atendeu" suas expectativas e 10 que o encontro "atendeu completamente" suas expectativas. Comente**

Sua resposta

**Você teria interesse em participar de um Grupo de estudos e pesquisas, aqui no IQ, para tratar acerca do tema: Inclusão de alunos com necessidades específicas nos cursos de Química?**

- Sim  
 Não  
 Talvez

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

**ENVIAR**

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

## **APÊNDICE D – PROPOSTA DE AÇÃO**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Química  
Instituto de Física  
Instituto de Ciências Biológicas  
Faculdade UnB Planaltina  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências**  
**Mestrado Profissional em Ensino de Ciências**

### **INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE AÇÃO**

**Texto base para proposta de ação formativa com os professores do Instituto de Química da Universidade de Brasília.**

GINA DE OLIVEIRA MENDONÇA BOHNERT  
GERSON DE SOUZA MÓL (orientador)

Brasília, DF  
2017

## APRESENTAÇÃO

Prezado(a) leitor(a),

Esta proposição de ação profissional surgiu a partir de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Tal trabalho teve como objetivo verificar potencialidades de uma ação formativa pautada em reflexões e debates acerca da inclusão de alunos com necessidades específicas nos cursos superiores de Química.

O interesse pela temática veio de um anseio meu, como estudante e também como professora. Muitas são as demandas quando nos tornamos docentes e iniciamos nossas atuações profissionais. Mas confesso que meu interesse em estudar inclusão veio com a necessidade. Ao me deparar com a diversidade em sala de aula, percebi que não só não havia estudado o tema como também nunca estive antes em um ambiente inclusivo. Estudei em uma época em que a escola segregava, me foi negada, portanto, a oportunidade de conviver com a diversidade humana. Penso que, provavelmente, se me houvesse sido permitido vivenciar a inclusão quando estudante, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, a experiência teria sido de enorme valor para minha vida pessoal e profissional.

Outra motivação que me impulsiona neste estudo é a experiência, por trabalhar com turmas inclusivas há oito anos, além da perspectiva de poder estudar, compreender melhor e contribuir para provocar ações que favoreçam a formação continuada de professores universitários. Almejo também que, no futuro, meus alunos tenham oportunidade de se formar e trabalhar com a profissão que escolherem, que possam seguir os seus anseios e suas vontades, em uma Universidade que o considere como sujeito ativo, capaz. Que encontrem professores universitários que saibam lidar e valorizem a diversidade de demandas educacionais presentes na sala de aula.

Acredito que dessa forma o ganho é para todos. Para os alunos incluídos e para aqueles que convivem com a diversidade, os quais diferentes de mim e de muitos outros da minha geração, terão oportunidade de vivenciar a inclusão de forma natural.

Tentando atender aos meus anseios e ao mesmo tempo trabalhar em uma pesquisa sobre inclusão, buscamos construir um projeto com proposta de ação formativa que tivesse significado para os docentes e nos trouxesse satisfação.

Trata-se de uma proposta construída por mim e pelo meu orientador, professor Gerson de Souza Mol, somadas às ricas contribuições vindas dos docentes e servidores que participaram da pesquisa.

Nossa proposta consiste, portanto, em uma ação formativa pensada para os docentes e servidores de cursos de Química do Ensino Superior, mas que também pode ser adaptada a professores que atuam no Ensino Médio ou em cursos técnicos, considerando o público, o contexto e as demandas do grupo. É importante que a ação possibilite e valorize o diálogo, a participação, as reflexões e a experiência docente.

Nossa sugestão é que a ação seja pautada em temáticas como a necessidade de tratar da inclusão de alunos com necessidades específicas em ambientes educacionais; a possibilidade de pessoas com diversas necessidades diferentes trabalharem como Químicos; o debate a partir de números acerca do aumento de matrículas de alunos com necessidades específicas em classes comuns e outros dados do Censo escolar disponibilizados pelo MEC/INEP; pontuar algumas questões da legislação brasileira e internacional do amparo à inclusão; discutir um pouco da realidade atual da inclusão na instituição na qual a ação esteja acontecendo e, por fim, apresentar algumas orientações gerais para a inclusão além de uma lista com as redes de apoio para contribuição no processo inclusivo.

Esperamos que esse material possa contribuir com o início de muitos debates reflexivos realizados por professores e que esses resultem em ações que possibilitem a inclusão com equidade de oportunidades.

Abaixo, apresentamos o texto que serviu como base para as discussões no decorrer da nossa ação.

