

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
***Campus* de Foz do Iguaçu**
Centro de Educação, Letras e Saúde – CELS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – Mestrado

Kátia Biff Rossi

**Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior
Públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes**

Foz do Iguaçu
2020

Kátia Biff Rossi

**Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior
Públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná como requisito para defesa do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Eliane Pinto de Góes.

**Foz do Iguaçu
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rossi, Kátia Biff

Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Foz do Iguaçu-PR : perspectivas e desafios dos docentes / Kátia Biff Rossi; orientador(a), Eliane Pinto de Góes, 2020.

83 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Graduação em Enfermagem Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, 2020.

1. Inclusão. 2. Ensino Superior. 3. Deficiência. I. Góes, Eliane Pinto de. II. Título.

Rossi, K.B. **Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes.**

Foz do Iguaçu, 2020. 83f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Eliane Pinto de Góes (Orientadora) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE

Prof^a. Dra. Adriana Zilly - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE

Prof^a. Dra. Andreia Nakamura Bondezan- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Kátia Biff Rossi, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

Nome: Kátia Biff Rossi

Foz do Iguaçu, 21 de fevereiro de 2020.

DEDICATÓRIA

À minha Família e meu marido que estiveram ao meu lado do início ao fim, sempre me apoiando, me encorajando e me dando todo suporte necessário.

Ao meu Filho Miguel que chegou ao mundo durante a construção desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À UNIOESTE e seu corpo docente, que me proporcionaram todo o conhecimento acumulado ao decorrer deste percurso;

À minha orientadora professora Dr^a.Eliane Pinto de Góes, pela confiança, paciência e dedicação que teve desde o início;

À minha família a qual amo muito e que me deu todo apoio e suporte para concretizar esta jornada;

Ao meu esposo por sempre me incentivar a seguir em frente, dando suporte e tomando todas as responsabilidades dentro de casa para que eu tivesse tempo para me dedicar ao programa;

Às minhas amigas do tempo de graduação, que de alguma forma sempre me ajudaram;

Às minhas amigas e colegas de turma que também estiveram presentes durante esse processo e que me ajudaram muito também;

Aos docentes que disponibilizaram seu tempo e aceitaram participar da pesquisa;

Às Instituições de Ensino que autorizaram a coleta de dados;

Aos coordenadores de curso e intérpretes que me atenderam ajudando com a coleta de dados;

Ao Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da UNIOESTE que me deu suporte desde o início da pesquisa;

Por fim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”.

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

AC	Ancoragens
APPAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
AUGM	Associação de Universidades do Grupo de Montevideu
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CID	Código Internacional de Doenças
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
GPAAD	Grupo de Pesquisa, Aprendizagem e Ação Docente
E-Ch	Expressões-Chave
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato
FECIVEL	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FUNIOESTE	Federação de Instituições de Ensino Superior do Paraná
HISTEDOPR	Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil
IC	Ideias Centrais
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IMEA	Instituto Mercosul de Estudos Avançados
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAAI	Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão
NAPNE	Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas
NEI	Núcleo de Estudos Interdisciplinares
NIT	Núcleo de Inovações Tecnológicas

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
PPFH	Políticas Públicas e Formação Humana
PR	Paraná
PTI	Parque Tecnológico da Itaipu
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Censo da Educação Superior 2017: Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência 2009-2017.....	32
Figura 2: Fluxograma da utilização da técnica e análise do DSC.....	38
Figura 3: UNIOESTE e os <i>Campus</i> da Instituição, 2019.....	42
Figura 4: Espaço específico para as ações do PEE, nos <i>Campus</i> da UNIOESTE, 2015.....	44
Figura 5: UNILA e as sedes da Instituição, 2019.....	48
Figura 6: Cidades que comportam o IFPR, 2015.....	52

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Perfil dos docentes entrevistados nas IES públicas de Foz do Iguaçu-PR, 2019.....	55
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspectos legais da UNIOESTE. Lei Estadual nº 13029/2000.....	40
Quadro 2: Atos legais da instituição. UNIOESTE. Lei Estadual nº 13029/2000.....	41
Quadro 3: Panorama geral dos temas que nortearam a entrevista e as Ideias Centrais que emergiram dos discursos dos docentes das IES, 2019.....	56
Quadro 4: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre como tem sido a experiência de trabalhar com o aluno com deficiência e se é o primeiro contato com os mesmos, 2019.....	57
Quadro 5: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre as dificuldades de exercer inclusão em sala de aula, 2019.....	57
Quadro 6: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre o que pode ser feito para melhorar a atuação docente para atender alunos com deficiência, 2019.....	58
Quadro 7: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas, 2019.....	59
Quadro 8: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre a avaliação docente acerca da inserção de alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino, 2019.....	59
Quadro 9: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre as condições das instituições para atender alunos com deficiência, 2019.....	60

RESUMO

Rossi, K.B. **Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes.** Foz do Iguaçu, 2020. 83f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

No âmbito da educação superior no Brasil, as políticas inclusivas vêm destacando que as universidades precisam se preparar para atender a diversidade e as necessidades de todos os seus ingressos. Considerando as leis e regulamentos vigentes pelo Estado, observa-se que poucos alunos estão incluídos nesse processo e, na prática existem evidências de que as Instituições de Ensino Superior ainda encontram muitas dificuldades para atender essa demanda. Esta pesquisa tem por objetivo investigar as políticas, programas e práticas institucionais, relacionados à inclusão de pessoas com deficiência e identificar as urgências frente à inclusão nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Município de Foz do Iguaçu/PR. Trata-se de um estudo qualitativo. A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2019, por meio de entrevista semiestruturada que foi aplicada a uma amostra docentes das 03 instituições públicas de Foz do Iguaçu. Utilizou-se para análise dos dados qualitativos o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Este método consiste em organizar os dados de natureza verbal, através de opiniões ou expressões individuais obtidas por escrito, que apresentam semelhanças entre si. Foi entrevistado uma amostra de 13 docentes com idade entre 20 e 63 anos, sendo 08 do sexo masculino e 05 do sexo feminino. O período de docência dos mesmos no ensino superior variou de 1 a 31 anos de experiência e, ainda, os 13 afirmaram que não receberam nenhuma formação/capacitação por parte das instituições para atuar com alunos com deficiência em sala de aula. A partir dos DSC's formados notou-se que os docentes encontram dificuldades para elaborar materiais que facilitam o aprendizado desses alunos, além de necessitar maior tempo para dedicação aos alunos com deficiência. Ainda, observou-se que esses docentes apontam falhas em relação a sua formação e a necessidade de receberem esse tipo de capacitação. Com esta pesquisa, pode-se perceber que ainda há muito que evoluir acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Apesar de haver amparo legal que garanta a eliminação de barreiras para o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades ainda é notável que as Instituições de Ensino Superior, docentes e gestores não estão preparados e nem tem suporte suficiente para garantir essa qualidade durante a vida acadêmica dos alunos com deficiência. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir com melhorias nas condições de trabalho dos docentes em relação ao ensino para alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e, ainda, contribuir na melhoria das condições de acessibilidade, permitindo, assim, a permanência destes alunos no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Ensino Superior; Deficiência.

ABSTRACT

Rossi, K.B. **Inclusion of disabled students on Public Higher Education Institutions from Foz do Iguaçu-PR: perspectives and teacher's challenges.** Foz do Iguaçu, 2020. 83f. Dissertation (Master in Teaching) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

Within the scope of Brazilian higher education, inclusive policies have been highlighting that Universities need to be prepared to support the students' diversity and needs. Considering current laws and regulations by the State, it is observed that few students are included in this process and, in practice, there is evidence that Higher Education Institutions still find it very difficult to comply with this demand. This research has the objective of investigating these policies, programs and institutional practices, related to the inclusion of disabled students and identifying inclusion in Public Institutions of Higher Education in the city of Foz do Iguaçu / PR. This is a qualitative study. Data collection took place in the first semester of 2019, through a semi-structured interview applied to the teachers of the 03 public institutions in Foz do Iguaçu. For the analysis of qualitative data, the Discourse of the Collective Subject (DCS) was used. This method consists of organizing data of a verbal nature through individual opinions or expressions obtained in writing, which have similarities between them. A total of 13 teachers between the age of 20 and 63 years old were interviewed, 08 male and 05 female. Their teaching time in higher education ranged from 1 to 31 years of experience, besides, all of them affirmed not receiving any training/capacitation from the institutions to work with students with disabilities in the classroom. From de DCS's it was noted that teachers find it difficult to prepare materials that facilitate the learning of these students, besides needing more time for dedication to students with disabilities. Still, it was observed that these teachers point out flaws in relation to their academic education and the need to receive this type of training. With this research, it can be seen that there is still a lot to evolve concerning the inclusion of people with disabilities in higher education. Although there is legal support that guarantees the elimination of barriers to the entry of people with disabilities in universities, it is still notable that Higher Education Institutions, teachers and managers are not prepared either supported enough to guarantee this quality during disabled students' academic life. It is expected that the results of this research may contribute to improvements in the working conditions of teachers in relation to teaching students with disabilities in Higher Education Institutions and, furthermore, contribute to improving accessibility conditions, thus allowing these students to remain in higher education.

KEY WORDS: Inclusion; Higher education; Deficiency.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. JUSTIFICATIVA.....	22
3. OBJETIVOS.....	24
3.1 Objetivo Geral	24
3.2 Objetivos Específicos	24
4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
4.1 Breve Histórico da Educação Inclusiva	25
4.2 Políticas Públicas	27
4.3 Acessibilidade e Inclusão nas IES	31
5. MATERIAL E MÉTODOS	34
5.1 Tipo de Estudo	34
5.2 Local de Estudo	34
5.3 População de Estudo	34
5.4 Instrumento e Coleta de Dados.....	35
5.5 Aspectos Éticos.....	36
5.6 Análise dos Dados	37
6. CENÁRIO	39
6.1 Unioeste	39
6.2 Unila	46
6.3 IFPR	49
7. RESULTADOS.....	55
8. DISCUSSÃO	61
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES	76
Apêndice A.....	76
Apêndice B.....	77

Apêndice C.....	78
ANEXOS	79
Anexo A.....	79
Anexo B.....	80
Anexo C	82

1. INTRODUÇÃO

Entende-se inclusão escolar como uma proposição política de incorporação no ensino regular de alunos que tradicionalmente estavam excluídos da escola. Já educação inclusiva refere-se a um objetivo político maior a ser alcançado, no qual está em foco a emancipação humana. Há relatos de experiência sobre pessoas com deficiência desde o século XIX, porém foi no século XX que o debate se ampliou e as políticas de acessibilidade para as pessoas com deficiência ganham visibilidade nas discussões internas das Instituições de Ensino Superior (IES), sejam públicas ou privadas (BAZON *et al.*, 2018).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, destaca que o atendimento à educação para pessoas com deficiência, deve ocorrer principalmente na rede regular de ensino. “Em contraposição o inciso V, descreve que a capacidade de cada um é fator condicionante para o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística” (BRASIL, 1988)”. Assim a homogeneidade e a heterogeneidade são elementos de contraposição e que constituem cenários diversificados que precisam ser analisados.

As práticas educacionais relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência vão se tornando cada vez mais escassas, conforme se elevam os níveis de escolarização e, quando surge a temática de inclusão no ensino superior, no geral, o que vemos são questões voltadas à inclusão social ou ações afirmativas, como cotas para pessoas negras. Mas o que impressiona, é o fato de se excluírem de pauta os estudantes com algum tipo de deficiência, principalmente nas IES Estaduais do Estado do Paraná. Isso nos leva a pensar sobre as barreiras que ainda existem para esse público, pois alguns autores chamam atenção para a necessidade de mudanças de atitudes de educadores e alunos frente a essa minoria (FERRARI; SEKKEL, 2007). Com o passar dos anos as IES Federais criaram cotas voltadas para pessoas com deficiência, mas nem todas as Estaduais evoluíram neste quesito.

O ingresso de pessoas com deficiência nas IES causou um movimento que pretendia alcançar um ensino igualitário e democrático, com isso criou-se a

Portaria n.º 3.284 que é um instrumento legal de exigibilidade que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência e apresenta os critérios adotados nos processos de

autorização e de reconhecimento dos cursos. Tal medida teve incidência direta na ampliação do número de matrículas deste alunado no Ensino Superior (FURLAN; RIBEIRO, 2015, p. 385).

No que diz respeito ao ingresso das pessoas com deficiência, deve-se tomar medidas relacionadas exclusivamente à adaptação às necessidades dessas pessoas, desde o processo seletivo vestibular, que é altamente excludente e seletista. Posteriormente, para que haja a permanência desse público nas universidades são necessárias outras medidas, que se relacionam com atitudes dos docentes e colegas, arquitetura do espaço físico, comunicação, meios de apresentação de trabalhos e tarefas, entre muitos outros. Mas um dos principais fatores a ser destacado é a eliminação de barreiras por meio da formação dos docentes que irão atender esse público alvo, e ver o que precisa ser ou não modificado (TORRES; CAVALHEIROS; SANTOS, 2016).

Em uma visão geral e leiga a inclusão escolar acaba por parecer apenas responsabilidade dos docentes das instituições, mas na realidade tal pensamento é completamente infundado. Para que a inclusão escolar ocorra conforme as Políticas Públicas trazem é necessário o suporte de outros profissionais capacitados para que a inclusão ocorra de fato (SILVA; ARRUDA, 2014).

Os gestores e diretores devem assumir seu papel acerca da inclusão e ter como objetivo a criação de propostas e projetos que garantam a acessibilidade e uma educação de ensino igualitário e envolve-los diretamente na elaboração dos Projetos Político-Pedagógico da instituição. Cabe também aos gestores trazer meios de atualizar e capacitar os docentes para exercer tal função frente aos alunos com deficiência, para que assim os mesmos consigam exercer sua função com qualidade visando a permanência desses alunos na graduação (MERGEN, 2013). A partir de tais informações, vale ressaltar que o presente trabalho tem como foco principal a realidade docente frente a inclusão nas IES e desta forma as discussões ressaltam este público.

Várias universidades no Brasil possuem comissões e programas que visam acessibilidade para o ingresso de pessoas com algum tipo de deficiência. Devido às exigências e competitividade do mercado de trabalho na atualidade, é necessário que essas pessoas busquem a qualificação profissionalmente. Com isso, as Universidades foram convocadas a ampliar o acesso para as pessoas com deficiência (OMOTE, 2016).

Apesar de a inclusão ser obrigatória pelas leis vigentes no estado, na prática existem muitas dificuldades para sua efetivação (FURLAN; RIBEIRO, 2015), como, por exemplo, falta de recursos metodológicos específicos, dificuldade de comunicação entre aluno e professor, falta de carga horária, entre outras. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo investigar que espaço tem ocupado essa temática nas IES públicas do Município de Foz do Iguaçu, bem como as políticas, programas e urgências nas práticas institucionais relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na visão dos docentes.

