



Maria de Fátima Nascimento Freitas

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE
APARECIDA DE GOIÂNIA**

Trabalho realizado sob orientação da

Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Universidade Lusófona do Porto

Porto

Janeiro de 2021



Maria de Fátima Nascimento Freitas

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE
APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do
Porto para obtenção do Grau de Mestre em Ciências
da Educação na especialidade de Administração Educacional
Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona do porto no dia 12/01/2021,
perante o júri seguinte:

Presidente: Prof^ª. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins
(Prof^ª. Catedrática da Universidade Lusófona do Porto)

Arguente: Prof^ª. Doutora Sónia Maria dos Santos Leite Ruao Pinheiro Harry Leite
(Professora Adjunta do Instituto Politécnico da Maia)

Orientadora: Prof^ª Doutora de Nazaré Coimbra
(Professora Auxiliar convidada da Universidade Lusófona do Porto)

Janeiro de 2021

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação apenas para efeitos de investigação,
mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Santos, 2003, p. 56).

Dedico a Deus, meu criador e sustentador,
que dirige meus passos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que me encorajaram a prosseguir, em particular:

A Deus pelo sustento.

À Faculdade Alfredo Nasser, por ser a primeira impulsionadora do curso.

Aos meus estudantes com necessidades especiais, que necessitam dos meus conhecimentos e do meu apoio.

À Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Coordenadora do Curso de Mestrado, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela atenção e incentivo.

À orientadora deste trabalho, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pelo direcionamento e mediação.

Aos professores do curso de Mestrado, que com seus exemplos me conduziram a novos saberes e pesquisas.

À minha família, pela segurança emocional e paciência.

A Camila Freitas, pelo suporte tecnológico.

RESUMO

Desafios da formação de professores para a Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia

O estudo que se apresenta tem por objetivo geral analisar a formação de professores no Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia, relativamente à Educação Inclusiva, considerando a flexibilidade curricular no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso. Trata-se de um estudo de caso simples, realizado numa Instituição de Ensino Superior. Os resultados da análise evidenciam a apreciação positiva, por parte dos sujeitos participantes, no que se refere à formação para a Educação Inclusiva. Contudo, são referidos aspetos a melhorar, como mais adequação do currículo e da formação profissional, reforço de aulas práticas e estágios especializados e mais diferenciação pedagógica em sala de aula. Comprova-se, ainda, que a formação de professores em Pedagogia é entendida como essencial, face à crescente inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, e no entendimento de que a Educação Inclusiva é para todos. Assim sendo, é crucial formar profissionais capacitados para potenciarem a inclusão escolar, envolvendo diretores e coordenadores, docentes e discentes, em prol da inclusão de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Curso de Pedagogia; Ensino Superior.

ABSTRACT

Challenges of teacher education for Inclusive Education in the Pedagogy Course of a Higher Education Institution in Aparecida de Goiânia

The present study aims to analyze the training of teachers in the Pedagogy Course of an Higher Education Institution in Aparecida de Goiânia, in relation to Inclusive Education, considering the curricular flexibility in the teaching and learning process, from the perspective of students and teachers of the Course. As a source of data collection, the Curricular Plan of the Pedagogy Course stands out, which was the object of descriptive analysis. The results of the analysis show a positive appreciation on the part of the participating subjects, with regard to training for Inclusive Education. However, aspects to be improved are mentioned, such as better adaptation of the curriculum and professional training, reinforcement of practical classes and specialized internships and more pedagogical differentiation in the classroom. It is also proved that the training of teachers in Pedagogy is understood as essential, in view of the increasing inclusion of students with disabilities in Higher Education, and in the understanding that Inclusive Education is for everyone. Therefore, it is crucial to train qualified professionals to enhance school inclusion, involving principals and coordinators, teachers and students, in favor of the inclusion of all students.