## SUMÁRIO

Por que discutir inclusão? .....	84
Evolução dos Termos Relativos à Inclusão.....	85
Marcos históricos na educação Inclusiva .....	87
Inclusão na Universidade de Brasília – Dados do Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais - PPNE.....	89
Dados Sobre Pessoas com Deficiência do Censo Demográfico 2010.....	92
Inclusão nos curso de Química da UnB .....	94
O que fazer quando receber alunos com NEE. Algumas orientações gerais .....	97
Por fim... ..	101
Bibliografia consultada .....	102

## Por que discutir inclusão?

A necessidade de se discutir inclusão pode parecer algo controverso em uma sociedade que tem como princípios básicos a igualdade. Mas falar em inclusão é, sim, fundamental por ainda existir exclusão. A história brasileira nos mostra que a educação foi por longos períodos uma vantagem para poucos, frequentar escolas era privilégio da elite, como pontua Viveiro e Bego (2015),

Atualmente, há uma extensa literatura acadêmico-científica com estudos, de certo modo, consolidados que apontam para a característica histórica preponderantemente elitista da educação escolarizada no Brasil, desde os longínquos tempos do Brasil Império, atravessando a Era Vargas e chegando até o período de redemocratização (Bego et al, 2012; Bego, 2013). Percurso histórico que veio compondo um paradigma educacional hegemônico pautado em pressupostos, ora explícitos, ora implícitos, que concebiam a educação escolar como um privilégio, sobretudo em seus níveis mais altos. Paradigma reificado em uma estrutura organizacional que marginaliza as diferenças por meio de um processo hierárquico, gerador de divisão dos indivíduos segundo critérios arbitrários definidos pela elite branca, “saudável” e masculina dominante. (VIVEIRO e BEGO, 2015, p. 13).

A educação hoje, no entanto, é para todos. A matrícula dos estudantes é um direito assegurado. Com isso, a escola é agora diversa, com todas as camadas sociais tendo acesso a ela. As diferenças estão ali presentes, trata-se de uma convivência plural, e isso pode e deve ser valorizado.

O reconhecimento às diferenças é o que caracteriza uma educação inclusiva. Em um ambiente justo e igualitário, o diferente não é somente aceito ou tolerado. Apenas sua presença junto aos demais não é o suficiente para que ele seja de fato considerado incluído. Para a inclusão é preciso ir além; é o respeito e a valorização dessas diferenças somados a um tratamento com equidade de oportunidades que a garante.

Para Carneiro (2015), “a construção de um novo paradigma implica uma mudança social capaz de desfazer representações estabelecidas ao longo da história”. Apesar da importância de mudanças de ordens diversas como: política, estrutural, instrumental; elas não são suficientes e pouco conseguem modificar para se conquistar uma sociedade inclusiva, se não houver a principal mudança, que é a de atitude. A sociedade só será inclusiva, da forma como a almejamos, quando as atitudes forem coerentes com a valorização das diferenças.

## **Evolução dos Termos Relativos à Inclusão**

Ao longo dos tempos, diversos termos foram usados para se referir às pessoas com deficiência. Esses termos vão se refinando ao longo dos anos, em virtude de a mudança da sociedade naturalmente exigir que isso aconteça. O principal motivo hoje, pela preferência de se utilizar um determinado termo, é a forma como a pessoa se vê e se reconhece.

Inicialmente, durante muitos anos, elas foram chamadas de inválidas, pois eram consideradas inúteis e sem valor. Por ser um termo muito pejorativo, foi substituído. Até por volta da década de 1960, elas eram chamadas de incapazes, ou seja, acreditava-se que essas pessoas não conseguiam fazer nada de produtivo. Mais tarde, passaram a ser consideradas como indivíduos com capacidade residual, pois acreditavam que eles tinham algum tipo de capacidade reduzida. Até a década de 1980, aproximadamente, eles foram também chamados de defeituosos por apresentarem “deformidades”, deficientes, que significava indivíduos com deficiência (sensorial, física, psicossocial e intelectual) e excepcionais, que eram os indivíduos com deficiência intelectual. De 1981 até por volta de 1987, o termo mais usado era pessoa deficiente, sendo atribuído o valor de pessoa e não utilizado mais a palavra indivíduos. De 1988 a 1993, de acordo com as recomendações, eram chamados de pessoas portadoras de deficiência e depois de portadoras de deficiência, pois passou-se a considerar que a deficiência era um detalhe da pessoa. Na década de 1990, o termo mais utilizado passou a ser pessoas com necessidades especiais ou portadores de necessidades especiais, para substituir a palavra deficiência.

Hoje, o termo mais aceito e recomendado, não só no Brasil como em outros países, é pessoas com deficiência. Fazendo parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 2006 e promulgado pelo Decreto n. 6.949, de 2009. Este termo tem agradado mais, devido a pessoa vir primeiro e mostrar que ela é mais do que a deficiência, ela é um ser humano com direito e deveres assim como qualquer outro.

Por considerarmos que nosso estudo vai além da inclusão da pessoa com deficiência, utilizamos em seu decorrer, o termo pessoa com necessidades específicas, uma vez que, além de estar também presente na legislação vigente, trata-se de um termo mais amplo, o qual inclui não somente a pessoa com

deficiência ou transtornos, mas todos aqueles que por algum motivo foram ou são excluídos no ambiente educacional.