O município de Foz do Iguaçu comporta 3 Instituições de Ensino Superior públicas, sendo essas: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR). A Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE iniciou o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), por meio da Resolução nº 323/97 e regulamentado pela Resolução nº 319/2005, que se insere num conjunto de conquistas obtidas pelo movimento organizado das pessoas com deficiência. O objetivo principal do programa é contribuir no processo de socialização do saber sistematizado, indispensável para que a pessoa possa ver, compreender e se posicionar diante do mundo como sujeito (UNIOESTE, 2017).

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, conta com o Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão que atua dentro da instituição que atende aos alunos com deficiência e tem o objetivo de trabalhar em cima da permanência desse aluno, procurando ficarem mais próximos desses estudantes (PORTAL UNILA 2017). O Instituto Federal do Paraná (IFPR), também constitui o Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades Específicas (NAPNE), que realiza atendimentos aos alunos com deficiência que ingressam na instituição e tem por objetivo o respeito das diferenças e minimizar as barreiras dentro da mesma (PORTAL IFPR, 2018). A partir de tais informações, Tais Núcleos e Programa estão dispostos com mais detalhes no tópico de referencial teórico.

Com relação à organização interna, esta dissertação organizada inicialmente com a justificativa para realização de tal pesquisa. Em um segundo momento apresenta os objetivos da mesma, sendo eles descritos como o objetivo geral e os objetivos específicos. Posteriormente, traz um referencial teórico, onde são abordados

os seguintes temas: breve histórico da educação inclusiva; políticas públicas; acessibilidade e inclusão nas IES e por fim, o programa de educação especial.

Na sequência apresenta detalhadamente os materiais e métodos utilizados para realização da pesquisa, seguido pela caracterização da IES em que foi realizada a pesquisa, seguido pelos resultados e discussões obtidos durante o processo de coleta de dados. Por fim, traz as considerações finais, composta por uma reflexão do tema proposto juntamente com a conclusão geral dos resultados obtidos e propostas para futuras pesquisas acerca do tema escolhido.

2. JUSTIFICATIVA

O tema inclusão na educação está cada vez mais presente no nosso dia-a-dia. As instituições de ensino estão sendo convocadas a debater sobre as diferenças existentes e o acolhimento de todos os alunos, independente das suas necessidades. A inclusão escolar ultrapassa o pensamento de que as transformações são essenciais para a adesão do aluno com deficiência, ou seja, não se fundamenta somente em mudanças em cima do sistema para atender os mesmos. Devido a isso, faz-se necessário a percepção de novos olhares e concepções acerca de serviços que visam contribuir para um progresso educacional do aluno com deficiência (OLIVEIRA; PAIVA; OLIVEIRA, 2017).

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2017 a estatística mundial de pessoas com deficiência chegou a 10%, o que equivale a 650 milhões de pessoas. Tais dados aumentaram, levando em consideração a baixa qualidade de vida e o precoce adoecimento populacional por parte de trabalhadores, como por exemplo, deficiência funcional de indivíduos de maior idade ocasionada por doenças crônicas e degenerativas. Esses mesmos dados nos mostra que pessoas com algum tipo de deficiência apresentam baixos níveis de escolaridade, menor participação social e ainda vivem em certa vulnerabilidade socioeconômica e, como consequência, situações de privação (OMS, 2017).

Segundo Góes (2015), acredita-se que o acesso ao Ensino Superior seja um indicador importante a ser considerado no que diz respeito à redução das desigualdades existentes no nosso país. Convém destacar que o número de matrículas na educação superior aumentou significativamente nos últimos anos. No caso específico das matrículas de estudantes com deficiência o número chegou a 36.780 matrículas no ano de 2016 (INEP, 2017). Esses dados despertaram curiosidade para saber quais são as principais barreiras enfrentadas pelos docentes e discentes para o acesso e permanência desses alunos no ensino superior.

O Ministério da Educação através da publicação de Orientações Gerais e Marcos Legais Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais (2006), afirma que:

é no âmbito da educação superior que se encontra o maior avanço na implantação de ações que buscam democratizar o acesso dos grupos

historicamente excluídos do sistema educacional (BRASIL, 2006, p. 15).

A Lei Estadual nº 7.875, de 02 de julho de 1984, dispõe sobre a ação social do Estado do Paraná no que se refere à Educação, Habilitação ou Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência e também pelo Programa Viver sem Limite, do âmbito federal. Com base na mesma, além da avaliação das condições de inclusão das IES selecionadas, esta pesquisa contextualizará as circunstâncias históricas do processo de inclusão/exclusão dentro e fora das IES públicas na tríplice fronteira, reconhecendo as possíveis limitações enfrentadas nos sistemas de ensino superior brasileiro e, principalmente, nas IES públicas de Foz do Iguaçu, com a perspectiva de propor alternativas para enfrentá-las.

Desta forma, este estudo contribuirá para apontar as melhorias nas condições de trabalho dos docentes em relação ao ensino para alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, levando em consideração o contexto histórico e evolução da inclusão ao decorrer dos anos.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Identificar as dificuldades frente à inclusão no Ensino Superior nas IES Públicas de Foz do Iguaçu – PR, na visão dos docentes que atuam com esses alunos.

3.2 Objetivos Específicos

- 1) Identificar as políticas universitárias públicas e programas que promovem a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior público;
- 2) Descrever as concepções sobre a inclusão dos alunos com deficiência, a partir dos documentos institucionais;
- 3) Descrever e analisar os desafios e as dificuldades percebidos pelos docentes com relação à inclusão.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Breve Histórico da Educação Inclusiva

Ao decorrer do tempo, definiu-se por educação especial aquela que fornecia acesso às pessoas com deficiência, podendo ser ela auditivo, visual, mental, motora, física múltipla ou resultante de distúrbios erosivos do desenvolvimento e, ainda, pessoas superdotadas (ROGALSKI, 2010).

De acordo com a história da inclusão, a discriminação escolar e social limitou-se à escolarização de um grupo selecionado e homogêneo de indivíduos, os quais não pertenciam a tal grupo eram excluídos da sociedade. Com o surgimento da democratização escolar veio à contradição inclusão e exclusão. A partir disso, as pessoas com deficiência tiveram acesso às escolas, mas com o intuito de integração e não de inclusão. Todo esse processo lento e pouco significativo resultou em futuras mudanças no cenário da educação inclusiva (BAPTISTA et al., 2014).

No século XVI, alguns médicos e pedagogos desafiaram os conceitos da época e passaram a pensar nos indivíduos que “não poderiam ter uma educação” tinham sim capacidade de aprendizado dentro da sociedade que afirmava o ensino formal como direito de um seletivo grupo. Esses profissionais passaram a desenvolver trabalhos e pesquisas sem base tutorial, sendo eles mesmos os professores e responsáveis de seus seguidores (ARAUJO; LINHARES, 2014).

Ainda segundo Araujo e Linhares (2014), a incapacidade das instituições escolares de atender e garantir a aprendizagem de todos, levou a construção da educação especial, diferenciando do sistema geral de educação. Tal formato educacional ganhou força a partir de movimentos sociais na década de 50, que passou a ser chamada de “fase de segregação”, com a ideia de que as pessoas com deficiência teriam um cuidado maior se alojadas em um local distinto. Desta forma, a educação especial tornou-se um sistema paralelo ao de educação regular, até o momento em que surgiu uma proposta de unificação, movida por razões morais, políticas, científicas, econômicas e legais (ROGALSKI, 2010).

Nos anos 60, Paulo Freire, oriundo de um movimento cultural popular que visava alfabetização como o marco da construção da nova cidadania, almejando e cultivando movimentos católicos passou a ter um reconhecimento nacional e ganhou novos seguidores para seus movimentos sociais. Com isso, Paulo Freire marcou um

movimento de consolidação do pensamento pedagógico latino-americano tornando-se um movimento universal (ARAUJO; LINHARES, 2014).

Segundo Rogalski (2010), o período entre os anos de 1960 e 1968 ocorreu “crise da nova pedagogia” e a “articulação de tendência tecnicista” por parte de um grupo militar e tecnocrata. Nesse período a educação era conhecida como derivação de um projeto de desenvolvimento econômico. De 1968 até 1971, a educação e a escola passaram a serem vistos como investimentos. Essa nova ideologia resultou em preocupações didáticas, buscando o ensino da disciplina como dimensão técnica, assegurando neutralidade científica em seus métodos.

A educação especial teve notoriedade ao decorrer do governo de Médici e em 1978, criou-se na Universidade de São Carlos (UFSCar) o Mestrado em Educação Especial. Desta forma o processo de integração social, que se trata da introdução de pessoas com deficiência nas escolas, teve seu marco na década de 70, onde se destacou por meio de discussões sobre a inserção da pessoa com deficiência. Tal processo alavancou na década de 80, onde surgiu a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, a qual, mesmo com certos obstáculos teve o apoio e participação dos cidadãos (BRASIL, 2014).

A partir da segunda metade da década de 80, junto aos anos 90 e adentrando o século XXI surgiu a escola inclusiva, como instituição de ensino onde os recursos que estavam disponíveis eram utilizados para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Essas instituições deveriam apresentar uma forte gestão pedagógica, proporcionando planejamento dos programas educacionais, implementação compartilhada e exigente avaliação, onde todos os alunos que as frequentam deveriam pertencer a turmas adequadas a sua faixa etária (RODRIGUES, 2011).

Segundo o mesmo autor, ao decorrer de um século houve algumas iniciativas por parte de professores que possibilitou a experiência da educação inclusiva no Brasil, induzindo outros profissionais da área a apresentar interesse em relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência. Assim, a inclusão compõe um processo onde as pessoas que ainda são excluídas juntamente com a sociedade buscam solucionar problemas, buscar soluções e equiparação a todos.

Muitos foram os marcos significativos na história da inclusão escolar, como os decretos, leis e reformas educacionais, porém atualmente ainda há discussões acerca desta questão em relação a formação dos docentes, barreiras arquitetônicas, entre

outros. Em outras palavras pode-se dizer que ainda são presentes questionamentos quanto a efetiva construção da escola inclusiva no país (CAMARGO; SOFFA; MARKOWICZ, 2017).

4.2 Políticas Públicas

Para iniciar uma reflexão acerca do tema proposto, devemos nos remeter ao conceito desses termos. Partindo disso Silva (2002, p. 7) traz que,

políticas referem-se ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional (SILVA, 2002, p.7).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a educação inclusiva

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

A inclusão educacional visa garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, mas para que isso ocorra é necessária definição e execução de políticas públicas educacionais que garantam ações visando o investimento na educação (NASCIMENTO, 2015).

Segundo a mesma autora, ao longo do desenvolvimento da educação inclusiva houve diversos estágios percorridos, desde escolas especiais serem distintas das regulares, o que gerou inúmeras críticas pelo fato de criar um sistema paralelo de ensino, já que não facilitava a inclusão social desses indivíduos. Posteriormente, veio um modelo de integração que aderiu a inserção de alunos com deficiência em escolas de ensino regular, porém tornou-se limitado pelo fato de não gerar mudanças fundamentais nessas escolas que facilitassem no acolhimento e atendimento a esses alunos. Acerca disso as políticas para uma educação inclusiva ganharam destaque, através de uma luta dos defensores de uma educação igualitária para todos.

A partir da década de 90 desenvolveram-se orientações originadas de convenções e conferências mundiais que direcionaram documentos ao qual o Brasil foi signatário, e posteriormente foram aderidos pela legislação, fundamentando a criação de programas de implementação nacional. Entre esses eventos mundiais estão, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Conferência de Educação Especial (Salamanca em 1994); o Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" (Montreal em 2001) e ainda a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência, que ocorreu no ano de 2001 (CASTRO, 2017).

Em busca por uma educação democrática para todos a Declaração de Salamanca trouxe políticas e práticas, as quais os estados devem assegurar a educação para os alunos com deficiência. Estabelece que a educação deve ser igualitária e para todos, levando a necessidade e urgência que haja educação tanto para crianças, jovens como adultos com necessidades educacionais especiais (BARRETTA; CANAN, 2012).

Segundo Castro (2017), educação especial veio se destacando no Brasil como modelo transversal de educação desde o ano de 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a qual conceitua e orienta as abordagens inclusivas para o sistema de ensino. A partir disso, as instituições de ensino de forma obrigatória devem ofertar ensino de qualidade para os alunos com deficiência, visando garantir acesso e permanência dos mesmos também no ensino superior (OLIVEIRA; PAIVA; OLIVEIRA, 2017).

Deste modo, a LDB de 1996 determina o marco da educação inclusiva no nosso país, onde destaca no artigo 3º, inciso I do Título II, o princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", e em seu artigo 4º, inciso III do Título III, o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". Em seu artigo 59, traz que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

A partir da LDB 9.394/96, Soler (2005) afirma que

a educação especial não pode mais ser vista como um sistema paralelo ao ensino comum, mas sim fazer parte dele como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos. Assim, o aprendizado escolar dos alunos com

necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na classe comum da rede regular de ensino, variando o apoio especializado que cada aluno deverá receber (SOLER, 2005, p.49).

Com o objetivo de implementar uma educação inclusiva no Brasil, o governo federal vem ao longo dos anos apresentando muitos programas acerca da educação especial. No ano de 2007 por meio da normativa nº 13, o governo criou a Programa de sala de recursos multifuncionais, disponibilizando para as escolas públicas de ensino regular equipamentos de informática, mobília, materiais pedagógicos e de acessibilidade, a fim de criar um espaço de atendimento educacional especializado (NASCIMENTO, 2015).

No ano de 2008 o governo federal lançou por meio do Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que argumentava ser uma política voltada para uma educação de qualidade, e para todos. Nessa perspectiva, foram estabelecidas diretrizes onde ressaltam que esse atendimento deve ser realizado por profissionais que tenham conhecimentos específicos, sendo que essa educação deve ocorrer desde a Educação Infantil até a Educação Superior com interface nas modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos e ainda a Educação Profissional (BRASIL, 2008).

Entretanto essa política pouco abordou a formação dos professores para atuarem nessas instituições de ensino, apesar de descrever que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. Para que isso realmente ocorra, é necessário que essa atuação tenha um caráter interativo e interdisciplinar dentro das salas de aula do ensino regular, salas de recursos e instituições de Ensino Superior (NASCIMENTO, 2015).

Em julho de 2012, criou-se o Programa Escola Acessível através da resolução Nº 27, onde se destinou verba para escolas públicas de educação básica com acesso para os alunos com deficiência em classes comum de ensino regular que foram contempladas com os recursos multifuncionais. Tal resolução traz que esse financiamento deveria servir para adequações arquitetônicas dessas escolas e produtos de tecnologia assistiva, garantindo acesso igualitário e permanência de todos os alunos (BRASIL, 2012).

Cabe destacar que somente recursos tecnológicos não são suficientes para garantir uma inclusão. Os cenários nos levam a reflexões sobre o trabalho pedagógico

desenvolvido pelos docentes que atuam com esses educandos, questões que se sobrepõem as diretrizes básicas da educação. São necessários conhecimentos essenciais acerca dos métodos de ensino para que haja um ponto de partida para a formação desse público. Desta forma, o docente com capacitação adequada pode contribuir para elevar o nível de conhecimento desses alunos. Tais capacitações podem ser por meio de ações político-pedagógicas que tendem a contribuir para o avanço da educação inclusiva (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016).