Keywords: Inclusive Education; Teacher training; Pedagogy Course; University education.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
ÍNDICE DE QUADROS	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIII
ÍNDICE DE TABELAS	XIV
ÍNDICE DE TABELAS	XIV
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
1.1. CONCEITO DE FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL...	22
1.3 EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	24
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR	28
2.1. GÊNESE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	29
2.2. ENSINO E APRENDIZAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
2.2.1. <i>O agir pedagógico do professor em contexto escola-família.....</i>	<i>33</i>
2.3. PARTICIPAÇÃO DOS SENTIDOS NA APRENDIZAGEM	35
2.4. A MEMÓRIA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM	39
2.5. A EMOÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM	40
2.6. EMOÇÃO, COGNIÇÃO E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	43
2.7. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTEXTO EDUCACIONAL	45
2.8. ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	47
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO	55
3.1. PROBLEMÁTICA	56
3.2. QUESTÃO DE PARTIDA.....	57
3.3. OBJETIVOS.....	57
3.3.1. <i>Objetivo geral.....</i>	<i>57</i>
3.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	<i>58</i>
3.4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	58
3.5. FONTE E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	59
3.6. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	60
3.6.1. <i>Local da pesquisa</i>	<i>60</i>

3.6.2. <i>Plano Curricular do Curso de Pedagogia</i>	62
3.7. SUJEITOS DO ESTUDO.....	64
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES.....	66
4.2 ANÁLISE DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	102
APÊNDICE 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	103
APÊNDICE 2 – GUIÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	106
APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS A PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Associação Aparecidense de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
p.	página
pp.	páginas
PNH	Política Nacional de Humanização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PMAQ	Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SESP	Serviço Especial de Saúde Pública
UNICEF	United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural</i> - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Diferentes expressões referentes à formação docente	22
Quadro 2. Áreas encefálicas relacionadas com as emoções	42

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos estudantes	67
Gráfico 2. Sexo dos estudantes	67
Gráfico 3. Semestre que frequenta na Instituição	68
Gráfico 4. Aspectos associados à inclusão	68
Gráfico 5. Disciplina sobre inclusão na matriz pedagógica	69
Gráfico 6. Frequência de estudantes com necessidades educativas especiais	71
Gráfico 7. Estratégias de inclusão	73
Gráfico 8. Capacidade dos profissionais em trabalhar com inclusão	74
Gráfico 9. Presença da família na vida académica do estudante em geral	76
Gráfico 10. Presença da família na vida académica do estudante em condições de inclusão	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Identificação da disciplina sobre inclusão	70
Tabela 2. Estratégias diferenciadas para estudantes com necessidades educativas especiais.....	71
Tabela 3. Inteligência Emocional e aprendizagem.....	72
Tabela 4. Dificuldades de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.....	73
Tabela 5. Formação de profissionais capacitados	75
Tabela 6. Formação de futuros professores para trabalhar com inclusão	Erro! Indicador não definido.
Tabela 7. Aspetos a melhorar no curso de Pedagogia	78
Tabela 8. Medidas a tomar a nível nacional sobre a Educação inclusiva.....	78
Tabela 9. Estratégias diferenciadas e inclusão	81
Tabela 10. Inteligência emocional e inclusão.....	81
Tabela 11. Aulas do curso de Pedagogia e inclusão.....	82
Tabela 12. Dificuldades de inclusão de estudantes com necessidades educativas.....	83
Tabela 13. Formação no Curso de Pedagogia para a Educação inclusiva.....	84

INTRODUÇÃO

“As escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 3).

Atualmente, a sociedade exige, às instituições educativas e professores, que orientem um ensino e aprendizado de qualidade, em todos os níveis de ensino, incluindo no Ensino Superior. O professor, pelas funções que desempenha, constitui a pessoa mais diretamente responsável pelo processo de aprendizagem, em contexto de sala de aula. Deste modo, a fim de corresponder às solicitações atuais, os docentes precisam de aperfeiçoar um conjunto de competências, conhecimentos e habilidades, no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem, e incluindo a avaliação. Um professor competente constitui, efetivamente, um recurso humano imprescindível, capaz de reforçar a Educação Inclusiva (Pereira & Guimarães, 2019).