Acreditamos ainda ser mais importante que o termo utilizado, o respeito a essas pessoas. Respeito como pessoa, como indivíduo, como cidadão. Principalmente, se considerarmos que somos todos seres imperfeitos por natureza. O que precisamos valorizar não são as deficiências mas, sim, as potencialidades, as capacidades. Se pensarmos dessa forma, não há porque discriminar.

## **Marcos históricos na educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva, garantida por lei e reconhecida como direito, vem sendo viabilizada à medida que as escolas e Universidades se adequam às realidades encontradas nesses espaços.

Todas as pessoas têm direito à educação. Segundo o artigo 205 da Constituição Federal, “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, 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, 1988).

Para as pessoas com deficiência, isso não é diferente, sendo que elas possuem alguns direitos específicos amparados por lei, como o direito de atendimento especializado, de preferência na rede regular de ensino, de acordo com o artigo 208 da Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

A legislação brasileira, em relação aos princípios da Inclusão, tem se amparado pelo acordo estabelecido em junho de 1994 pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que veio fortalecer o compromisso com a Educação Inclusiva. Ela foi aprovada em Assembleia composta por 88 governos e 25 organizações internacionais. Considerada marco de luta contra o preconceito e de importante compromisso social, essa declaração expressa os princípios, a política e a prática educacional para uma escola que atenda a todos.

A Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, afirma que a Educação Especial está integrada ao ensino regular, como modalidade transversal. Ou seja, deve permear toda a educação formal e não ser algo à parte, a ser abordado ou trabalhado em alguns momentos.

Outro grande avanço veio com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 – LBI (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI tem por objetivo garantir

e promover os direitos da pessoa com deficiência em condições de igualdade com as pessoas sem deficiência para que se tenha inclusão social e nos demais aspectos. No quesito educação, ela assegura o direito da pessoa ter educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com atendimento especializado fornecido por profissionais de apoio, proibindo que as escolas particulares cobrem valores adicionais por estes serviços ou recusem a matrícula deste alunos em suas instituições de ensino. Para garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem do aluno, é importante valorizar e estimular suas habilidades, interesses e suprir suas necessidades.

Entendemos que a mudança educacional não acontece por decreto, mas, sim, com o trabalho engajado de todos os envolvidos no sistema de ensino: os educandos, todos os profissionais da educação, os familiares; além de estrutura física adequada, envolvimento social e cultural, políticas públicas e projetos escolares inclusivos. Para isso, a legislação é parte importante e necessária do processo, já que é por meio dela que o direito do educando fica assegurado. No próximo capítulo, trataremos da estrutura para a Educação Inclusiva na Universidade de Brasília, onde estamos realizando nossa pesquisa.

## **Inclusão na Universidade de Brasília – Dados do Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais - PPNE**

O Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília – PPNE/UnB foi criado em 22 de outubro de 1999 por meio do ATO da Reitoria número 1.068/99, para que fosse implementado na Universidade por um grupo de trabalho composto de representantes do Centro de Seleções e de Promoção de Eventos – CESPE, do Decanato de Assuntos Comunitários – DAC, da Diretoria de Ensino de Graduação – DEG, do subprograma PNE universitário, da Faculdade de Educação da UnB e da Prefeitura do Campus – PRC.

O ATO veio adequar a Universidade às orientações do “Programa de Ações Mundiais Para as Pessoas Portadoras de Deficiência” e outras declarações da organização das Nações Unidas que tratam de normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com necessidades específicas, além do disposto na Constituição Federal e das recomendações do Ministério da Educação e do Governo do Distrito Federal.

Em 2003, a UnB publicou a Resolução do conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Resolução número 48/2003 (UnB, 2003) que dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais<sup>7</sup> (PNEs). A referida Resolução estabelece que os alunos PNEs deverão ter sua deficiência ou incapacidade diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde homologada por junta médica da UnB ou parecer do PPNE, para que então possam obter concessão de benefícios e serviços especializados.

Além do estabelecido acima, a resolução supracitada versa a respeito dos direitos dos alunos PNEs serem acompanhados pelo PPNE, que tem como objetivos:

- **propiciar e garantir a igualdade de condições para o desempenho acadêmico dos alunos;**

---

<sup>7</sup> Apesar de termos optado por utilizar a expressão “Pessoas com necessidades específicas” por considerarmos mais abrangente, uma vez que inclui as pessoas com deficiência, com transtornos ou altas habilidades, mantivemos no texto termos e expressões não mais recomendados por estarem apresentados dessa forma nos documentos legais, já que na data de publicação, muitos desses termos e expressões eram aceitos e recomendados.