A formação inicial ou até mesmo a continuada dos professores deve garantir que os mesmos estejam preparados e compreender qual a sua prática pedagógica por meio de um processo de aprimoramento contínuo. A formação desse público é responsável por grande parte de sua carreira, seus conhecimentos profissionais dividem com os conhecimentos científicos e técnicos a responsabilidade de serem críticos e passíveis de aperfeiçoamento durante a prática (CORREIA, 2008).

A partir do ano de 2005 o Presidente da República regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, através do Decreto Nº 5.626, de 22 De Dezembro de 2005 a inclusão de Libras como disciplina curricular, visado aperfeiçoar a formação inicial do professor:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005).

Vale destacar também, que em 2015 foi instituída a Lei Nº 13.146 que tem como base a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no

plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno” (BRASIL, 2015).

De acordo com Andrade e Damasceno (2017), a lei supracitada foi um avanço de suma importância para o movimento inclusivo no Brasil, sendo que visa garantir e promover a prática dos direitos e liberdades da pessoa com deficiência. Desta forma vale ressaltar que o capítulo IV dessa dissertação abordará especificamente sobre o direito à educação por parte da pessoa com deficiência, o art. 27 da Lei Nº 13.146 traz que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 08).

Seu Parágrafo Único traz que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 09).

Apesar de avanços normativos e discursivos frente a essa temática, é preciso se contrapor a um modelo que somente visa a inserção periférica, negando um ensino que se pauta pelas habilidades dos alunos, na qual esses sujeitos tenham as suas especificidades atendidas, objetivando uma emancipação num prisma igualitário, esse é o grande desafio, e para superá-lo é necessária a participação de todos (ANDRADE; DAMASCENO, 2017).

4.3 Acessibilidade e Inclusão nas IES

Por longos anos as pessoas com algum tipo de limitação, sendo ela física ou mental, ficavam à margem da educação. No século XX esse quadro começou a ser revertido quando as demandas sociais fizeram com que a sociedade buscasse por ações governamentais que visem eliminar qualquer tipo de discriminação. As pessoas com deficiência têm direito aos meios e instituições que lhes proporcionem a

condição de desenvolver e aprimorar seus talentos e aspirações, independentemente de qualquer tipo de discriminação. Desta forma, buscou-se e ainda se buscam meios de reduzir e excluir todos os tipos de barreiras existentes (QUEIROZ; SOUZA, 2015).

De acordo com INEP (2018), o número de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior no período de 2009 a 2017 aumentou consideravelmente, sendo que passou de 20.530 para 38.272 (Figura 1). Com isso aumenta a necessidade de um atendimento diferenciado ao qual estão incluindo as IES, visando uma acessibilidade que vai além das estruturas físicas. Deste modo, é de suma importância que os critérios de acessibilidade presente na nossa legislação sejam pertinentes, considerando o processo de avaliação das IES.

Figura 1: Censo da Educação Superior 2017: Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência 2009-2017.



Fonte: INEP, 2018.

A discussão acerca da acessibilidade vem se destacando com o passar dos anos, visto que salientam a importância da mesma para eliminar as barreiras arquitetônicas e comunicacionais a favor da inclusão. A inclusão faz parte da justiça social, garantindo igualdade no exercício dos direitos, gerando autonomia e independência das pessoas com algum tipo de deficiência (PIVETTA *et al.*, 2016).

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 948) argumentam que

é importante discutir a inclusão na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemática.

Essas discussões voltadas para a inclusão e acessibilidade nas IES pontuam que esses não são apenas sinônimos de respeito e aceitação para com o outro, mas sim um processo que torne possível com que a pessoa com deficiência perceba seu potencial para aprender e participar ativamente da sociedade conforme suas capacidades (LIRA, 2014).

No que diz respeito à educação inclusiva, a acessibilidade é fundamental para promover uma educação de qualidade e que garanta o direito de ir e vir dos indivíduos e, ainda, a participação das pessoas com deficiência no âmbito educacional. A acessibilidade deve estar presente nos processos organizacionais das IES e para que isso ocorra é necessário realizar uma análise das dimensões institucionais, um planejamento acerca das características da comunidade, reconhecimento das necessidades educacionais individuais. Basicamente, todo esse processo deve gerar ações de acessibilidade, as quais devem ser planejadas e estudadas pelos gestores das IES (QUEIROZ; SOUZA, 2015).

Além da acessibilidade, as IES têm o dever de garantir boas condições de estudos e a permanência das pessoas com deficiência até a conclusão de seu curso. Para que isso ocorra, o docente tem um papel fundamental frente a isso, já que é por intermédio dele que esses alunos iniciam seu processo de conhecimento. Diante disso, é necessário que esses docentes tenham preparação e conhecimento adequado e contínuo para enfrentar esse processo na sua rotina, garantindo um ensino de qualidade a todos os alunos (OLIVEIRA; SILVA, 2013).

A inclusão nas IES decorre de diferentes maneiras, motivando a igualdade e a diferença como valores inseparáveis. Docentes e demais profissionais da educação tem como dever trabalhar a inclusão não somente pela deficiência, mas também por todos os alunos da instituição e que possuem qualquer tipo de dificuldade, considerando assim, as potencialidades de cada um (LIRA, 2014).

Diante do exposto acima, a formação docente deve conter uma visão crítica fazendo com que a qualificação e formação desse profissional consigam quebrar os paradigmas ainda existentes em relação à inclusão das pessoas com deficiência nas IES. Para que isso ocorra, se faz necessário que as grades curriculares das graduações e pós-graduação sejam reestruturadas com o intuito de contemplar disciplinas voltadas para diversidade (OLIVEIRA; SILVA, 2013).

5. MATERIAL E MÉTODOS

5.1 Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo qualitativo que foi realizado nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Município de Foz do Iguaçu- PR.

5.2 Local de Estudo

O município de Foz do Iguaçu fica localizado no Oeste do Paraná, estado brasileiro. O mesmo faz fronteira com Argentina e Paraguai, denominado de Tríplice Fronteira. Segundo IBGE (2017) o município possui 256.088 habitantes.

O município de Foz do Iguaçu contempla 3 instituições de Ensino Superior públicas, sendo a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Instituto Federal do Paraná (IFPR) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

5.3 População de Estudo

Participaram desta pesquisa docentes das Instituições de Ensino Superior do município de Foz do Iguaçu- PR que trabalharam ou trabalham com alunos com deficiência. Somente participaram aqueles que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os requisitos de pesquisa que envolve os seres humanos (ANEXO A), aprovado pelo Comitê de Ética com o parecer de número: 3.065.826.

Não participaram da pesquisa, os sujeitos que não atenderam os critérios de inclusão ou que se recusaram participar. Para garantir o anonimato das participantes, foram utilizados codinomes, tais como: letra "D", que significa docente. Todas as combinações acompanhadas de números sequenciais da entrevista, exemplo: D1 (Docente 1).

5.4 Instrumento e Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados trata-se de um questionário semi-estruturado, já validado no Brasil, através de estudos (tese e dissertação) anteriores realizados no grupo de pesquisa em Políticas Públicas e Formação Humana-PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2015, com questões abertas, versando dentre as variáveis: idade, sexo, tempo de docência, formação e capacitação para atuar com pessoas com deficiência, experiência, dificuldades encontradas, melhorias para o atendimento destas pessoas, melhorias para atuação do docente, avaliação de desempenho, entre outras (ANEXO B). As entrevistas foram posteriormente transcritas na íntegra pela pesquisadora, utilizando Microsoft Word 2010 para realização da análise.

A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2019 nas três instituições já citadas. Para isso foi necessária uma autorização para tal procedimento dentro das instituições, onde foi apresentada a pesquisa juntamente com uma exposição do tema e justificativa. Após o consentimento dos responsáveis por meio de assinatura (APÊDICE A, B, C) foi dado início ao levantamento dos cursos aos quais atendiam alunos com algum tipo de deficiência durante os anos letivos de 2018 e 2019.

Ao total obteve-se uma população de 18 participantes, porém não houve o retorno de todos, gerando assim uma amostra de 13 participantes entre as 03 IES, somando 05 docentes da UNIOESTE, 05 da IFPR e 03 da UNILA. A partir desse quadro foram realizadas algumas tentativas de contato com os docentes que não realizaram a devolução do questionário, porém não se obteve mais nenhum retorno ou posição dos mesmos até o final da pesquisa.

Na UNIOESTE, o levantamento foi realizado com o auxílio do PEE onde passaram a informação de que na instituição haveria alunos com deficiência nos cursos de Administração e Matemática. Desta forma foi realizado contato primário com os coordenadores dos respectivos cursos. O coordenador de Administração concedeu alguns minutos para apresentação da pesquisa e entrega do instrumento de coleta para os docentes, sendo que os mesmos foram entregues posteriormente por meio da coordenação, porém 02 questionários não foram devolvidos. Em relação ao curso de Matemática, o coordenador repassou o contato de todos os docentes que atendiam a aluna com deficiência, porém apenas 02 docentes aceitaram participar da pesquisa e outros 03 não se manifestaram depois de algumas tentativas de contato.

Na IFPR esse levantamento foi obtido por meio de contato com a Intérprete da instituição e que faz parte da equipe do Núcleo de Atendimento à pessoas com necessidades Específicas (NAPNE), que atendem aluno com deficiência no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Posteriormente se realizou um contato com o coordenador do curso, onde o mesmo se prontificou em explicar a pesquisa aos demais docentes e entregar aos mesmos o instrumento durante a reunião de colegiado que ocorreu em caráter fechado, sendo retirado posteriormente com o mesmo. A resposta na IES foi positiva, sendo que 05 dos docentes que atuam com o aluno aceitaram participar e devolveram o instrumento conforme foi acordado.

Por fim na UNILA o primeiro contato para o levantamento foi realizando também com um intérprete que faz parte do Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (NAAI), que levantou os cursos que atendem pessoas com deficiência. Com esse dado em mãos foi realizado o contato com as secretarias acadêmicas, e apenas o curso de Saúde Coletiva demonstrou interesse e aceitou fazer parte da pesquisa. Após contato com a coordenação do curso, foram concedidos alguns minutos no início da reunião de colegiado para apresentação da pesquisa e entrega do instrumento. Foram entregues 05 questionários, porém foram devolvidos somente 03 deles.

Diante disso, foi realizado contato prévio com todas as coordenações dos cursos que atendiam esses alunos para verificar um meio de abordar os docentes para coleta de dados e por este meio se realizou os contatos com os docentes das IES.

5.5 Aspectos Éticos

Este estudo foi realizado respeitando as normas da Resolução nº 510/2016 de competência do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. No ato da entrevista, caso ocorresse intercorrência ou mal súbito dos participantes da pesquisa, seria acionado o apoio ao 192 SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência).

O projeto de pesquisa foi submetido à análise e aprovação do Comitê de ética da universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e obteve aprovação sob o parecer de número 3.065.826, respeitando a legislação da pesquisa que envolve seres humanos e também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

que afirma os riscos da pesquisa e, também, que o participante não pagará e nem receberá nada para participar do estudo.

5.6 Análise dos Dados

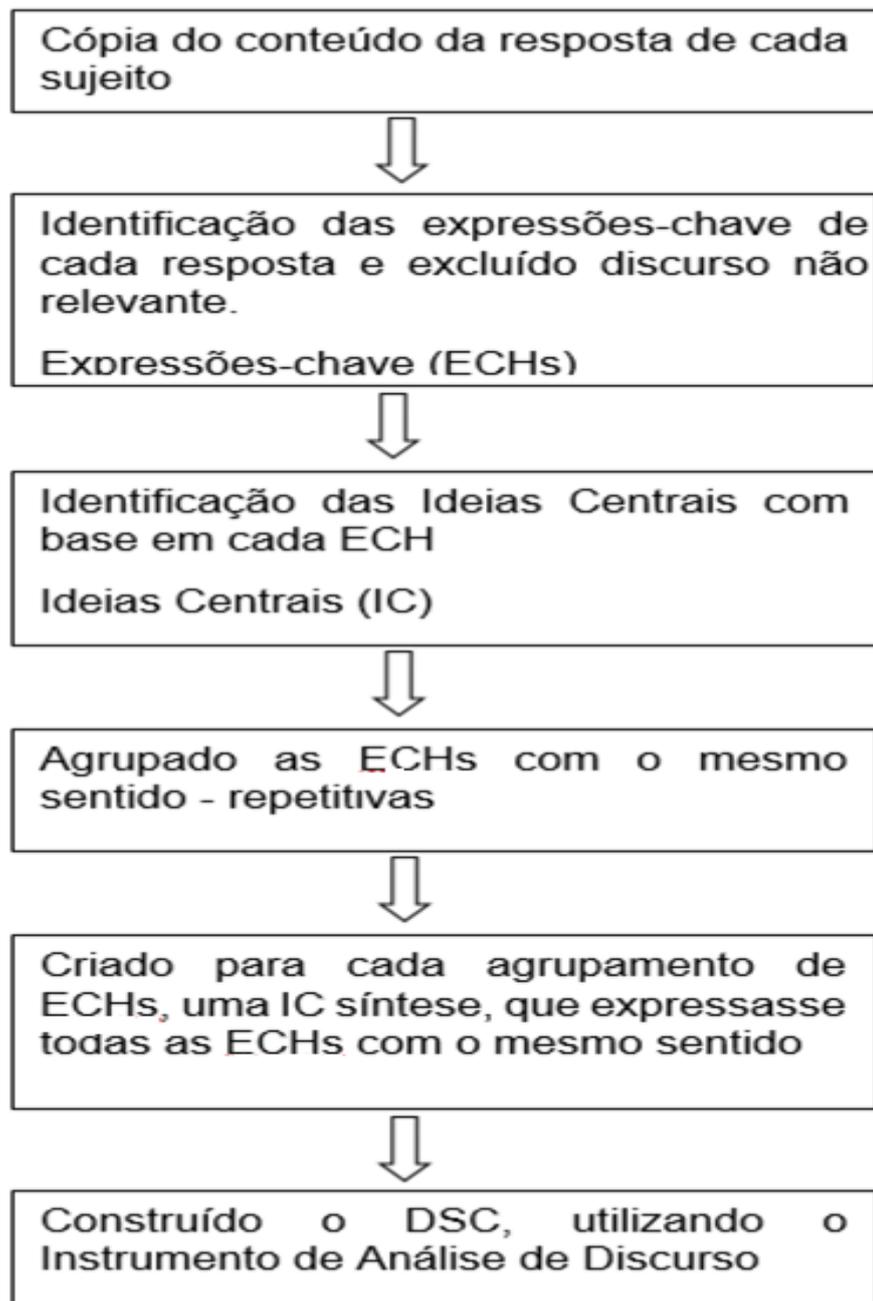
Utilizou-se para análise dos dados qualitativos o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Este método consiste em organizar os dados de natureza verbal, através de opiniões ou expressões individuais obtidas por escrito, que apresentam semelhanças entre si. Desta forma, são agrupadas em categorias, como faz quando se tem questões abertas. O diferencial deste método é que cada categoria se associa às opiniões de sentido semelhante em diferentes depoimentos, de modo que destaque os trechos mais significativos “expressões-chaves”, e a partir disso obtém-se o depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014).