Neste sentido, a formação de professores, tanto inicial como contínua, apresenta como finalidade, através do aperfeiçoamento profissional, potenciar estratégias eficazes e boas práticas, que motivem os estudantes, potenciem suas aprendizagens e aprofundem seus conhecimentos. Por isso, torna-se essencial mais e melhor formação, quanto à gestão da sala de aula, partindo de conhecimento atualizado, para uma ação docente de qualidade.

O processo de inclusão é complexo, configurando diferentes dimensões, tais como ideológica, sociocultural, política e econômica. A inclusão constitui um enfoque atual, pelo que têm surgido mais estudos científicos, no Brasil e no mundo, sendo uma das prioridades das políticas educativas, a nível global e nacional.

Assim sendo, a formação docente é considerada fundamental, para mais qualidade e sucesso educativos, através da inclusão e diferenciação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente, quer de cada professor, quer coletivamente, em comunidade educativa (Formosinho et al., 2015; Oliveira, 2018).

A inclusão no Brasil teve, como marco incontornável, a Conferência de Salamanca, ocorrida em 1994, ao afirmar que “todas as crianças têm direito à Educação”. Com efeito,

oportunizou a todos, de forma equitativa, o direito de aprender e aceder ao conhecimento, incluindo crianças e jovens “com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2003, p.8), sem “atitudes discriminatórias”. Desta maneira, abriu portas à construção de uma Educação para todos, motivadora e integradora, com uma “orientação inclusiva”, como “meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a Educação para todos” (Ibidem).

Neste entendimento, hoje a Educação inclusiva tem de ser entendida, de forma mais ampla, ancorada na Educação para a cidadania e os valores, pelo que não se limita a estudantes com deficiência (Alves, 2012), mas inclui a heterogeneidade dos estudantes. Em consequência, verificou-se, gradualmente, o reforço da inclusão, através da diferenciação pedagógica, e abrangendo estudantes em geral e com deficiência, o que, pouco a pouco, e passadas quase três décadas da referida Conferência, conduziu ao aumento da frequência de discentes com deficiência, em todos os níveis de ensino. Na realidade, tal sucedeu, também, nas Instituições de Ensino Superior (IES), contexto do nosso estudo.

Assim sendo, é crucial formar profissionais, capacitados para potenciarem a inclusão no meio escolar. Por isso, torna-se urgente reforçar o envolvimento de diretores e coordenadores, docentes e discentes, sem esquecer as famílias, em prol da inclusão de todos os alunos, no Ensino Superior. Na verdade, e visando a Educação Inclusiva, há que ter em conta que as IES são organizações educativas, nas quais interagem educadores e educandos, em comunidades aprendentes, com uma finalidade comum, que é o aprendizado dos estudantes. Sem uma gestão competente e uma liderança forte, não é possível a mudança e inovação, quanto a um projeto comum de melhoria educativa, assente na interação e no trabalho desenvolvido em comum (Guerra, 2000; Torres, 2005).

No estudo que se apresenta, esse projeto comum focaliza a Educação Inclusiva no Ensino Superior.

A Metodologia

De acordo com o explicitado anteriormente, foi formulada a questão de partida, a qual constitui o fio condutor do trabalho a empreender. Assim, definiu-se a seguinte questão de partida, que direcionou a pesquisa:

- **Como é que a formação de professores no Curso de Pedagogia, numa IES de Aparecida de Goiânia, responde aos desafios da Educação Inclusiva, em relação ao ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais?**

De acordo com a questão de partida formulada, apresenta-se o objetivo geral:

Analisar a formação de professores no Curso de Pedagogia de uma IES de Aparecida de Goiânia, relativamente à Educação Inclusiva, considerando a flexibilidade curricular no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso.