- **articular junto com a Faculdade de Educação da UnB a formação de profissionais especializados em educação especial e apoiar o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos nesta área;**
- **socializar o acesso e permanência dos alunos PNEs;**
- **propor a eliminação de barreiras arquitetônicas no Campus Universitário;**
- **orientar e apoiar os colegiados de curso na adequação curricular para atender às especificidades dos alunos PNEs;**
- **orientar, informar e emitir parecer substanciado, visando análise e decisão dos Órgãos Colegiados.**

Além das atribuições do PPNE, a resolução trata também dos direitos dos alunos que necessitem de atendimento diferenciado. Eles podem solicitar previamente:

- **adaptação de provas, tempo adicional para realizá-las;**
- **adaptação de recursos instrucionais, tais como material pedagógico e equipamentos;**
- **adaptação de recursos físicos, eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação de ambiente de comunicação;**
- **apoio especializado necessário, intérprete de língua de sinais e leitor.**

A resolução traz ainda a possibilidade de mudança de curso para aqueles alunos que passarem à condição de PNEs após ingresso na Universidade; prorrogação no prazo de permanência nos cursos, desde que não ultrapasse cinquenta por cento do tempo estabelecido para conclusão; prioridade em matrículas nas disciplinas e alocação de espaço físico de fácil acesso, além de adaptação do plano de ensino de disciplinas que contemplem formas alternativas de avaliação que permita flexibilizar a correção de provas, visando a real apreciação do desempenho acadêmico do estudante.

Em 2007, a Universidade de Brasília publicou a resolução 10/2007 (UnB, 2007), a qual criou o Programa de Tutoria Especial (PTE). Tal programa tem como objetivo oferecer apoio acadêmico aos estudantes regularmente matriculados que apresentem necessidade educacional específica, realizado por estudantes da UnB, sob a supervisão do professor da respectiva disciplina e da sua Unidade Acadêmica,

com o acompanhamento do PPNE, da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica do Decanato de Ensino de Graduação (DAIA/DEG) e do Decanato de Pesquisa de Pós-Graduação (DPP). São também objetivos do PTE subsidiar a Universidade na promoção da Inclusão em atividades acadêmicas e possibilitar ao estudante universitário formação acadêmica sintonizada com a perspectiva da sociedade inclusiva.

O Programa de Tutoria Especial (PTE) merece um destaque em virtude de sua importância para a viabilização da inclusão no espaço acadêmico. Acreditamos que suas características vão de encontro ao que concordamos ser fundamental para o processo inclusivo, a interação social. Pensamos que a tutoria, por ser uma interação entre os pares, uma vez que é um apoio dado pelos colegas de curso ao aluno com necessidades específicas, com o acompanhamento do docente, mostra-se como sendo um excelente meio de promoção dessas interações sociais, tão bem defendidas nos trabalhos de Vigotski (2011), ao descrever seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, “definida como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1994, p. 112).

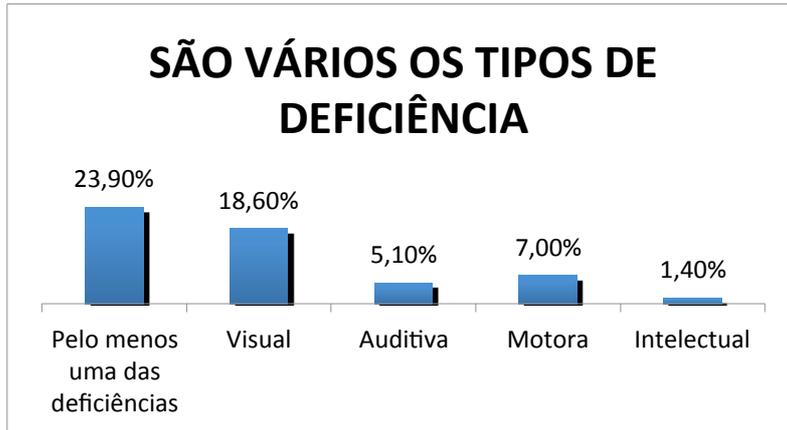
Outro ATO da Reitoria da Universidade de Brasília que trata da Inclusão é o 0100/2014 (UnB, 2014), que transferiu a administração, o controle e o gerenciamento do PPNE para o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) da Universidade.

Em 2016, o DAC publicou a Resolução número 001/2016 (UnB,2016) que regulamenta o direito a acompanhante ou atendente pessoal do discente com deficiência que ocupa vaga na Casa do Estudante Universitário da UnB. O objetivo dessa medida é favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes participantes dos programas de assistência estudantil da Universidade que apresentem deficiência física ou sensorial.