Segundo LEFÈVRE e LEFÈVRE (2005), esta metodologia utiliza quatro figuras metodológicas para produzir DSC's, sendo elas:

- 1- Expressões-Chave (E-Ch): Trechos selecionados do material verbal de cada depoimento, que melhor descrevem seu conteúdo;
- 2- Ideias Centrais (IC): Fórmulas artificiais que descrevem os sentidos presentes nos depoimentos de cada resposta e nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar;
- 3- Ancoragens (AC): Fórmulas sintéticas que descrevem as ideologias explícitas no material verbal das respostas individuais ou das agrupadas;
- 4- Discursos do Sujeito Coletivo (DSC): Reunião das E-Ch presentes nos depoimentos, que têm IC e/ou AC de sentido semelhante ou complementar, escrito na primeira pessoa do singular para representar o pensamento de uma coletividade.

Na presente pesquisa não foram encontradas ancoragens nos discursos obtidos, fazendo desta forma, com que a mesma não fosse utilizada. Assim, as entrevistas realizadas durante a coleta de dados seguiram a análise das demais etapas do DSC, como mostra a figura abaixo (Figura 2):

Figura 2: Fluxograma da utilização da técnica e análise do DSC.



Fonte: Lefèvre e Lefèvre, 2012, p. 90.

6. CENÁRIO

6.1 Unioeste

Segundo Goes (2015), com a evolução tecnológica e industrial passou-se há atender nos anos 70 as exigências das novas necessidades na área de aperfeiçoamento profissional por meio do ensino superior. Desta forma foi fundada no Estado do Paraná, mais especificamente município de Cascavel a Fundação Municipal de Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL, que sequencialmente levou a criação das Fundações Municipais de Toledo – FACITOL; Marechal Cândido Rondon – FACIMAR e em Foz do Iguaçu – FACISA (Quadro 1). Através do Decreto nº 8.464/87 de 15 de janeiro de 1987 tais fundações passaram a ser estadualizadas e integradas pela Federação de Instituições de Ensino Superior do Paraná – FUNIOESTE.

Ainda segundo Goes (2015), em 1991 surgiu à lei 9.663/91 na qual deu liberdade ao poder executivo para constituir a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, onde acabou englobando outras instituições de ensino superior regional. Posteriormente, a Faculdade Municipal de Francisco Beltrão – FACIBEL passou a fazer parte da UNIOESTE em 1998, abrangendo desta forma, a região Sudoeste do Estado além da região Oeste. Nos anos 2000 a UNIOESTE incorporou também o Hospital Regional de Cascavel por meio da Lei Estadual nº 13029/2000, o qual passou a ser o Hospital Universitário do Oeste do Paraná (Quadro 2).

Quadro 1: Aspectos legais da UNIOESTE. Lei Estadual nº 13029/2000.

Instituição/ Ato Legal	Data	Súmula
<i>Faculdade de Educação, Ciências e Letras e Cascavel</i>		
Lei Municipal 866/71	12/08/1971	Crie a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação do oeste do Paraná – FUOP.
Decreto Federal 70.521/72	15/05/1972	Autoriza seu funcionamento
Lei Municipal 1.088/74	20/06/1974	Altera sua denominação para Fundação de educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL.
Decreto Federal 77.173/76		Reconhece a FECIVEL.
<i>Fundação Municipal de Ensino superior de Toledo – FUMEST</i>		
Lei Municipal 989/80	31/01/1980	
Parecer CEE 102/90		Autoriza seu funcionamento
Decreto Federal 85.053/80		Autoriza seu funcionamento
Portaria Municipal 69/83		Reconhece a FACITOL.
<i>Fundação Educacional de Marechal Cândido Rondon – FUNDEMAR</i>		
Lei Municipal 1.343/80	30/01/1980	Crie a FUNDEMAR, mantenedora da Faculdade de Ciências Humanas de e Marechal Cândido Rondon - FACIMAR.
Lei Municipal 1.297/78		
<i>Fundação Educacional de Foz do Iguaçu – FUNEFI</i>		
Parecer CEE 101/80		Autoriza seu funcionamento
Lei Municipal 986/77	22/09/1977	Crie a UNEFI, mantenedora da Faculdade de Ciências Sociais de Foz do Iguaçu- FACISA.
Parecer CEE 094/79	09/04/1979	Autoriza seu funcionamento
Decreto Federal 83.558/79		Autoriza seu funcionamento
Portaria Ministerial 218/83		Reconhece a FACISA

Fonte: Proplan /UNIOESTE, 2012, p. 15.

Quadro 2: Atos legais da instituição. UNIOESTE. Lei Estadual nº 13029/2000.

Instituição/ Ato Legal	Data	Súmula
<i>Fundação Federação de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná – FUNIOESTE</i>		
Lei Estadual 8464/87	15/01/1987	Autoriza a criação da FUNIOESTE.
	27/04/1987	Institui a FUNIOESTE, aprova seu Estatuto e nomeia a Comissão de Importação.
Decreto 70.521/72 Decreto 2352/788	27/01/1988	Institui a FUNIOESTE, aprova seu Estatuto e nomeia a Comissão de Importação.
<i>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE</i>		
Lei Estadual 9663/91	16/07/1991	Transforma em Autarquia a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.
Portaria Ministerial 1.784-A	23/12/1994	Reconhece a UNIOESTE.
Decreto Estadual 1378/99	19/10/1999	Aprova o Estatuto da UNIOESTE.
<i>Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL</i>		
Lei Estadual 12.235/98	24/07/1998	Autoriza o poder executivo a incorporar a FACIBEL à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.
Decreto 995/99	23/06/1999	Institui o Câmpus de Francisco Beltrão.
<i>Hospital Universitário do Oeste do Paraná – HUOP</i>		
Lei Estadual 13029/2000	27/12/2000	Autoriza o Poder Executivo a transformar o Hospital de Cascavel em Hospital Universitário do Oeste do Paraná e transferi-lo para a UNIOESTE.
Decreto 3567/2001	02/03/2001	

Fonte: Proplan /UNIOESTE, 2012, p. 16.

Desta forma, a UNIOESTE se tornou uma IES *multicâmpus* (Figura 3), que se encontram originalmente nos municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel, Toledo, Marechal Candido Rondon e Francisco Beltrão, onde ao todo oferecem 50 cursos de graduação e tem como missão “produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social”. Além disso, a instituição tem o reconhecimento de “produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar em princípios éticos para o exercício da cidadania” (UNIOESTE, 2017).

Figura 3: UNIOESTE e os *Campus* da Instituição, 2019.



Legenda: (a) *campus* Foz do Iguaçu, (b) *campus* Cascavel, (c) *campus* Toledo, (d) *campus* Marechal Cândido Rondon e (e) *campus* Francisco Beltrão. **Fonte:** Autora, 2019. Imagens Portal UNIOESTE.

O Câmpus de Foz do Iguaçu onde foi realizada a pesquisa oferece 12 cursos de graduação, sendo eles: Administração (Bacharelado); Ciências Contábeis (Bacharelado); Enfermagem (Bacharelado e Licenciatura); Engenharia Elétrica (Específico da Profissão); Engenharia Mecânica (Específico da Profissão); Hotelaria (Bacharelado); Letras – Língua Portuguesa e Espanhola (Licenciatura); Letras – Língua Portuguesa e Inglesa (Licenciatura); Matemática (Licenciatura); Pedagogia (Licenciatura) e Turismo (Bacharelado). Devido ao município conter a Hidroelétrica Binacional de Itaipu, o mesmo se tornou uma referência em engenharia, desta forma

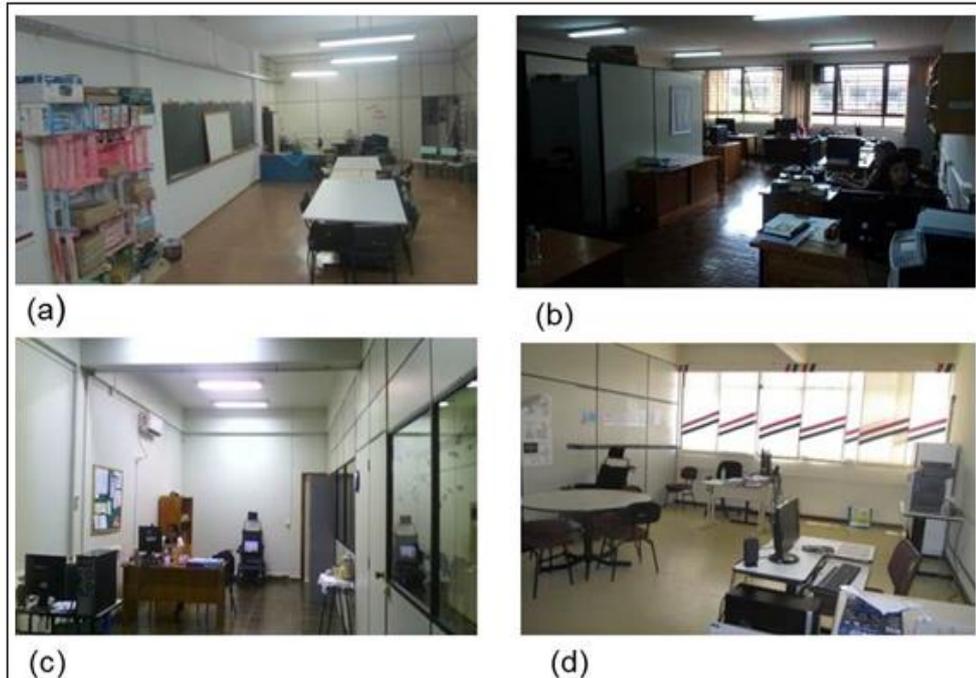
os cursos da UNIOESTE que pertencem a esta área foram estruturados no Parque Tecnológico da Itaipu (PTI), com o objetivo de aprimorar tal característica. Além de contém também um amplo leque de Programas de Pós-Graduação (UNIOESTE, 2015).

O vestibular para ingresso na UNIOESTE pode ocorrer por meio de dois processos distintos e independentes, que são o vestibular convencional e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). No primeiro a seleção ocorre conforme o desempenho do candidato na prova ofertada pela instituição que utiliza como base o currículo do Ensino Médio e não há necessidade de participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já o segundo se trata de um sistema informatizado pelo MEC, no qual oferece aos candidatos vagas em IES públicas de acordo com o seu desempenho no ENEM, desta forma o candidato que for tentar o ingresso por meio do SiSU devem obrigatoriamente realizar a prova do ENEM (UNIOESTE, 2017)

Ainda segundo a mesma fonte, a instituição utiliza 50% das vagas aos candidatos cotistas, os quais são considerados apenas aqueles que realizaram seus estudos de todo o ensino médio, exclusivamente, em escola pública do Brasil e que não tenha curso de graduação concluído. Com isso a instituição ainda não conta com vagas cotistas específicas para pessoas com deficiência. As inscrições dos candidatos com deficiência são avaliadas pelo Programa de Educação Especial (PEE) para analisar a necessidade de banca especial para o candidato ou não, caso haja necessidade o próprio PEE coordena e organiza todo o processo. A banca especial tem como objetivo garantir condições adequadas aos candidatos com deficiência, fornecendo metodologias e recursos pedagógicos conforme a necessidade de cada candidato. Vale ressaltar também que a instituição fornece a isenção da taxa de inscrição do vestibular para candidatos que estejam inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

Os Câmpus de Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão possuem um espaço específico para as ações do PEE, conforme demonstrado na figura abaixo (Figura 4). Esses espaços de tratam de salas específicas para a finalidade e trabalho do grupo, onde os membros fazem atendimento direto aos alunos com deficiência (UNIOESTE, 2015).

Figura 4: Espaço específico para as ações do PEE nos *Campus* da UNIOESTE, 2015.



Legenda: (a) Cascavel, (b) Toledo, (c) Foz do Iguaçu e (d) Francisco Beltrão. **Fonte:** Goes, 2015, p.113.

O PEE, foi criado no ano de 1997 por meio da Resolução nº 323/1997, para garantir um atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais que ingressam na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O programa é composto por professores, funcionários técnico-administrativos, alunos e voluntários de movimentos sociais. O PEE está inserido em todos os campos da UNIOESTE e articula os setores envolvidos no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão (GOES, 2015).

De forma articulada entre os Câmpus, o PEE busca constantemente atender seus objetivos que são:

- I - promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades especiais na UNIOESTE;
- II - propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da Universidade, conforme as normas da NBR/9050 ou sua substituta;
- III - atuar junto aos colegiados dos cursos de graduação e pós-graduação, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- IV - potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias;
- V - constituir e manter um Fórum permanente de Educação Especial na UNIOESTE, em conjunto com instituições educacionais em todos os níveis de ensino e de organizações de e para pessoas com deficiência;
- VI - promover e

participar de estudos e debates sobre Educação Especial; VII - contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mercado de trabalho e nos demais espaços sociais; VIII - assessorar a Comissão da UNIOESTE responsável pelo ingresso e permanência dos servidores com deficiência, na Universidade; IX - propor, quando necessário, alterações e regulamentações para ingresso e permanência de pessoas com necessidades especiais na UNIOESTE; X - incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Especial, nos cursos de graduação e pós-graduação da UNIOESTE (RESOLUÇÃO nº 319/2005-CEPE, Cap.I, art. 4º).

Com o passar dos anos, o PEE vem desenvolvendo atividades juntamente com as associações de pessoas com deficiência e instituições municipais e estaduais de ensino, como o Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT), o Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), as Pró-Reitorias de Extensão e Graduação e com a Direção Geral dos Câmpus (ROSSETTO, 2009).

Em relação aos candidatos com deficiência inscritos para prestar o vestibular da UNIOESTE, o PEE fica encarregado de avaliar individualmente a necessidade de uma banca especial, organizando e coordenando todo esse processo nos vários Câmpus da universidade, garantindo a esses candidatos condições adequadas, com o auxílio de

Intérpretes para usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras); leitor e materiais com caracteres ampliados; exercícios com material gráfico; computadores com Programa Dosvox; professores para cada uma das áreas específicas; equipamentos adaptados e orientações a todos os membros da comunidade universitária sobre a melhor forma de se relacionar com os candidatos com deficiência no decorrer do concurso (GOES, 2015, p.115).

Ainda segundo Goes (2015), os candidatos aprovados devem comparecer até o PEE e especificar quais as suas necessidades, para que os integrantes do programa tomem as medidas apropriadas para garantir e auxiliar na permanência do aluno ingressante. O programa fornece “momentos de reflexões e discussões entre a coordenação do setor, professores, alunos e coordenadores dos colegiados dos cursos que possuem acadêmicos com deficiência”, visando sempre a garantia do conhecimento e conclusão do curso por parte desses alunos.