A pesquisa configura um estudo de caso simples, no qual se pretende analisar, com pormenor, os desafios da formação de professores numa IES, no âmbito da Educação Inclusiva. Assim sendo, trata-se de um estudo predominantemente qualitativo, que conjuga dados quantitativos e qualitativos. A pesquisa teve por base a análise do Plano Curricular do Curso de Pedagogia. Para além desta fonte de dados, foi aplicado um inquérito por questionário, a estudantes da IES, e também inquéritos por entrevista a professores, o que possibilitou a triangulação dos resultados obtidos.

A Organização do Estudo

O estudo, a nível formal, contempla quatro capítulos nos dois capítulos iniciais encontra-se sistematizado o enquadramento teórico, seguindo-se o capítulo da metodologia e, por último, o capítulo do estudo empírico, como a seguir se explicita.

O **capítulo I** aborda a formação de professores, incluindo a definição do conceito de formação docente, em ligação com o desenvolvimento profissional, sendo ainda sintetizada a evolução da formação docente no Brasil.

O **capítulo II** inclui a génese da Educação Inclusiva no Brasil, o ensino e aprendizagem para uma Educação Inclusiva, o agir pedagógico do professor em contexto de sala de aula, a inteligência emocional, com análise da importância da emoção e da cognição na aprendizagem e, por fim, o Ensino Superior e a formação para a Educação Inclusiva.

O **capítulo III** corresponde à apresentação da metodologia do estudo, englobando a problemática, a questão de partida, os objetivos e as estratégias metodológicas, bem como a fonte e os instrumentos de recolha de dados, para além da contextualização da pesquisa e

os sujeitos do estudo. Neste capítulo é analisado o Plano Curricular do Curso de Pedagogia.

Por sua vez, o **capítulo IV** abrange a análise e discussão dos resultados do estudo, conjugando os inquéritos por questionário, aplicados aos estudantes do Curso de Pedagogia e as entrevistas realizadas aos professores, com triangulação dos resultados obtidos.

Seguem-se as **Considerações Finais** e a **Bibliografia**.

Nos **Apêndices**, encontram-se documentos referenciados no texto, como o inquérito por questionário aos estudantes, o guião do inquérito por entrevista, e a transcrição das respostas dos professores ao inquérito por entrevista.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo procede-se ao enquadramento teórico, relativamente à formação de professores, analisando o conceito de formação docente, a relação entre formação e desenvolvimento profissional docente, bem como a evolução da formação de professores no contexto educativo do Brasil. A análise contempla diversos níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior, perspectivando um processo de aperfeiçoamento fundamentado, atualizado e reflexivo do desenvolvimento profissional docente.

1.1. CONCEITO DE FORMAÇÃO DOCENTE

No que concerne às políticas educativas, a formação inicial e contínua de professores constitui matéria prioritária, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, em toda a escolaridade. Efetivamente, o desenvolvimento e sucesso educativo dos estudantes interligam-se com o desenvolvimento profissional docente (Alarcão & Tavares, 2010). Por isso, é fulcral que os futuros professores tenham uma sólida formação pedagógica, capaz de proporcionar competências e capacidades essenciais à docência (Mesquita & Machado, 2017).

Segundo Formosinho Machado e Mesquita (2014), o conceito de formação docente engloba, em simultâneo, a formação profissional inicial e contínua, tendo como finalidade aperfeiçoar os saberes, as atitudes e as técnicas inerentes a um profissionalismo atualizado, reflexivo e colaborativo, em comunidade educativa. Enquanto a formação inicial é empreendida pelo futuro docente, após a realização do seu Curso específico, em iniciação prática ou estágio, com um professor, orientador ou supervisor, a formação contínua acompanha o ciclo de vida do professor, destinando-se a docentes profissionalizados, de maneira a potenciar a sua atualização pedagógica e didática, em contexto de intervenção pedagógica (Alarcão & Tavares, 2010).