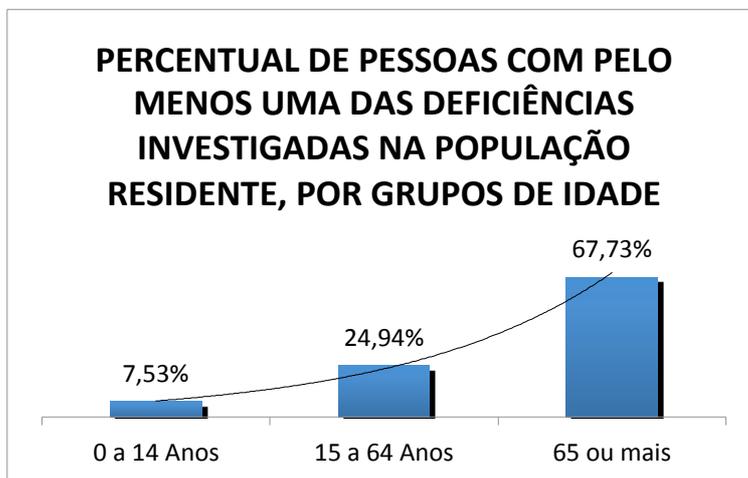
Foram, então, apresentados, nesse tópico, os principais documentos que versam acerca da política de Inclusão na Universidade de Brasília, mais adiante apresentaremos alguns dados que registram o trabalho do PPNE com os alunos com necessidades específicas na UnB.

## Dados Sobre Pessoas com Deficiência do Censo Demográfico 2010

Segundo o Censo Demográfico 2010, 23% da população brasileira (45 606 048 milhões) declarou ter pelo menos um tipo de deficiência. As perguntas feitas para a população tinham por objetivo identificar quem tinha deficiência visual, auditiva e motora e a sua severidade.



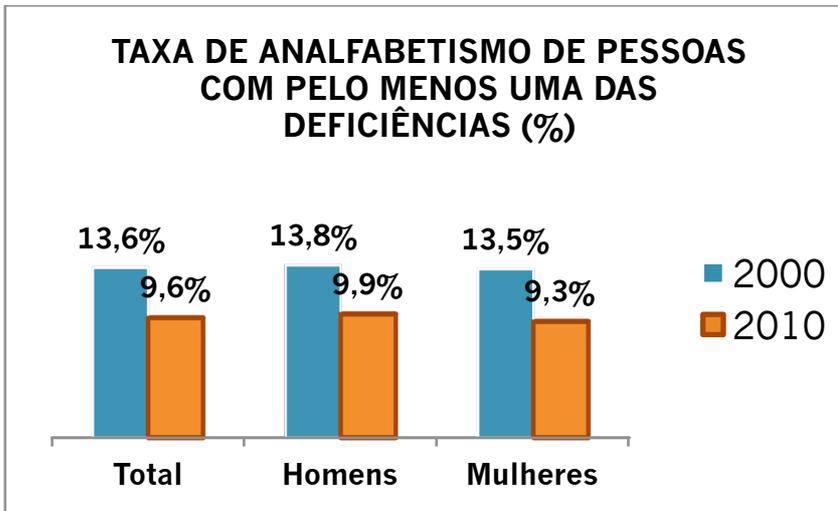
Em relação à idade, foi possível constatar pelos dados do censo que a deficiência atinge as pessoas em qualquer idade, algumas já nascem com ela, outras, porém, as adquirem ao longo da vida.



Quando se fala da educação de pessoas com deficiência, pode-se constatar que os números estão melhorando, cada vez mais elas estão presentes em todos os níveis de ensino escolar. Assim, é importante que as instituições estejam preparadas para recebê-las.

A quantidade de alunos com deficiência em escolas regulares cresceu de 145 mil em 2003 para 698 mil em 2014. Sendo que, no Ensino Superior, esse número

aumentou de 3.705 para 19.812 (BRASIL, 2012). O gráfico a seguir faz um comparativo dos dados do censo de 2000 com os dados do censo de 2010.



O número de instituições de Ensino Superior que atende esses alunos também aumentou de 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. Sendo que 1.948 são acessíveis para atendê-los. O programa Incluir destina uma verba para que haja adequação das Universidades Federais, seja no espaço físico ou no material de apoio, para garantir a acessibilidade e a permanência desses alunos nessas instituições (BRASIL 2012).

Trataremos agora dos dados que registram a Inclusão de alunos com necessidades específicas na Universidade de Brasília, onde estamos realizando nossa pesquisa.

## **Inclusão nos cursos de Química da UnB**

Como vimos acima, o PPNE foi criado em 1999 e “tem o objetivo de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais na UnB e assegurar sua inclusão na vida acadêmica, por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento na Universidade” (UnB, 1999). O PPNE atende qualquer aluno com deficiência ou transtorno que apresente relatório médico que indique a necessidade do atendimento especializado. Nesse caso, também é oferecido auxílio pelo Programa de Tutoria Especial - PTE (UnB, 2007), que é o apoio fornecido pelos próprios colegas (tutores) da disciplina ao aluno com deficiência, dentro e/ou fora da sala de aula de acordo com a necessidade do tutorado.