O PEE vem realizando nos últimos anos estudos acerca da obra de Vigotski, onde a maior parte dos integrantes do grupo participam de grupos de pesquisas como “o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD), o Grupo de Pesquisa

em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR) – GT da Região Oeste do Paraná e o Grupo de Estudos Marxistas em Educação – coordenado pelo professor Dr. Newton Duarte, da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus de Araraquara (SP)”. Através desses estudos e de suas reflexões teóricas, o PEE vem realizando seminários nos quais professores de outras instituições podem debater e aprofundar os conhecimentos do grupo na UNIOESTE (EDUNIOESTE, 2014).

No que diz respeito ao financiamento e manutenção do PEE, a UNIOESTE responsabilizou-se pela estrutura necessária e pelo suporte para garantir o funcionamento do programa, conforme previsto no Capítulo VI, art. 15 da Resolução nº 319/2005 - CEPE. Todas as ações que são desenvolvidas para o atendimento à comunidade acadêmica dentro da UNIOESTE estão sob responsabilidade do PEE, tornando-se um desafio (GOES, 2015).

6.2 Unila

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana começou a ser estruturada em 2007 por uma Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional.

A instituição iniciou suas atividades no ano de 2010, por meio da Lei Nº 12.189/2010, sendo um órgão jurídico e autárquico vinculado ao MEC, tendo sua sede e foro no município de Foz do Iguaçu. Possui a missão institucional de “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul)”. A instituição incentiva o intercâmbio de alunos e a cooperação dos demais países integrantes do Mercosul e da América Latina. Neste ano a mesma apresentava cerca de duzentos alunos oriundos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina (PORTAL UNILA, 2017).

A Lei Nº 12.189/2010 citada acima dispõe sobre a criação da UNILA e fica Decretado pelo presidente da República em seu 2º e 3º Artigos que

Art. 2º A UNILA terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional

específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL.

§ 1º A UNILA caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina.

§ 2º Os cursos ministrados na UNILA serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais.

Art. 3º A estrutura organizacional e a forma de funcionamento da UNILA, observado o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, serão definidas nos termos desta Lei, do estatuto da UNILA e das demais normas pertinentes (LEI Nº 12.189, DE 12 DE JANEIRO DE 2010).

A inserção da UNILA se deu por meio de círculos concêntricos, contando com a região de tríplice fronteira com foco na Associação de Universidades do Grupo de Montevideú (AUGM) formada por 22 universidades públicas do Mercosul e as Universidades da América Latina e os órgãos governamentais e internacionais de toda América Latina. A AUMG é a pioneira em relação a cooperação interuniversitária de todo Mercosul, a mesma foi fundada no ano de 1991 sendo constituída por 10 universidades ao todo. Até o ano de 2009 esse número obteve um aumento significativo, expandindo-se para 9 universidades brasileiras, 8 argentinas, 2 paraguaias, 1 uruguaia, 1 chilena e 1 boliviana. Tal fato mostra a valorização da integração das universidades públicas que fazem parte da rede de associação e sua abrangência dos diversos países do Mercosul (IMEA, 2009).

De acordo com a mesma fonte, durante o processo de tramitação da UNILA o MEC determinou por meio da assinatura do Termo de Cooperação que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem o papel legal de respaldar e dar apoio a Comissão de Implantação da UNILA. Com isso a UFPR tornou-se a Universidade tutora, onde teria como missão viabilizar os atos aos quais a UNILA ainda não era capaz de realizar legalmente até que o Projeto de Lei fosse sancionada pelo Presidente da República. Em 2008 com o apoio da UFPR iniciou-se as visitas no PTI, onde se encontravam as instalações provisórias da UNILA.

Atualmente a instituição conta com 4 sedes fixas no Município de Foz do Iguaçu, sendo o prédio educacional que se encontra no Jardim Universitário; a sede

no PTI onde acolhe estudantes de alguns cursos de graduação; sede administrativa que se encontra na vila A e o Edifício Rio Almada na Av. Tancredo Neves (Figura 5).

Figura 5: UNILA e as sedes da Instituição, 2019.



Legenda: (a) Sede educacional, (b) Sede UNILA no PTI, (c) Sede administrativa, (d) Edifício Almada. **Fonte:** Portal UNILA.

Entre essas sedes estão distribuídos os 30 cursos de graduação que a instituição oferece, sendo eles: Administração Pública e Políticas Públicas; Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Arquitetura e Urbanismo; Biotecnologia; Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Cinema e Audiovisual; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energia; Engenharia de Materiais; Engenharia Física; Engenharia Química; Filosofia (Licenciatura); Geografia (Bacharelado); Geografia (Licenciatura); História – América Latina; História (Licenciatura); Letras – Artes e Mediação Cultural; Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; Matemática (Licenciatura); Medicina; Música; Química (Licenciatura); Relações Internacionais e Integração; Saúde Coletiva; Serviço Social.

O Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão que atua dentro da UNILA faz um trabalho de acompanhamento junto aos alunos com deficiência, o qual é composto por intérpretes de Libras, pedagogia, psicóloga, assistente social e técnico em

assuntos educacionais. O núcleo é responsável por organizar palestras e eventos e ainda, auxilia a instituição e demais órgãos públicos no atendimento de pessoas com deficiência (PORTAL UNILA, 2017).

Para ingresso na instituição o candidato deve se inscrever no ENEM e tentar uma vaga por meio do SiSU. Desde 2018 a UNILA traz cotas que são destinadas exclusivamente para pessoas com deficiência, desta forma, a instituição fornece 710 vagas sendo que 52% das mesmas são destinadas aos cotistas. Com exceção do curso de Arquitetura e Urbanismo todos os demais cursos oferecem pelo menos uma vaga para pessoas com deficiência.

Desta forma, o candidato que fez sua inscrição como cotista para o SiSU irá ser submetido a Banca Especial de Avaliação, a qual irá confirmar o enquadramento dos mesmos nos critérios de pessoa com deficiência e se há necessidade de acompanhamento. Para essa avaliação, os integrantes da banca se baseiam no Código Internacional de Doenças (CID) e assim irão detectar o tipo de deficiência que o candidato tem. Todo esse processo é baseado em legislações específicas e que para validação final é necessário o laudo médico (PORTAL UNILA, 2017).

6.3 IFPR

No ano de 1909 foi criada no Brasil a Rede Federal de Educação Profissional através do Decreto Federal n.º 7.566/09, a qual instituiu no país escolas aprendizes e artífices, com o objetivo de fornecer profissão aos cidadãos desafortunados de 10 a 13 anos. Com isso, o ensino profissional abrangeria duas funções, o ensino de uma profissão e a formação de cidadãos aptos para conviver com os ideais republicanos brasileiros (JUNIOR, 2016).

No governo de Getúlio Vargas, entre 1930 a 1945, ocorreu um amplo investimento na educação profissional visando à evolução industrial. Priorizou-se naquela época a mão de obra nacional com o objetivo de crescer a industrialização no país (LEITE, 2010).

Embora tenha sido um marco na história da educação profissional brasileira, houve uma grande limitação no ensino profissional, levando-se em conta que os alunos que cursaram esses cursos técnicos eram proibidos de cursar o ensino superior. Tal fato proporcionou uma realidade que não era totalmente satisfatória, já

que possibilitava os jovens de classe menos favorecida financeiramente uma educação profissional, mas que ao mesmo tempo garantia o ingresso no ensino superior apenas para os jovens de classes mais favorecidas (MANFREDI, 2002).

Com a aprovação da Lei 5.692 de 1971, os cursos técnicos industriais foram desativados e por este motivo iniciou-se em 1978 os Centros Federais de Educação Tecnológica. Desde então a primeira transformação ocorreu na Escola Técnica Federal do Paraná, que passou a ser denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) (LEITE, 2010).

O Presidente da República no ano de 2005 decretou a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), a qual foi a primeira instituição do país a conseguir tal fato. Três anos mais tarde, foi criado os Institutos Federais que vieram com o objetivo de transformar todos os Centros Federais de Educação Tecnológica do Brasil em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta transformação resultou em alguns desafios ao governo brasileiro, já que a intensão era a transformação dos CEFET em Institutos Federais. Desta forma não foi possível a transformação no estado do Paraná, o que resultou à Universidade Federal iniciar o processo para criar a IFPR, já que a ideia era de pelo menos um (01) Instituto por estado (JUNIOR, 2016).

Especificamente a história do Instituto Federal do Paraná está diretamente relacionada a cidade de Curitiba – PR devido a vinda de imigrantes da Alemanha que influenciaram a evolução da Educação do Paraná. Em 1869 a colônia alemã que se localizava em Curitiba iniciou o funcionamento da escola Alemã, com o intuito de atender os filhos de alemães que residiam na cidade (PORTAL IFPR, 2015).

Vale lembrar que tal escola não tinha como foco o ensino profissional e sim o primário, o qual tinha duração de oito anos e era ensinado apenas no idioma alemão. Inicialmente o funcionamento desta escola era irregular, mas no ano de 1872 com um súbito aumento nas matrículas passou seu funcionamento da casa do pastor para as dependências da igreja. No ano de 1882 a escola não tinha mais vínculo com a igreja, já que conseguiram fundos e foi construída uma sede para a mesma. Em 1914 a escola mudou seu nome para Colégio Progresso (SOUZA, 2012).

Devido a Primeira Guerra Mundial o colégio acabou encerrando suas atividades e fechando, com o fim da guerra os alemães tentaram reabrir a mesma alegando ser uma escola “genuinamente brasileira”, onde obtiveram a autorização no ano de 1919. Já no ano de 1929 passaram a disponibilizar o ensino secundário que era ofertado na

língua portuguesa. Porém no ano de 1930 devido a ascensão do governo Getúlio Vargas a nacionalização do ensino se tornou mais opressor, fazendo com que grande parte das escolas imigrantes (alemã, italiana, polonesas e japonesas) fossem fechadas dando espaço para escolas nacionais (JUNIOR, 2016).

Em 1936 foi fundado o “Curso Comercial” que passou a ser ofertado nas dependências da antiga Escola Alemã, fato que é considerado como o grande marco da história do IFPR. Após dois anos, o Colégio Progresso passou a se chamar “Sociedade Colégio Progresso”, tal instituição foi rompida e os alunos da mesma foram transferidos para distintas instituições de ensino e suas atividades foram encerradas totalmente em 1943. Conseqüentemente, grande parte dos bens da instituição, como por exemplo, o terreno que posteriormente seria construído o Hospital de Clínicas da UFPR, ficou em posse da Faculdade de Medicina do Paraná que pertencia a Universidade Federal do Paraná cidade (PORTAL IFPR, 2015).

Em 1942 o Ministério da Educação e Cultura passou a direção do curso comercial para a Faculdade de Direito da Universidade do Paraná, sendo denominada “Escola Técnica de Comércio anexa a Faculdade Federal do Paraná”. Alguns anos depois a escola passou a integrar-se com a Universidade Federal do Paraná, ficando denominada Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná. Posteriormente, em 1990 a escola passou a se chamar Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, que na ocasião tinha um leque de 11 cursos técnicos de modo integrado, ou seja, ofertava o ensino médio juntamente com a formação técnica (JUNIOR, 2016).

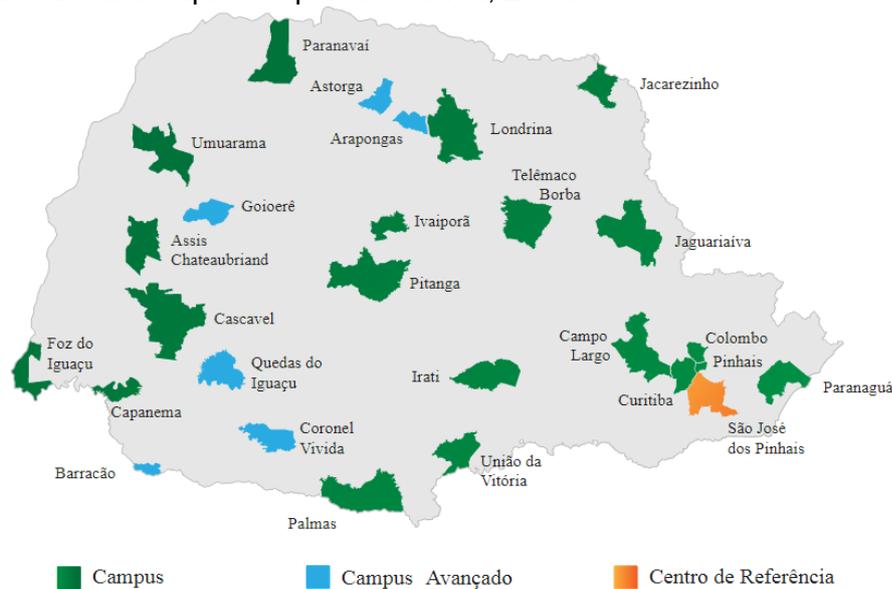
Por fim, no ano de 2008 através da Lei nº 11.892 criou-se a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que era constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela UTFPR, pelo CEFET e pelas escolas técnicas vinculadas as Universidades Federais, surgindo a implantação do Instituto Federal do Paraná:

ao todo, foram criados 38 Institutos Federais – IFs – a partir das transformações de Centro Federais de Educação Tecnológica ou Integração entre Centros Federais de Educação Tecnologia, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Novas unidades escolares da Rede Federal criadas eram integradas a um dos institutos. Os Institutos Federais constituíram-se, assim, na institucionalidade que melhor representa a Rede, visto que, além de serem numericamente superiores entre as instituições que a compõem, a sua constituição abarcou 38 EAFs, 32 CEFETs, 8 Escolas Técnicas Federais e 8

Escolas Técnicas Vinculadas, perfazendo um total de 86 escolas, entre as quais estava um grande número daquelas que, historicamente, evoluíram das primeiras escolas de aprendizes, dos aprendizados e dos patronatos agrícolas. Ou seja, os IFs incorporavam toda a tradição do ensino técnico brasileiro (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 273).

Em suma, o IFPR se trata de uma instituição de ensino pública federal a qual oferece atualmente três níveis de ensino, o superior, a básica e o profissional, com especialidade na educação profissional e tecnológica nos diversos níveis de ensino. O Instituto contém 25 campi, os quais estão distribuídos em todo estado do Paraná (Figura 6). Nos dias de hoje o IFPR fornece 43 cursos de caráter presencial, 11 cursos técnicos a distância, 20 cursos de nível superior presencial, três especializações também de caráter presencial e um de especialização a distância.

Figura 6: cidades que comportam o IFPR, 2015.



Fonte: Portal IFPR, 2015, p.2

Para ingressar no IFPR o candidato deve passar por um processo seletivo que é realizado pelo próprio Instituto. O último processo ofertou 3.685 vagas para cursos técnicos de nível médio e 2.403 para cursos superiores, que são distribuídas entre suas sedes no Paraná. No que diz respeito à inclusão, o IFPR oferece 80% das vagas para inclusão social e 5% dessas vagas são destinadas a pessoas com deficiência. O processo de inscrição para esses alunos é via online, onde o sistema fornece uma aba para o candidato especificar seu tipo de deficiência e posteriormente deve levar

um laudo médico no ato da matrícula, caso seja aceito na instituição (PORTAL IFPR, 2018).