Como afirmam os autores, Formosinho et al., (2014, p. 35):

“Esta formação não se processa, pois, por uma lógica cumulativa de cursos, de conhecimentos, de técnicas, as através de um trabalho conjunto de reflexão sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional daqueles que nela se envolvem. É por esta estreita ligação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e projetos das escolas que se avança na concretização de dinâmicas de formatividade da pessoa de cada profissional da escola enquanto organização”.

A formação contínua, ao longo da vida, contribui, pois, para o aperfeiçoamento pessoal, profissional e social de cada professor, em comunidade educativa, e do respetivo

clima e cultura (Formosinho et al., 2015). Assim, a formação de professores, inicial e contínua, otimiza a eficácia dos professores e das suas escolas, enquanto organizações, visto que está na base da construção de um profissional reflexivo e de uma escola igualmente reflexiva, com uma comunidade educativa aprendente (Alarcão & Tavares, 2010). A competência reflexiva, individual e entre pares, “em estreita ligação com os projetos das escolas” (Formosinho et al., 2015) situa-se, então, no cerne das práticas, como forma de melhorar e inovar os planos, as estratégias e ações do quotidiano docente.

Reafirmando a centralidade da construção, nas instituições formadoras do ensino superior e respectivos cursos, de um projeto de formação inicial e/ou contínuo, que englobe a reflexão e o trabalho colaborativo em contexto, Neto (2014, pp. 88-89) explicita que:

“Neste sentido, os saberes que nutrem a reflexão sobre a profissão docente e que integram os currículos de formação devem ser construídos pelos formandos mediante o incentivo pela busca de novas fontes de informação e de conhecimento. Para tanto, é importante que as instituições formadoras, desde a concepção e definição do seu projeto de formação, procurem fontes e estratégias que possibilitem o confronto de ideias e a pluralidade de opiniões sobre os contextos estudados e promovam situações de aprendizagem nas quais o estudante – futuro professor – possa ganhar autonomia na busca pelo conhecimento e posicionar-se de forma teórica e prática diante dos fundamentos educacionais (...) Deste modo, as instituições formadoras, ao abrirem o currículo para os saberes construídos além de seus muros, através de trabalhos colaborativos, integrados e interdisciplinares, possibilitam ao futuro docente a construção de um saber profissional holístico e contextual, no qual a reflexão se faz presente”.

Analisando a citação anterior, emerge um novo conceito de formação contínua que interliga a teoria e prática de ensino, abrindo-se à colaboração e interdisciplinaridade, e não mais fechado no trabalho individual do professor. Em especial, sobressai a importância da reflexão sobre as práticas (Coimbra, Martins, Pinto & Serradas, 2015).

Assim, a formação pode ser compreendida a partir de três aspetos: como função social de transmissão de saberes, como modo de saber-fazer e como possibilidade de saber ser. Tais aspetos se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Com isso, ressaltam-se os princípios de uma formação contínua multifacetada, ou seja:

“A formação se dá em um processo contínuo, pois ela não se dá como acabada, ela é interativa, acumulativa e combina uma variedade de formatos de aprendizagens que envolvem o desenvolvimento profissional. Pode-se dizer, a partir desta visão, que o processo de formação continuada deve ser constante,

uma vez que sempre há o que aprender com relação a profissão docente” (Garcia, 1999, p. 27).

A partir das colocações de Garcia, bem como dos restantes autores citados (Alarcão & Tavares, 2010; Formosinho et al., 2014; 2015; Mesquita & Machado, 2017), entende-se que a formação do professor não é algo estático, porém deve ser uma constante no dia a dia dos professores, uma vez que é um processo contínuo e gradativo. Os professores, sejam eles do ensino superior ou outrem, devem procurar alternativas para se aprimorar e capacitar, com o intuito de enriquecer os seus conhecimentos e competências, reforçando as suas práticas docentes, no quotidiano das instituições educativas em que trabalham.