O PPNE mantém também um cadastro com os dados de todos os alunos que são ou foram atendidos pelo programa. A seguir, apresentaremos a análise de documentos disponibilizados pelo PPNE, com algumas informações da vida acadêmica dos estudantes, sem identificá-los. Porém, ao apresentar os dados gerais da Universidade, nos atentaremos às informações referentes àqueles alunos que estiveram ou ainda estão matriculados nos cursos de Química da Universidade.

Ao analisarmos os dados do cadastro dos ex-alunos do PPNE da UnB, encontramos registros de matrículas desde o ano de 1994 em cursos de Graduação e a partir de 2002 em cursos de Pós-Graduação. As informações registradas pelo programa são: curso, campus, nível (graduação ou pós-graduação), necessidade específica dos alunos, semestre de ingresso na UnB, semestre de saída e forma de saída. Até julho de 2016, foram cadastrados 272 ex-alunos na Graduação e 28 ex-alunos na Pós-Graduação.

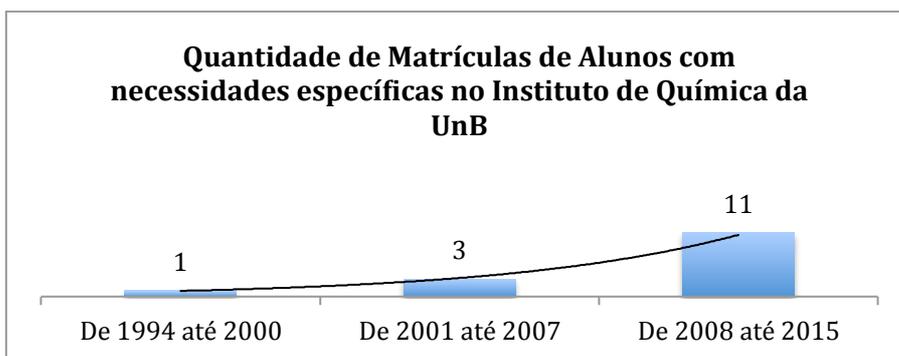
Dos 272 ex-alunos registrados nos cursos de Graduação, seis deles estiveram nos cursos de Química da UnB. Cinco deles se formaram, apenas um não se formou nesse curso por ter feito um novo vestibular. As condições específicas registradas foram dois casos de transtorno de déficit de atenção; um caso de transtorno de déficit de atenção e dislexia e três casos de deficiência física.

Nos arquivos que documentam a Pós-Graduação, não foram encontrados registros de alunos com necessidades específicas em cursos do Instituto de Química. No quadro a seguir, apresentamos de forma sistematizada a quantidade de

alunos com necessidades específicas matriculados nos cursos de graduação em Química nos últimos anos.

<b>Ano do ingresso na Universidade/ Instituto de Química</b>	<b>Quantidade de alunos com necessidades específicas na UnB</b>	<b>Quantidade de alunos com necessidades específicas na Química</b>	<b>Necessidade específica dos alunos de Química</b>
<b>1994</b>	<b>4 alunos</b>	<b>1 aluno</b>	<b>Deficiência física</b>
<b>2001</b>	<b>16 alunos</b>	<b>2 alunos</b>	<b>Deficiência física</b>
<b>2006</b>	<b>18 alunos</b>	<b>1 aluno</b>	<b>TDA<sup>8</sup></b>
<b>2010</b>	<b>36 alunos</b>	<b>3 alunos</b>	<b>TDA e TDAH<sup>9</sup></b>
<b>2011</b>	<b>59 alunos</b>	<b>3 alunos</b>	<b>TDA e Def. visual</b>
<b>2013</b>	<b>46 alunos</b>	<b>4 alunos</b>	<b>TDAH e Def. visual</b>
<b>2015</b>	<b>31 alunos</b>	<b>1 aluno</b>	<b>TDA</b>

Já nos registros de julho de 2016, que constam os dados dos alunos regulares da UnB cadastrados no PPNE, encontramos 209 (duzentos e nove) alunos com alguma necessidade educacional específica na Graduação e quatro alunos regulares na Pós-Graduação.



Podemos perceber, ao analisar o gráfico acima, que o número de matrículas de alunos com necessidades específicas nos cursos do Instituto de Química da UnB tem aumentado.

<sup>8</sup> TDA é a sigla utilizada para Transtorno de Déficit de Atenção

<sup>9</sup> TDAH é a sigla utilizada para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Ainda em relação aos alunos que cursam Química, encontramos 9 (nove) matriculados regularmente, sendo quatro deles graduandos do curso de Química, dois do curso de Química Tecnológica e três no curso de Engenharia Química. São dois casos de dislexia e transtorno de déficit de atenção (TDA), seis casos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e dois de deficiência visual. Não foram encontrados registros de alunos regulares com necessidades específicas nos cursos de Pós-Graduação em Química.