Conta com o apoio do NAPNE, o qual já foi citado no tópico de material e métodos. Trata-se de um núcleo consultivo, propositivo e de assessoramento especializado que faz atendimento aos alunos com deficiência da instituição. Sua composição é multidisciplinar e tem o objetivo de “promover e estimular a criação da cultura da educação para a convivência, respeito às diferenças e, principalmente, minimizar as barreiras educacionais, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas no âmbito do IFPR”. Cabe ao NAPNE

1. Elaboração e implementação de projetos, prestação de assessorias e realização de ações educacionais, com base nas normas vigentes, para a disseminação da cultura da inclusão no Instituto Federal do Paraná;
2. Contribuir com as políticas de inclusão das esferas municipal, estadual e federal;
3. Mediar às negociações e convênios com possíveis parceiros para atendimento das pessoas com necessidades específicas, mediante consulta de viabilidade junto à CONAPNE;
4. Auxiliar na implementação de políticas de acesso, permanência e êxito dos alunos com necessidades específicas, de acordo com a legislação vigente;
5. Auxiliar na avaliação diagnóstica para a identificação das necessidades específicas, junto à Seção Pedagógica, à Secretaria acadêmica e aos Conselhos de Classe;
6. Avaliar as demandas dos estudantes com necessidades específicas, através de estudo de caso e emissão de parecer, com a descrição de quais serviços poderão ser ofertados para cada estudante;
7. Acompanhar o desenvolvimento das ações relacionadas aos estudantes com necessidades específicas;
8. Registrar em ata todas as reuniões e atividades realizadas pelo NAPNE;
9. Manifestar-se, sempre que se fizer necessário, sobre assuntos didático-pedagógicos e administrativos, relacionados à inclusão;
10. Organizar reuniões e momentos de formação para tratar de flexibilizações, adequações e organização do trabalho educacional com alunos que apresentam necessidades específicas, sempre que necessário, em consonância com a direção do campus;
11. Participar do Conselho de Classe para o acompanhamento e identificação de alunos com necessidades específicas (PORTAL IFPR, 2017, p.3).

Ainda vale destacar que suas atividades vão além do atendimento especializado aos discentes, a atuação do NAPNE pauta-se na articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Dessa forma, além do ensino e das questões relacionadas a acessibilidades, o NAPNE também desenvolve atividades de extensão

e de pesquisa. Desenvolvem Curso básico de Libras para servidores, alunos e comunidade; desenvolvem projeto de extensão com a FACISA/UFRN para atender à população com necessidade específica; identificam os tipos de necessidades na cidade por meio dos agentes de saúde; promovem palestras com foco em necessidades específicas (II Jornada de diálogos sobre acessibilidade e inclusão) (PORTAL IFPR, 2015).

Por fim, vale ressaltar que todos os Câmpus do IFPR comportam um grupo do NAPNE e o mesmo é o responsável por manter aberta a discussão sobre inclusão e acessibilidade nos Câmpus, além de bem como pensar e propor soluções para tornar a instituição cada vez mais acessível e inclusiva.

7. RESULTADOS

Em um universo total de 18 docentes que receberam o questionário e TCLE para participar da pesquisa obteve-se o resultado final com 13 amostras dos docentes que participaram ativamente dentre as três IES selecionadas, levando-se em consideração o critério de estar lecionando, ou já ter lecionado em anos anteriores em cursos com alunos com deficiência. Dentre os professores que participaram do estudo, 05 eram da IFPR, 05 da UNIOESTE e 03 da UNILA. Na tabela abaixo (Tabela 1) encontram-se os dados do perfil dos entrevistados. Nota-se que a maioria os docentes se encontram na faixa etária entre 40 a 49 anos, ressaltando que as idades dos mesmos variaram de 28 a 63 anos.

Dos 13 docentes apenas 38,46% (n=05) eram do sexo feminino e 61,54% (n=08) eram do sexo masculino. Desse total, a maior parte dos entrevistados 38,46% (n=05) possuíam de 01 a 09 anos de docência no ensino superior, seguidos por 30,76% (n=04) que possuíam entre 10 a 19 anos, vale ressaltar que em geral o tempo de docência no ensino superior dos entrevistados variaram de 01 ano até 33 anos.

Ainda na tabela 1, verifica-se um dado importante, todos os docentes alegaram não ter recebido algum tipo de qualificação e/ou formação para atuar com alunos com deficiência pelas instituições. Uma única docente relatou ter buscado algum tipo de formação por fora devido a questões pessoais, onde a mesma ministrou aula para sua irmã que possui algum tipo de deficiência.

Tabela 1: Perfil dos docentes entrevistados nas IES públicas de Foz do Iguaçu-PR, 2019.

Variáveis	N	%
Idade		
20-29 anos	01	07,70
30-39 anos	03	23,07
40-49 anos	05	38,46
50-59 anos	03	23,07
> 60 anos	01	07,70
Sexo		
Feminino	05	38,46
Masculino	08	61,54
Tempo Docência em IES		
1-9 anos	05	38,46
10-19 anos	04	30,76
20-29 anos	02	15,39

> 30 anos	02	15,39
Capacitação/Formação para Inclusão		
Sim	00	00,00
Não	13	100

Fonte: autoria própria, 2019.

No que diz respeito à parte qualitativa da pesquisa para construção do DSC foram destinadas seis questões específicas sobre como ocorria o processo de inclusão nas três instituições públicas, conforme mostra no quadro 3 a apresentação geral das questões norteadoras e das ICs que emergiram dos discursos.

Quadro 3: Panorama geral dos temas que nortearam a entrevista e as Ideias Centrais que emergiram dos discursos dos docentes das IES, 2019.

TEMA NORTEADOR DA ENTREVISTA	IDEIAS CENTRAIS
1- Experiência de trabalhar com o aluno com deficiência e se é o primeiro contato com os mesmos	IC1- Primeira experiência com dificuldade. IC2- Primeira experiência sendo um ótimo aprendizado.
2- Dificuldades de exercer inclusão em sala de aula.	IC3- Falta de criatividade e materiais adequados. IC4- Comunicação e falta de profissionais especializados. IC5- Déficit de formação.
3- Melhorias para atuação docente para atender alunos com deficiência.	IC6- Capacitação / Formação continuada. IC7- Materiais Adaptados.
4- Participação do aluno com deficiência nas aulas.	IC8- Esforçado, mas apresenta dificuldade. IC9- Ritmo de aprendizado mais lento.
5- Avaliação docente acerca da inserção de alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino.	IC10- Difícil, porém positiva. IC11- Falta de suporte institucional. IC12- Importante para socialização.
6- Condições das instituições para atender alunos com deficiência.	IC13- Faltam ferramentas. IC14- Grupos e Núcleos de assistência.

	IC15- Capacitações e adaptações curriculares.
--	---

Fonte: autoria própria, 2019.

Sequencialmente serão apresentados os resultados dos depoimentos dos docentes referente às questões da entrevista ilustrando as IC's e seus discursos correspondentes

Quando questionados: “Como está sendo a sua experiência de trabalhar com alunos com deficiência nesta instituição? Você já havia atuado com esse público anteriormente? ” Surgiram duas estratégias a partir das respostas, as mesmas resultaram em duas IC's: primeira experiência com dificuldade e primeira experiência sendo um ótimo aprendizado, conforme mostra o quadro abaixo (Quadro 4):

Quadro 4: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre como tem sido a experiência de trabalhar com o aluno com deficiência e se é o primeiro contato com os mesmos, 2019.

IDEIAS CENTRAIS (IC)	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
IC1 - Primeira experiência com dificuldade.	DSC1 - Primeira experiência e tem sido penosa. Está sendo bem difícil, porque demanda um tempo e uma carga horária que atualmente não temos e requer certa criatividade para atuar com o aluno já que o esforço é dobrado.
IC2 - Primeira experiência sendo um ótimo aprendizado.	DSC2 - Primeira vez que tenho contato com esse público e inicialmente é assustador, mas com o passar do tempo vem sendo uma boa experiência e um ótimo aprendizado.

Fonte: autoria própria, 2019.

No questionamento: “Quais foram as maiores dificuldades encontradas? ”, surgiram três IC's: falta de criatividade e materiais adequados, comunicação e falta de profissionais especializados, e por fim o déficit de formação (Quadro 5):

Quadro 5: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre as dificuldades de exercer inclusão em sala de aula, 2019.

IDEIAS CENTRAIS (IC)	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
IC3 - Falta de criatividade e materiais adequados.	DSC3 - Falta criatividade para elaborar materiais que facilitem o aprendizado do aluno conforme sua deficiência. Com a falta

	de adaptação desses materiais o aluno acaba não acompanhando o restante da turma.
IC4 - Comunicação e falta de profissionais especializados.	DSC4 - A comunicação entre professor e aluno é uma grande dificuldade, mesmo com a presença de interpretes e grupo de inclusão na instituição falta alguém especializado que acompanhe o aluno em sala de aula e atenda suas necessidades de acordo com sua deficiência e que facilite a comunicação entre o professor e o aluno.
IC5 - Déficit de formação.	DSC5 - O Déficit na formação prejudica o atendimento ao aluno, pois não sei como agir em certos momentos e dificulta ainda mais o aprendizado do aluno e tomando mais tempo.

Fonte: autoria própria, 2019.

Quanto ao questionamento: “O que poderia ser feito para melhorar a atuação docente para atender os alunos com deficiência? ”, obteve-se duas IC’s: capacitação/formação continuada e materiais adaptados conforme descritos nos quadros abaixo (Quadro 6):

Quadro 6: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre o que pode ser feito para melhorar a atuação docente para atender alunos com deficiência, 2019.

IDEIAS CENTRAIS (IC)	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
IC6 - Capacitação / Formação continuada.	DSC6 - Acredito que ter um treinamento específico, capacitação e uma formação continuada podem auxiliar os professores nos aspectos teóricos e práticos para educação de pessoas com deficiência. Desta forma, acredito que o professor terá uma prévia preparação e estará melhor situado em relação às condições que estão pela frente.
IC7 - Materiais Adaptados.	DSC7 - Ter o auxílio de materiais adequados facilitaria esse processo. Poderiam ter oficinas que ensinem sobre materiais e estratégias para abordagem dos temas de aula.

Fonte: autoria própria, 2019.

A questão: “Avalie o desempenho e participação do aluno com deficiência nas aulas” deu origem a duas IC’s: esforçado, mas apresenta dificuldade e ritmo de aprendizado mais lento, conforme mostra no quadro abaixo (Quadro 7):

Quadro 7: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas, 2019.

IDEIAS CENTRAIS (IC)	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
IC8 - Esforçado, mas apresenta dificuldade.	DSC8 - É esforçado e comprometido, sempre tenta participar ativamente das aulas e demonstra um bom desempenho, mas ainda assim apresenta dificuldade.
IC9 - Ritmo de aprendizado mais lento.	DSC9 - O ritmo de aprendizado dele é mais lento que o dos demais alunos apesar de seu esforço e por este motivo acaba não participando muito durante as aulas.

Fonte: autoria própria, 2019.

Ao questionar os docentes sobre como eles avaliavam a inserção de alunos com deficiência em “turmas de ensino regular”, geraram três IC’s (Quadro 8):

Quadro 8: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre a avaliação docente acerca da inserção de alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino, 2019.

IDEIAS CENTRAIS (IC)	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
IC10 - Difícil, porém positiva.	DSC10 - Acaba sendo um pouco difícil e problemática, pelo fato de ter uma absorção de aprendizado menor, assim requer uma atenção especial que na maioria das vezes não acontece, mas mesmo assim acaba se tornando positiva já que os demais alunos percebem essa dificuldade e acabam se solidarizando e se prontificando em ajudá-lo.
IC11 - Falta de suporte institucional.	DSC11 - Pode ser interessante desde que haja suporte institucional. Hoje falta recurso humano e preparo institucional para que esse quadro melhore.
IC12 - Importante para socialização.	DSC12 - Acredito que essa inserção deva continuar, pois é importante para a socialização desses alunos e fará com que essa inserção seja mais natural.

Fonte: autoria própria, 2019.

Por fim realizou-se o último questionamento aos docentes, onde os mesmos avaliaram as condições da instituição para atender os alunos com deficiência. Com isso surgiram os últimos três discursos (quadro 9):

Quadro 9: Ideias centrais e discursos do sujeito coletivo sobre as condições das instituições para atender alunos com deficiência, 2019.

IDEIAS CENTRAIS (IC)	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
IC13 - Faltam ferramentas.	DSC13 - A instituição está adequada em termos de estrutura física, porém a deficiência de ferramentas adequadas para facilitar a construção de materiais especializados é grande, então se pode dizer que as condições são razoáveis e ainda tem muito que se fazer.
IC14 - Grupos e Núcleos de assistência.	DSC14 - Contamos com o auxílio do grupo/núcleo dentro da instituição que frente ao cenário é o que nos dá todo suporte que precisamos para atender esse aluno, mas ainda há que melhorias que devem ser feitas.
IC15 - Capacitações e adaptações curriculares.	DSC15 - A instituição não está preparada, ainda tem muito que se fazer para melhoria e até mesmo inserção da coordenação geral do campus, colegiados e governo e isso só pode ocorrer por meio de capacitações e adaptações curriculares.

Fonte: autoria própria, 2019.

8. DISCUSSÃO

Accorsi (2016) traz que a formação inicial de professores deve mostrar a realidade da diversidade e preparar o profissional para atender a individualidade e necessidades de cada aluno, para assim darem seguimento as políticas de inclusão.

Dito isso, as políticas públicas garantem um ensino igualitário para todos. A inclusão no ensino superior vem se fazendo cada vez mais presente nas IES brasileiras, porém ao analisar os resultados obtidos nos temas 1, 2 e 3 e pelo estudo realizado por Nascimento (2009), podemos notar a falta de profissionais capacitados para lecionar em sala de aula com alunos com deficiência, o que nos traz a um quadro muito insatisfatório no que diz respeito ao avanço da educação inclusiva.

De acordo com Rosa e Papi (2017), deve fazer parte da formação inicial de um professor os conhecimentos específicos para o exercício docente, já que os mesmos são a base para o exercício de tal profissão. Para as autoras essa formação deve envolver situações que visem o processo de ensino-aprendizagem que garantem a abertura, aceitação e desenvolvimento das diferenças grupais e individuais. Como atualmente não são todos os projetos políticos pedagógicos que comportam tal formação inicialmente, vale destacar a importância da formação continuada e capacitações que contextualizem conhecimentos específicos que envolvam a diversidade que existem atualmente em sala de aula.

Pacheco e Costa (2005, p.34) destacam que “a formação continuada de professores, as adaptações curriculares, assessoria pedagógica, produção e adequação de recursos pedagógicos” são fundamentais, pois é “impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação”.

Guimarães e Galvão Filho (2012, p. 21) nos ajudam nessa direção quando afirmam que:

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (GUIMARÃES; GALVÃO FILHO, 2012, p.21).