1.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação de professores, inicial ou continuada, constitui-se como locus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre questões profissionais, mas também para a criação e a implementação de estratégias e ações, que possibilitem novos caminhos e avanços, tendo em conta a diversidade cultural no contexto escolar (Canen, 2011). De facto, tratando-se de um país com uma população heterogénea, tal constitui um desafio para o ensino de qualquer professor e, simultaneamente, uma oportunidade de enriquecimento da prática letiva.

A diversidade de termos utilizados no Brasil, quanto à formação docente, evidencia a complexidade e dispersão da formação, e a urgência de mudanças nesta área.

Quadro 1. Diferentes expressões referentes à formação docente

Expressões	Significados
Capacitação	Considera os docentes capacitados ou descapacitados
Qualificação	Visa melhorar algumas qualidades já existentes
Aperfeiçoamento	Implica em tornar os professores perfeitos
Reciclagem	Termo próprio de processo industriais (livo)
Atualização	Informar, para mantê-los em atualidade
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na Educação Formal ou aprofundar os conhecimentos que já possuem (Atividades de Extensão Universitária)
Formação Permanente	Visa à formação geral da pessoa, sem se preocupar com níveis da Educação Formal.
Especialização	Realização de um Curso Superior sobre um tema
Aprofundamento	Tornar mais profundos alguns conhecimentos
Treinamento	Adquirir uma habilidade por repetição
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento do professor
Superação	Subir a outros patamares, exemplo: Titulação Universitária

Desenvolvimento Profissional	Procurar por melhor desempenho profissional. Cursos de curta de curta duração que procuraram a “eficiência” do professor
Compensação	Superar algo que falta
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir um diploma

Fonte: Oliveira (2018, p. 69) Prado et al. (2013) – adaptado.

No Brasil, no que concerne aos docentes, que lecionam desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior, ainda muitos professores se questionam sobre a pertinência da formação contínua e do seu contributo para o desenvolvimento docente. Efetivamente, desde o início deste século, muitas transformações ocorreram na Educação brasileira e na profissão do professor (Mesquita & Machado, 2017; Oliveira, 2018). Contudo, esta visão tradicional da profissão docente está a mudar:

“Em relação à formação docente, observamos uma preocupação crescente por parte das Secretarias de Estado, do próprio PNE (Plano Nacional da Educação), o qual dedica quatro, de suas vinte metas, ao professor. Tais metas estão relacionadas à formação inicial, continuada, plano de carreira e valorização profissional. Todavia, há de se questionar: Como deve acontecer essa formação? O Desenvolvimento Profissional e a Formação Continuada se aproximam em seus significados? Ou são divergentes? [...] A Formação Inicial, normalmente, é entendida como aquela realizada em Instituições de nível superior (Graduações,) em diferentes áreas; e, a Formação Continuada é aquela que é realizada após a Formação Inicial. A Formação Continuada pode ocorrer concomitantemente à atuação profissional, chamada de “Formação Continuada em Serviço” (Oliveira, 2018, pp. 63 -64).

Ainda há pouco tempo, a conclusão da Graduação era entendida como suficiente para o exercício da docência, o que nos nossos dias é impensável, devido às múltiplas exigências decorrentes da globalização económica e tecnológica (Idem). Por isso, é preciso ter em atenção a conjugação imprescindível das vertentes científica/académica e pedagógica, o que diferencia a profissão docente de outras profissões e a revela muito complexa, a exigir formação profissional continuada, ao longo da vida, como afirmam Prado et al. (2013, p. 3):

“Nesse sentido a profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-la das demais. A especificidade académica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo. Por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista que nos remete à vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades. Com isso, e baseado nas ideias de Morin (2001) é possível classificar a profissão de professor como uma profissão complexa, caracterizada pela incerteza e pela ambigüidade das funções.”

Nos últimos anos, a formação contínua docente afirmou-se como garantia de mais qualidade de ensino e aprendizagem. Não obstante essa mudança ter começado pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, já alcançou as universidades.