Apesar de os números estarem crescendo, não podemos deixar de observar, também, que o Instituto de Química apresenta ainda uma parcela pequena de alunos com deficiência ou transtorno. Não existem, por exemplo, registros desses estudantes nos cursos de Pós-Graduação do Instituto, enquanto, em outros cursos, foram encontrados. Existem registros de vinte e oito alunos que já concluíram cursos de Pós-Graduação na Universidade e quatro que cursam atualmente, nenhum deles, sendo aluno do Instituto de Química. Faz-se necessário, portanto, manter e fortalecer o debate quanto à inclusão com docentes e servidores nos cursos de Química e buscar estratégias de ensino que tentem incluir todos os estudantes, tendo eles alguma necessidade específica ou não.

## **O que fazer quando receber alunos com NEE. Algumas orientações gerais**

É fundamental observar que não existe receita para promover a inclusão. Como já colocado anteriormente, a sociedade é diversa e cada ser humano é único, o que funciona para o trabalho com um aluno pode se mostrar ineficiente para com outro. O que se faz imprescindível ao receber um aluno com necessidades específicas, porém, é conhecê-lo, por meio do diálogo. Ouvir o estudante pode guiar os caminhos do docente para boas adaptações que de fato incluam o aluno. Faz-se necessário também, buscar apoio especializado, pesquisar e estar disponível para auxiliar os educandos a vencer barreiras.

Algumas orientações gerais, no entanto, podem contribuir para a promoção da inclusão. Disponibilizaremos a seguir, algumas sugestões. Nos dedicamos aos casos que passaram pelos cursos de Química da Universidade de Brasília, *locus* do nosso estudo, que foram: Deficiência física, Transtorno de Déficit de Atenção - TDA, Transtorno de Déficit de Atenção – TDAH e Deficiência Visual.

### **Deficiência Física**

Refere-se àquelas pessoas cuja condição de deficiência apresentada é decorrente do comprometimento do aparelho locomotor (BRASIL, 2006).

Segundo Melo e Gonçalves (2013), para incluirmos esse estudante, é importante conjugar tecnologia e autonomia. Utilizar os recursos disponíveis atualmente sobre funcionamento cerebral, linguagem e seus mecanismos, e a tecnologia com seus recursos são meios de contribuirmos para o bom desempenho desses estudantes.

O docente, ao se deparar com um aluno com deficiência física em sala de aula, deve fazer o primeiro contato, dialogar para que o estudante possa expor suas dificuldades e necessidades e, assim, se estabelecer o melhor modo de trabalho. Além disso, sugerimos ainda que,

- **Durante longas exposições, é importante que o professor permaneça sentado ou na mesma altura que a de um estudante em cadeira de rodas que esteja muito próximo, evitando assim que ele fique com a cabeça erguida por muito tempo;**
- **disponibilizar um horário de atendimento individual;**

- **permitir um tempo extra (caso se faça necessário) para entrega de trabalhos e na realização de provas;**
- **permitir a utilização de notebook em sala de aula (USP LEGAL, [s./d.]).**
- **Não se deve segurar automaticamente a cadeira de rodas. Ela é parte do espaço corporal da pessoa, quase uma extensão do seu corpo.**
- **Deve-se estar atento para a existência de barreiras arquitetônicas quando for escolher uma sala de aula, preferir as localizadas no térreo (MELO; GONÇALVES, 2013, p. 95).**

#### **Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade - TDAH**

São alunos com padrão persistente de desatenção, Hiperatividade e impulsividade. Para melhorar a organização do aluno com TDAH em sala de aula, é aconselhável solicitar tarefas em etapas curtas. Além de,

- **Optar, sempre que possível, dar aulas com materiais audiovisuais e encorajar o uso de computadores, vídeos, gravadores ou outras tecnologias.**
- **Tempo extra para avaliações e sempre que possível, dar preferência a avaliação oral.**
- **Utilizar a figura do Tutor. Programa de Tutoria Especial/resolução 10/2007 (UnB, 2007).**

#### **Deficiência Visual**

Deficiência Visual é a perda ou diminuição da capacidade de ver manifestada em ambos os olhos mesmo após o tratamento ou correção óptica. Para favorecer a inclusão do estudante com deficiência visual, algumas orientações podem ser importantes, como:

- **Para o cego, a utilização do sistema Braille, além de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para o alcance de seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual, ledor, como DOS-VOX, podem contribuir para seu bom desempenho acadêmico.**

- **Para o estudante com Baixa visão, é necessária a utilização de contrastes de cores, formas e ampliação de imagens, conforme a necessidade de cada aluno.**

Ressaltamos que tanto para a pessoa cega quanto para a de baixa visão, do ponto de vista intelectual, não há diferença entre o deficiente visual e as pessoas dotadas de visão. Masini (1993) coloca que,

O professor que tenha um aluno com deficiência visual em sua sala de aula, ao invés de superprotegê-lo, deve estimulá-lo ao esforço pessoal e à conquista de sua própria autonomia, não deixando de considerar, contudo, que a intervenção e a mediação se fazem necessárias em muitos momentos. Enquanto mediador da aprendizagem deve estar pronto para desfazer barreiras e construir possibilidades no caminho do aluno (MASINI, 1993, p. 69 ).