Vale ressaltar que essa deficiência na formação e capacitação dos docentes vem se estendendo por muitos anos e que já poderia ter sido superada em nosso país. Rocha (2017), também afirma que a inclusão dentro da sala de aula ainda é muito dificultosa para os docentes já que a responsabilidade de criar novos métodos de ensino-aprendizagem recai somente a eles, o que conseqüentemente gera uma resistência por parte dos mesmos devido a essa mudança em sua rotina de trabalho.

Pode-se notar que é de caráter urgente novas discussões acerca de avanços na formação inicial e continuada dos professores para atuarem em sala junto aos alunos com deficiência no ensino superior, como afirma Morejón (2009), onde é preocupante o espaço curricular docente ao longo desses anos. É necessário que haja a elaboração de uma nova matriz curricular que traga experiências pedagógicas nas quais o docente consiga ultrapassar as barreiras existentes na prática da docência ao aluno com deficiência.

Assim como Carvalho (2006), os docentes desta pesquisa relataram que o desconhecimento sobre os avanços tecnológicos, a inadequação dos meios e ausência de políticas são elementos que dificultam a inserção de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Morejón (2009) afirma que para atender corretamente os alunos com deficiência deve haver professores competentes, munidos de tecnologias apropriadas e eficazes, para garantir que esses alunos atinjam seus limites e suas potencialidades. Desta forma os alunos têm o direito de serem assistidos de forma que sua socialização e seus valores sejam destacados e para isso é necessário à utilização de práticas pedagógicas especializadas, materiais instrucionais e espaços adequados.

A presença de alunos com deficiência no Ensino Superior é uma realidade da qual não podemos fugir, com isso os planejamentos, metodologias, escolhas de conteúdos e formas de avaliação são dificuldades encontradas pelos docentes para gerar uma aprendizagem de qualidade aos alunos com deficiência. Sua falta de especialização faz com que a existência de materiais pedagógicos adaptados insuficientes e isso faz com que a educação inclusiva se torne um desafio a ser enfrentado diariamente por estes profissionais (CAVALCANTE *et al.*, 2014).

A partir disso, uma formação continuada possibilita uma qualificação e capacitação docente melhorando sua prática através da propriedade de conhecimento e métodos na área de trabalho em que atua. A teoria que é desenvolvida ao decorrer da formação continuada auxilia na superação de dificuldades encontradas na prática

e ainda atualiza o docente através de conhecimentos específicos e novos saberes (MOREJÓN, 2009). Sendo assim, a formação continuada faz uma ponte entre os processos pessoais e profissionais, nos quais os docentes conseguem se apoiarem e trazer um novo quadro em suas vidas e profissões.

Outro fator que chamou atenção é que 92,30% dos docentes afirmaram ser sua primeira experiência com aluno com deficiência e uma parte deles considerou a experiência como um trabalho dificultoso e que demanda muito de seu tempo para atender o aluno. Goes (2015), afirma que a presença de alunos com deficiência dentro da sala de aula faz com que as dificuldades enfrentadas pelos docentes sejam ainda maiores, já que se deve levar em consideração as necessidades e especificidades de cada um para que haja um bom processo de aprendizagem, além de metodologias adequadas e que muitas vezes requerem atendimentos individuais e maior embasamento teórico.

Os docentes enfrentam muitos desafios nesse processo de inclusão dentro da sala de aula, já que a responsabilidade de construir novos métodos de ensino, ter um novo olhar em sala e facilitar o processo de ensino-aprendizagem cabe somente e exclusivamente a ele. E devido a isso alguns demonstram certa resistência e desconforto pela mudança (ROCHA, 2017). Com isso, recai aos docentes a função de resolver problemas que possam ocorrer frente a essa realidade, sendo eles dentro ou fora de sua sala de aula.

Para uma inclusão de sucesso em sala de aula, o docente tem também a tarefa de mudar o pensamento de que os alunos com deficiência são incapazes e sim perceber as possibilidades que esses alunos estão tendo e para que isso aconteça Minetto (2008) afirma que o docente deve se organizar com antecedência, pensar em cada detalhe das atividades que serão propostas aos alunos e ainda avaliar quais delas obtiveram sucesso e quais não.

Que a inclusão no ensino superior é um desafio nos dias atuais, isso já está confirmado através de inúmeras literaturas vistas até aqui, mas Rocha (2017) afirma que os docentes acabam tendo que repensar seu modo de ensinar, além de rever seus conceitos, culturas, políticas e até mesmo suas crenças, de modo que adote uma postura receptiva mediante a individualidade de cada aluno que irá encontrar durante sua carreira profissional e ainda detectar as potencialidades e suas habilidades de acordo com as necessidades de cada aluno.

Diante disso Mancebo (2006) afirma que o docente se destaca pelo excesso de trabalho que sua profissão exige, já que as jornadas de trabalho são maiores e mais complexas tanto dentro quanto fora da sala de aula, gerando, assim, um estilo de vida inadequado.

Desta forma se evidencia a precarização do trabalho e a falta de incentivo à docência nas instituições. Uma pesquisa feita por Mancebo (2007) mostrou que durante a análise de alguns estudos realizados nos anos 90 e início do século XXI acerca do trabalho docente no ensino superior destacou-se a precarização do trabalho da classe com baixa remuneração, desqualificação do trabalho, intensificação e aumento da jornada de trabalho e, ainda, a ausência de um plano de cargos e carreira nas instituições privadas e o aumento dos contratos temporários nas instituições públicas.

A precarização do trabalho docente relatado pelos participantes demonstrou que as políticas presentes nas IES desestimulam significativamente a participação e o comprometimento com a inclusão, pelas condições existentes, demonstrando uma dinâmica de trabalho instituída que limita as iniciativas e compromete a prática inclusiva nas IES.

Mesmo que as dificuldades sejam diversas, percebeu-se que os docentes enfrentam uma luta diária para garantir o aprendizado dos alunos com deficiência em sala de aula. Muitas vezes a capacitação poderia auxiliar esse processo, garantindo um ensino de maior qualidade ao aluno com deficiência. Assim, o profissional teria mais acesso às informações específicas e maior criatividade e habilidade para elaborar materiais, ferramentas e métodos para ensinar esses alunos.

Diante de todas as dificuldades encontradas, os docentes devem atentar-se as diversidades dos alunos e exercer sua função em sala de aula de modo solidário e justo. Muitos desses docentes apresentam insegurança frente às dificuldades, já que não existe uma fórmula adequada de lecionar conforme as especificidades de cada aluno. A partir disso devem planejar suas aulas com mais calma e atenção e recorrer a métodos diversificados de ensino, como desenhos, músicas, jogos entre outras alternativas que facilitem o processo de inclusão em sala de aula (MINETTO, 2008).

Vale destacar então que o professor recebe uma carga da qual ele não deve carregar sozinho, já que todos os profissionais das IES devem ter seu papel na inclusão para não sobrecarregar apenas uma classe de servidores. Assim, Rocha (2017) ainda afirma que o processo de inclusão nas instituições necessita de

mudanças desde as políticas educacionais à instituição até a implementação de projetos educacionais, de forma que torne o ambiente um espaço onde a prática da inclusão não fique limitada, pois as mudanças estruturais e pedagógicas quebram barreiras ainda existentes nas IES.

Os temas 4 e 5 relacionados a participação do aluno ao decorrer das aulas e a avaliação docente acerca da inserção de alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino ficaram bem divididas entre participativo e não participativo. Isso ocorre pelo fato de que esses alunos estão encarando sua inclusão no ensino superior de duas formas distintas, sendo elas: os que sabem e compreendem sua dificuldade e faz dela um caminho para diminuí-la tentando participar ativamente das aulas e adquirir o máximo de conhecimento possível, e os que também compreendem suas dificuldades, mas encaram de um modo que preferem não participar, provavelmente com o receio de atrapalhar os demais alunos e o professor, pelo fato de ter um ritmo diferenciado e muitas vezes não conseguir acompanhar a turma.

Segundo Delmasso e Araújo (2008), para uma participação ativa do aluno com deficiência em sala de aula é necessário que suas necessidades especiais sejam identificadas na interação com o meio, desta forma uma participação restrita do aluno acaba por resultar desfavoravelmente ao seu desempenho. Para que essa participação se torne ativa e o desempenho do aluno seja mais positivo é recomendado formas de interações pedagógicas diversificadas além de materiais de apoio como recursos metodológicos.

Ao analisar os DSC, notou-se que em sua totalidade, os alunos das três instituições, se mostravam solidários e participativos na inclusão dos alunos com deficiência dentro da sala de aula, auxiliando na compreensão da matéria, estimulando a participação do aluno durante as aulas e ainda auxiliando nos estudos fora do horário de aula, o que demonstra ter grande peso e importância para permanência desses alunos no ensino superior refletindo futuramente e positivamente na sua socialização e inserção no mercado de trabalho.

Segundo Ferrari e Sekel (2007), a educação inclusiva em turmas regulares só ocorre a partir do reconhecimento das diferenças, levantando reflexões acerca das práticas educacionais voltadas para questões do cotidiano em sala de aula, e atualmente tal fato ainda não está presente em nossas instituições de ensino, tanto no âmbito de educação básica quanto na superior.

De acordo com o cenário de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior descrito até o momento, foi criado em 2007 pela Secretaria de Educação Especial e pela Secretaria de Educação Superior o Programa Incluir, com o intuito de implementar as políticas de acessibilidade a pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior, onde um dos objetivos é “Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010). Assim, o programa foi fundamental para a condução da política e organização das atividades relacionadas à assistência do aluno com deficiência no ensino superior.

Diante disso constatou-se a partir do tema 6 que das instituições que participaram da pesquisa todas possuíam um espaço reservado para os núcleos de apoio realizarem assistência e atendimento aos alunos com deficiência. Observa-se que os apoios maiores oferecidos pelos mesmos são o auxílio de ideias para construção na elaboração de materiais assistivos, orientações adequadas e assistência ao aluno.

Dentre os conceitos já existentes o mais utilizado é aquele que considera como Núcleo de acessibilidade

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2010a, p. 52).

A partir da análise dos resultados podemos reafirmar as considerações de Melo e Araújo (2018) que a criação dos núcleos de assistência ao aluno com deficiência elevou as condições de permanência dos mesmos no ensino superior, lhes proporcionando recursos satisfatórios para seu aprendizado e ainda abrindo caminho para participarem das atividades de ensino, pesquisa e extensão com mais autonomia.

Com isso, Goes (2015) também traz que esses grupos e núcleos de assistência são

espaços importantes para fomentar a pesquisa, extensão, juntamente com o ensino, a integração desses conhecimentos, o desenvolvimento e à inovação dos espaços acadêmicos e a eliminação de barreiras, mas dentro de uma política instituída no planejamento e no orçamento

da instituição, com um compromisso verdadeiramente transversal, que deve ser assumido a curto, médio e longo prazo (GOES, 2015, p.199).

Mas ainda assim, mesmo com a presença de núcleos de assistência ao aluno com deficiência dentro das instituições percebeu-se que faltam muitas melhorias dentro das instituições. Outro fator muito importante que foi ressaltado é que não é somente o docente que não está apto e preparado para atuar com esses alunos com deficiência, mas essa falta de conhecimento vem desde direções, coordenações e demais setores das IES.

Vale então destacar a importância tanto dos docentes como gestores das IES abordadas em intensificar investimentos sistemáticos e contínuos nesse processo de inclusão e formação de alunos com deficiência, de forma que os mesmos adquiram não somente conhecimentos técnicos acerca da educação inclusiva, mas também que tenham compromisso ético baseado no princípio de que a educação é um direito de todos (LIRA, 2014).

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, pode-se perceber que ainda há muito para evoluir acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior das IES públicas abordadas. Apesar de haver amparo legal que garanta a eliminação de barreiras para o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades ainda é notável que as IES, docentes e gestores não estão preparados e nem tem suporte suficiente para garantir a permanência dos alunos e qualidade no ensino oferecido durante a vida acadêmica dos alunos com deficiência.

Diante do panorama em que se encontra a educação inclusiva no Brasil, se faz necessário uma reformulação nas grades acadêmicas para docentes, considerando que os mesmos precisam receber melhor qualificação para trabalhar com pessoas com qualquer tipo de deficiência que ingressem no ensino superior, o que atualmente não existe. Porém isso é um fator que levará muito tempo para ocorrer e através disso são necessárias soluções em curto prazo para melhoria dessa realidade.

Com isso aumentar o investimento em capacitações e formação continuada é um ponto fundamental para melhoria no quadro da inclusão, sendo que a falta dos mesmos foi um problema muito citado por parte dos entrevistados ao decorrer da pesquisa. A princípio pode-se até mesmo realizar tais capacitações por meio de pesquisas de extensão com estudantes e profissionais especializados e capazes de repassar informações e conhecimentos para os profissionais das IES.

Ampliar essa discussão é uma condição fundamental para atender esses alunos, assim, as propostas não podem estar isoladas, longe das reais necessidades, por isso precisam ser elaboradas em coletividade, inclusive entre a área interdisciplinar e transdisciplinar, e toda a comunidade acadêmica deve participar desse processo, através de um plano de ações articuladas, um planejamento educacional instituído também no orçamento das IES.

A partir da análise dos dados coletados podemos inferir que ocorre uma sobrecarga muito grande aos docentes que atuam nas IES pesquisadas, sendo evidenciado nos relatos que a responsabilidade para que a inclusão no ensino superior ocorra acaba sendo repassada para quem está em sala de aula, cabendo ao professor correr atrás de meios para facilitar esse processo, buscando qualidade no ensino. Cabe aqui destacar que o professor é apenas uma das chaves para que esse

processo ocorra, pois a inclusão só vai acontecer se todos os segmentos da instituição compreenderem essa abordagem abraçando a causa.

Desta forma deve-se pontuar alguns fatores que podem ser aderidos pelas IES para favorecer o processo de inclusão nas mesmas, garantindo um ensino igualitário e de qualidade para todos. Esses fatores incluem a oferta de bolsas para monitores que irão auxiliar com professores que lecionam para alunos com deficiência; Dar oportunidade de voz aos docentes, para que os mesmos possam listar suas dificuldades e as barreiras que ainda impedem a inclusão de modo satisfatório; reorganizar matrizes curriculares e fornecer um embasamento de genética a todos os cursos e não somente aos que possuem licenciatura.

Vale destacar que se esperava uma maior participação do público alvo da pesquisa, já que se teve o resultado final de 13 docentes participantes. Porém para abordagem metodológica escolhida foi o suficiente para extrair boas informações e contribuições para compreender um pouco mais da realidade do trabalho docente das IES abordadas, objetivo dessa pesquisa.