Assim, o professor do ensino superior deve ter um perfil que atenda às necessidades de aprendizagem dos seus estudantes, em especial se tiver como estudantes futuros professores e/ou incluir, nas suas turmas, discentes com necessidades educativas especiais (Canen, 2011). Ou seja, o perfil do professor universitário não deve restringir-se a apenas deter conhecimentos técnicos, referentes à sua disciplina, pois, a todo o momento, é tido como referencial de conduta para os seus estudantes, neste caso quanto a motivá-los para aprofundar os seus conhecimentos científicos e pedagógicos (Idem).

Nesta perspectiva, como comenta Oliveira (2018, pp. 65-67):

“o profissional docente, deverá estar consciente de que a sua formação é permanente e deverá estar integrada ao seu dia-a-dia [...] No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve uma movimentação em torno da busca por maior organicidade para a formação desses profissionais. Ressalta-se que as deliberações da CONAE (Conferência Nacional de Educação), cumpriram um papel singular nesse processo, especificamente, ao destacar a articulação entre: O Sistema Nacional de Educação e as políticas e a valorização dos profissionais da Educação.”

Esta formação deveria ter um acesso equânime e igualitário, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, o qual originou a Lei nº 13.005/2014, que apresenta diretrizes, metas e estratégias para a efetivação de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Idem). Por último, é de reiterar a necessária convergência entre políticas públicas, motivação do professor e formação contínua, em ligação com o desenvolvimento profissional docente, no próprio contexto de atuação de cada professor (Alarcão & Tavares, 2010).

1.3 EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Para Saviani (2009), no Brasil, a questão da preparação do professor emerge de forma explícita após a independência. No ano de 1827, surge com força dos dispositivos de Lei, obrigando a instruir métodos de ensino, mas somente em 1935 foram organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. A partir desse momento, destacou-se a questão pedagógica, em articulação com as transformações que se

processaram na sociedade brasileira, ao longo dos últimos dois séculos (Idem). Consequentemente, houve alguns aspetos, em períodos históricos específicos, em que a formação de professores no Brasil foi mais reforçada:

- “1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendese até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escolamodelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971- 1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)” (Saviani, 2009, pp. 143-144).

Pelo exposto, compreende-se que alguns dos principais acontecimentos da trajetória histórica, sobre a formação de professores no Brasil, aconteceram em meio a mudanças significativas, para o cenário educacional, principalmente no que diz respeito ao curso de Pedagogia. Outro ponto relevante, neste contexto, foram as reformas de Anísio Teixeira e Fernando Pessoa que, em suas pesquisas e estudos, afirmam a importância de formações para os professores em caráter de reforma educacional (Idem).

Na década de 1960 do século XX, as escolas normais foram substituídas pela habilitação específica do Magistério, devido ao golpe militar que exigiu mudanças na legislação do ensino. Ressalta-se, a partir do marco cronológico, que a ideia de formação ganhou força, no Brasil, a partir dos anos de 1960, por influência direta da II Conferência Mundial de Educação de Adultos, em 1960, em Montreal. Na década de 1970, foi criada a Lei n. 5.692/1971, que originou modificações no ensino primário e médio, os quais passaram a serem denominados de 1º e 2º graus e, como tal, foram adequados conforme o ensino na década de 1970. A formação de professores foi novamente discutida na conferência seguinte, em Tóquio (1972). Esse conceito foi sendo introduzido e concebido como um processo contínuo de formação do indivíduo, realizado ao longo da vida. Tal posição visava superar a concepção de que a escola é a única fonte de formação (Prado et al., 2013).