Estabelecendo uma relação com os postulados de Vigotski, sobre o ensino e a aprendizagem, destacamos a importância que representa a atividade conjunta, a relação de cooperação entre alunos e entre esses e o professor.

Silva (2013) acrescenta que, trabalhando com um colega vidente, o aluno cego ou com baixa visão pode recordar e confrontar dados, fazer cálculos, tomar notas, enquanto o seu colega encarrega-se de tarefas nas quais ele não pode colaborar.

### **Redes de Apoio na UnB**

Destacamos aqui a importância de os docentes e servidores conhecerem as redes de apoio da Universidade. Isso porque, torna-se inviável que entendamos e consigamos lidar com todas as questões inerentes à diversidade humana sozinhos. É valioso trabalharmos juntos e nos apoiarmos, sabermos onde buscar apoio especializado, quando se fizer necessário, em virtude das especificidades de nossos educandos. Na Universidade de Brasília, onde fizemos nossa pesquisa, encontramos os seguintes projetos, os quais podem contribuir com apoio ao professor, para a efetiva inclusão:

- **PPNE: Apoio ao aluno com necessidades específicas e o principal elo entre eles e os professores.**
- **Programa de Tutoria Especial (PTE): O PTE é similar à monitoria. Um colega de disciplina oferece apoio ao aluno com necessidade específica.**

- **Biblioteca Digital sonora: Projeto que oferece a oportunidade de formação em tecnologia assistiva.**
- **Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual: oferece serviços especializados aos alunos com deficiência visual da UnB.**

**Por fim...**

Esperamos que esse material possa contribuir para atuação docente quando receberem estudantes com necessidades específicas. Pois será dessa forma que a Universidade se tornará mais inclusiva e poderá contribuir ainda mais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir de nosso trabalho, percebemos que a discussão da inclusão no Ensino Superior permite que seus professores possam esclarecer dúvidas de situações que já vivenciaram em sua prática docente, mas que, muitas vezes, não tiveram oportunidades de compartilhar com colegas. Conforme os participantes de nossa ação, há interesse desses professores de participar de grupos que tenham a inclusão em suas disciplinas como tema de estudo. Esperamos que a semente plantada com esse trabalho germine e que os futuros alunos dos cursos de Química se sintam mais acolhidos por professores que, embora não tenham discutido essa temática em sua formação inicial, compreendem e se dispõem a modificar sua prática docente, tornando-a mais inclusiva.

Ressaltamos que não tivemos a pretensão de entregar um produto definitivo, mas, sim, de contribuir com o compartilhamento de nossa experiência, esperando que possa ser replicada em outras instituições de Ensino Superior. Acreditamos que, assim, podemos colaborar com aqueles que assim como nós, trabalham por uma educação inclusiva e de qualidade.

## Bibliografia consultada

ALCHIERI, J. C.; RUBIALES, J. Intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com diagnóstico de TDAH. In: MELO, R. L. V. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jan. 2009.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 01 julho 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 23 de dezembro de 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: 27 jun. 2016.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: desafios da construção de um novo paradigma. In: VIVEIRO, A. A. ; BEGO, A. M. **O ensino de ciências no contexto da educação inclusiva: Diferentes matizes de um mesmo desafio**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 31-40.

CRUICKSHANK, W. M. O desenvolvimento da educação para crianças excepcionais. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1974.

DISTRITO FEDERAL. Universidade de Brasília. **Resolução do Conselho de Ensino**, pesquisa e extensão nº 10 de 3 de abril de 2007.

DISTRITO FEDERAL. Universidade de Brasília. **Resolução do Conselho de Ensino**, pesquisa e extensão nº 48 de 12 de setembro de 2003.

DISTRITO FEDERAL. Universidade de Brasília. **Resolução do DAC**, nº 001 de 24 de maio de 2016. Brasília.

DISTRITO FEDERAL. Universidade de Brasília. **Ato da Reitoria nº 1068** de 22 de outubro de 1999, Brasília.

DISTRITO FEDERAL. Universidade de Brasília. **Ato da Reitoria nº 0100** de 23 de janeiro de 2014, Brasília

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MELO, F. R. L. V; GONÇALVES, M. J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, R. L. V. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais , 1994.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes: 1994.

VIVEIRO, A. A; BEGO, A. M. O ensino de Ciências no Contexto da Educação Inclusiva: Diferentes matizes de um mesmo desafio. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.