Com isso, surge à necessidade de realizar novos trabalhos destacando as diversas barreiras, sejam arquitetônicas, atitudinais, sistêmicas, entre outras que dificultam a atuação docente, e a efetivação da inclusão e da permanência dos alunos com deficiência nas IES, com destaque para a qualificação dos profissionais, e formação dos docentes em seus cursos de graduação. Além desse aspecto, a precarização do trabalho docente também é um fator que necessita de um olhar cuidadoso, pois a consolidação de uma sociedade eticamente comprometida com a dignidade e a inclusão precisa levar em consideração as tensões e exigências dessa profissão tão digna de valorização social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P.F.; DAMASCENO, A.R. **Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica**. Textura, v. 19 n.39, jan./abr.2017.

BAPTISTA, A.M. et al. **Breve Histórico da Educação Inclusiva e Algumas Políticas de Inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery - ISSN 1981 0377. N. 16, JAN/JUL, 2014.

BARRETTA, E.M.; CANAN, S.R. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e Recuos a Partir dos Documentos Legais**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul – IX ANPEDSUL. 2012.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portador de Deficiência – CORDE, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

_____. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESU, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **Edital nº 8, de 6 de julho de 2010**. Edital Programa Incluir. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2010.

_____. **Ministério da Educação**. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Jul, 2013.

_____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 29 de out. de 2018.

_____. **Produções Didático-Pedagógicas**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. SEED/SUED/DPPE/PDE/UEPG. Vol. II, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernosdpde/pdebusca/producoes_pd

e/2014/2014_uepg_gestao_pdp_luciane_fernandes_vieira.pdf>. Acesso em: 21 jan de 2019.

_____. **Lei nº 7.875**, de 02 de julho de 1984. Dispõe sobre a ação social do Estado no que respeita à Educação, Habilitação ou Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 1818, 5 jul. 1984.

_____. **Lei nº 12.189**, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Congresso Nacional, Brasília, DF, 12 de janeiro de 2010.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, 06 de julho de 2015.

_____. **Resolução nº 27**. Programa Escola Acessível. Brasília: MEC. 2012.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=

BAZON, F.V.M. **Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e176672, 2018.

CAMARGO, L.F.; SOFFA, M.M.; MARKOWICZ, D. **Perspectivas sobre a educação inclusiva: um desafio possível**. EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba/PR. 2017.

CARVALHO, J.J. **Inclusão étnica e racial do Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar. 2006.

CASTRO, K.P. **As Políticas de Inclusão no Âmbito da Educação Especial: que orientações para a prática curricular nas SRM?**. IX Fórum Internacional de Pedagogia. III Seminário Nacional de Educação Básica – IX FIPED. Universidade Federal do Pará. Abaetetuba – PA; Nov. 2017.

CAVALCANTE, L.M. et al. **Inclusão social e as dificuldades enfrentadas por professores em salas de aula de ensino regular**. II CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina Grande – PB. 2014.

CORREIA, M.L. **A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe**. ANALECTA Guarapuava, Paraná v.9 nº 2 p. 11-20 jul./dez. 2008.

DELMASSO, M. C. S.; ARAUJO, R. C. T. **Atribuições de gravidade à deficiência física em função da extensão dos acometimentos e do contexto escolar.** In OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.; OLIVEIRA, A. A. S. (Org.) *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.* Marília, Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

EDUNIOESTE. **A Pessoa com Deficiência na Sociedade Contemporânea: Problematizando o Debate.** Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – 2ª Ed – Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

FERRARI, M.D.; SEKKEL, M.C. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, Dec. 2007.

FURLAN, F.; RIBEIRO, S. M. **O Processo de Inclusão no Ensino Superior: encontros e Desencontros dos Sujeitos que Participam Deste Processo.** *Poiésis*, Tubarão. v.9, n.16, p. 384 - 398, Jul/Dez 2015.

GUIMARÃES, T.; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares.** EDUFBA. Salvador, 2012.

GOES, E.P. **Inclusão de estudantes com deficiência na universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.** 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V.M.F.; FIRME, L.P. **Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 866-889, out./dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2017.** Brasília, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTADÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>>. Acesso em: 07 set de 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portal IFPR – institucional.** 2015. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/historia/>>. Acesso em: 10 maio de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portal IFPR - notícias.** 2018. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/processo-seletivo-do-ifpr-2019-esta-com-inscricoes-abertas/>>. Acesso em: 13 maio de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portal IFPR – NAPNE.** 2017. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/o-que-e-napne/>>. Acesso em 13 maio de 2019.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina.** Instituto Mercosul de Estudos Avançados – Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

JUNIOR, W.L. **A história da educação profissional no Brasil e as origens do IFPR.** Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v.1, n.1, 3, jan./jun., 2016.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas.** Enferm, Florianópolis, 2014.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília: Liber Livros Editora. 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo.** Brasília: Liber Livros Editora. 2012.

LEITE, J.C.C. (Org). **UTFPR: uma história de 100 anos.** 2.ed. Curitiba: UTFPR, 2010.

LIRA, D. **Acessibilidade na Educação Superior: novos desafios para as universidades.** X ANPED SUL, UDESC/Florianópolis, outubro de 2014.

MANCIBO, D. LÉDA, D. B. **REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 34. p. 49-64, 2007.

MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. **Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente.** Educar, 2006, 28, 37-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf>>. Acesso em: 01 julho 2019.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MELO, F.R.L.V.; ARAÚJO, E.R. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018.

MERGEN, E.V.D. **A Gestão Escolar Frente ao Processo de Inclusão.** Monografia do curso de Pós-Graduação a Distância. Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Sobradinho, 2013.

MICHELS, L.R.; SOUZA, G.J. **Acesso e permanência do educando portador de necessidades especiais na instituição de ensino superior. II Colóquio internacional de gestão universitária na América do Sul.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOREJÓN, K.; GARCIA, L.R. **A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do Estado do Rio Grande do Sul/RS/Brasil**. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-americano de educação: metas 2011. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires. 2010.

NASCIMENTO, R.P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

NASCIMENTO, S.V. **Políticas Públicas para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, out., 2015.

OLIVEIRA, A.R.V.; PAIVA, A.E.A.; OLIVEIRA, W.P.G. **As Políticas de Inclusão Empreendidas pelo Ministério da Educação**. Rev. Online Includere, v. 3 n. 1. 2017.

OLIVEIRA, M.A.; SILVA, Y.F.O. **Educação Inclusiva e a Acessibilidade da Pessoa com Deficiência ao Ensino Superior**. REVELLI – REVISTA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E LITERATURA DE INHUMAS. v. 5 n. 2 Dezembro, 2013.

OMOTE, S. **Atitudes em relação à inclusão no ensino superior**. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16; Number s1; 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Alguns Factos e Números sobre as Pessoas com Deficiência. United Nations Regional Information Centre for Western Europe - Brussels: 2017. Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/pessoas-com-deficiencia/5459>>. Acesso em: 23 out de 2018.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças**. In: BATISTA, E. L.; MULER, M. T. (Orgs.). A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI. Campinas: Alínea, 2013.

PACHECO, R.V.; COSTA, F.A.T. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: ed.27, 2005.

POKER, R.B.; VALENTIM, F.O.D.; GARLA, I.A. **Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018.

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO - PROPLAN /UNIOESTE. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proplan/boletim_dados/boletim_de_da_dos_2012.pdf> . Acesso em: 23 abril de 2019.

QUEIROZ, E.G.; SOUZA, F.M.S. **A Acessibilidade na Universidade como Fator de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Física**. INTERLETRAS, V. 3, Ed. 21. Ab./Set. 2015.

ROCHA, A.B.O. **O papel do professor na educação inclusiva.** Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez 2017.

RODRIGUES, S. **Inclusão do Aluno Surdo: Escola x Mundo do Trabalho.** Monografia (conclusão de curso) - Instituto Superior de Educação, da Faculdade Alfredo Nasser. Aparecida de Goiânia, 2011.

ROSA, K.B.; PAPI, S.O.G. **Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum.** EDUARE: XIII Congresso Nacional de Educação. PUCPR. Curitiba, 2017.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Porto Alegre, 2009.

ROGALSKI, S.M. **Histórico do Surgimento da Educação Especial.** Revista de Educação do Ideau. Vol. 5 – Nº 12 - Julho – Dezembro, 2010.

SILVA, A.P.M.; ARRUDA, A.L.M.M. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

SILVA, M.A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, R.S. **A estrada do poente.** Curitiba: Máquina de escrever, 2012.

TORRES, J.P.; CALHEIROS, D. dos S.; SANTOS, V. **Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica.** Interfaces da Educ., Paranaíba, v.7, n.19, p.296-313, 2016.

TREVISAN, C.L. **Práticas e conhecimento dos educadores infantis sobre alimentação complementar nos centros municipais de educação infantil de Foz do Iguaçu-PR.** Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA. **Portal Unioeste – Institucional: Apresentação/ Missões e Valores.** 2017. Disponível em: <<https://www5.unioeste.br/portal/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 23 abril de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Portal Unila – Institucional.** 2017. Disponível: <<https://portal.unila.edu.br/institucional>>. Acesso em: 24 abril de 2019.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA – UNIOESTE



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Autorizo a Mestrando Katia Biff Rossi//UNIOESTE *Câmpus* de Foz do Iguaçu, a aplicar, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, questionários relacionados ao levantamento de dados e informações de sua pesquisa de Mestrado intitulada **"INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE FOZ DO IGUAÇU-PR"**, desenvolvida em um Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), entretanto, esta autorização fica condicionada a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da UNIOESTE, respeitada as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cascavel, 27/03/2018

Atenciosamente,


 ELENITA CONEGERO PASTOR MANCHOPE
 Pró-Reitora de Graduação

Elenita Conegero Pastor Manchope
 Pró-Reitora de Graduação
 RG: 4.322.575-0

Apêndice B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA – UNILA

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Autorizo a Mestrando Katia Biff Rossi/UNIOESTE *Campus* de Foz do Iguaçu, a aplicar, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), questionários relacionados ao levantamento de dados e informações de sua pesquisa de Mestrado intitulada **"INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE FOZ DO IGUAÇU-PR"**, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), entretanto, esta autorização fica condicionada a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da UNIOESTE, respeitada as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foz do Iguaçu, 22/08/2018.

Atenciosamente,



Gustavo Oliveira Vieira
Reitor *pro tempore*

Apêndice C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA – IFPR



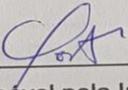
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Autorizo a Mestranda Kátia Biff Rossi/UNIOESTE Campus de Foz do Iguaçu, a aplicar, no Instituto Federal do Paraná Campus Foz do Iguaçu, questionários relacionados ao levantamento de dados e informações de sua pesquisa de Mestrado intitulada "**Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Foz do Iguaçu-PR**", desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Vale ressaltar que a pesquisa já foi aceita pelo Comitê de Ética da UNIOESTE, respeitando as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para pesquisas que envolvem seres humanos. CAAE: 03032818.6.1001.0107, entretanto, esta autorização também será encaminhada ao Comitê de Ética e posteriormente será iniciada a coleta de dados no Campus.

Foz do Iguaçu, 29 / 03 / 2019.

Atenciosamente,



Ass. Responsável pela Instituição

Camila Castello Branco de Almeida Porto
Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão
Portaria nº 309/DOU 18/02/19, p.35, seção 2
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
Campus de Foz do Iguaçu
SIAPE Nº 2189769

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Foz do Iguaçu-PR

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato: Kátia Biff Rossi, Tel: (45) 991191616; Prof^a Dr^a. P. de Góes, Tel: (45) 991257219

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar sobre as políticas, programas e práticas institucionais, relacionados à inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições Públicas de Ensino Superior do município de Foz do Iguaçu-PR, para isso será realizada a aplicação de um questionário com questões voltadas a sua experiência com alunos com deficiência. Durante a execução da entrevista, procuraremos conduzi-lo segundo uma abordagem adequada, com perguntas claras e objetivas com total respeito ao entrevistado e evitando qualquer constrangimento. Em caso de desconforto ou qualquer intercorrência por parte do participante a entrevista será interrompida imediatamente e a mesma não contará durante a análise de dados, ou seja, o questionário do mesmo será excluído da pesquisa. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de modo sigilosos, sendo utilizado apenas para fins científicos. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento por meio dos telefones presentes acima ou ao comitê de ética pelo telefone 3220-3272. Caso ocorra algum imprevisto ou mal súbito durante a execução da entrevista, será chamado o SIATE. Após realização da pesquisa o entrevistado receberá um feedback com os resultados da mesma. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o entrevistado e a outra com o pesquisador. O sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Kátia Biff Rossi, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de 2019.

Anexo B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADO AOS
PROFESSORES NA IES

1) Idade: _____

2) Sexo: _____

3) Tempo de Docência no ensino superior: _____

4) Você recebeu formação (ou capacitação) para atuar com alunos com deficiência?

5) Como está sendo a sua experiência de trabalhar com alunos com deficiência nesta instituição? Você já havia atuado com esse público anteriormente?

6) Quais foram as maiores dificuldades encontradas?

7) O que poderia ser feito para melhorar a atuação docente para atender os alunos com deficiência?

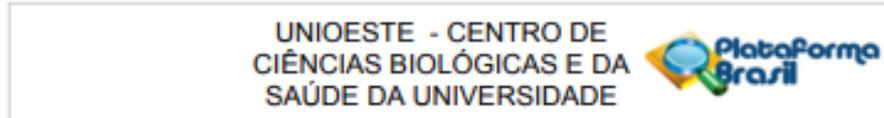
8) Avalie o desempenho e participação do aluno com deficiência nas aulas.

9) Como avalia a inserção de alunos com deficiência em “turmas de ensino regular”?

10) Avalie as condições da instituição para atender os alunos com deficiência.

Anexo C

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior de Foz do Iguaçu-PR

Pesquisador: Eliane Pinto de Góes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03032818.6.1001.0107

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.065.826

Apresentação do Projeto:

Reapresentação de protocolo de pesquisa saneador de pendências.

Objetivo da Pesquisa:

Reapresentação de protocolo de pesquisa saneador de pendências.

 Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Reapresentação de protocolo de pesquisa saneador de pendências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Reapresentação de protocolo de pesquisa saneador de pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Reapresentação de protocolo de pesquisa saneador de pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O TCLE foi reapresentado. Agora ele afirma os riscos da pesquisa e, também, que o participante não pagará e nem receberá nada para participar do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2069
 Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.pppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.005.626

Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO 1225121.pdf	07/12/2018 14:16:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.docx	07/12/2018 14:15:21	Eliane Pinto de Góes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anexo3.pdf	13/11/2018 15:06:30	Eliane Pinto de Góes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anexo1.pdf	13/11/2018 15:06:17	Eliane Pinto de Góes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	13/11/2018 15:04:59	Eliane Pinto de Góes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_inclusao.docx	11/10/2018 11:03:06	Eliane Pinto de Góes	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/10/2018 11:02:20	Eliane Pinto de Góes	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_SEMI.docx	11/10/2018 10:53:33	Eliane Pinto de Góes	Aceito
Outros	autorizacao_unioeste.docx	11/10/2018 10:53:03	Eliane Pinto de Góes	Aceito
Outros	autorizacao_unila.docx	11/10/2018 10:51:59	Eliane Pinto de Góes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 07 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2069
Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCADEL
Telefone: (45)3220-3082 E-mail: cep.prgg@unioeste.br