Nos anos de 1980, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988, a Educação começou a trilhar novos rumos, inclusive em seu caráter emancipador e no novo sentido que fomentava o referido documento, em seu art. 205 (Brasil, 1988), que afirma o seguinte: “A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo esta ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no art. 214, a Constituição Federal de 1988 trata do Plano Nacional de Educação, explicitando, por sua vez, que: “As ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” devem conduzir à “melhoria da qualidade do ensino” e à “formação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nessa concepção, é interessante salientar que houve mudanças drásticas no ensino, sendo uma delas a formação de professores, embora com pouco preparo e habilitação, mas que se fazia necessária naquela época. Em razão da gravidade do problema, o governo foi obrigado a lançar em 1982 projetos de formação e aperfeiçoamento para o Magistério, designados como Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Saviani, 2009).

Com base nos artigos mencionados anteriormente, entende-se que a Educação, desde a Constituição Federal de 1988, já dava indícios de mudança, incidindo na inovação, por meio de práticas que focalizassem a qualidade do ensino e da formação dos professores (Brasil, 1988). Essa qualidade é percebida, principalmente, na evolução dos conceitos que as instituições de ensino interiorizam sobre a inclusão escolar. Não obstante não terem avançado muito na prática, na teoria já vinha sido preconizada há muito tempo, em todo o mundo (Saviani, 2009).

Em continuação, nos anos de 1990 rompem-se algumas barreiras, em relação à forma como a Educação era conduzida pelos governantes em nosso país, e formula-se outro documento importante no cenário educacional. Define-se então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, que rege a Educação no Brasil, desde a Educação infantil até ao ensino superior. A referida Lei norteia o caminho para a formação e a docência, no nível superior, sendo de destacar os artigos 52 e 53, e assegura o ensino especial, sobretudo nos artigos 58 e 59. Esta contemplação legal traduz a crescente consciência, por parte da sociedade brasileira, no que respeita à diversidade e inclusão. Tal o reconhece a prática docente como um ato complexo, e torna a formação docente, inicial e contínua, numa necessidade e numa realidade, a fim de assegurar o acesso, a permanência

e o sucesso dos estudantes (Idem, art. 206), através da ação eficaz do professor. Contudo, no cenário brasileiro, esta é uma realidade que caminha de forma lenta, dada a complexidade das funções docentes, como referido anteriormente (Neto, 2014; Oliveira, 2018; Prado et al., 2013).

Quanto ao art. 206 da Constituição Federal de 1998, ressalta-se, na íntegra, o que rege o texto Constitucional, quando reza que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

“I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e a saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais[...]” (Brasil, 1988).

Conforme explicitam os princípios para a Educação brasileira, a partir da Constituição de 1988, entende-se que o domínio da inclusão escolar pelos professores universitários ou de outros níveis deve acontecer dentro dos parâmetros e princípios de aprendizagem que norteiam os planos de trabalho, em todas as instituições de ensino.

A sociedade moderna exige ensino e aprendizado de alta qualidade por parte dos professores. Os professores devem possuir uma grande quantidade de conhecimentos e habilidades em relação às práticas de ensino e avaliação, a fim de atender a essas demandas e padrões de Educação de qualidade. A formação de professores é um processo contínuo que promove as habilidades de ensino dos professores, domina novos conhecimentos, desenvolve novas proficiências que, por sua vez, ajudam a melhorar o aprendizado dos estudantes (Alarcão & Tavares, 2010). A gestão da sala de aula é essencial para a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores, pois é crucial manter o conhecimento atualizado, para que possam oferecer um ensino de alta qualidade (Formosinho et al., 2014).

Ser professor competente e com bom desempenho é um dos recursos mais importantes em qualquer instituição educacional. O professor é considerado o agente profissional e a pessoa mais diretamente responsável no processo de aprendizagem; ele é o encarregado de ajudar os estudantes a aprender e beneficiar com a qualidade de ensino. Diante disso, a formação docente e a qualidade do ensino e aprendizagem constituem um assunto prioritário da Educação (Formosinho et al., 2015; Oliveira, 2018).

Atendendo ao contexto do estudo a realizar, no capítulo seguinte será analisada, com mais pormenor, a Educação inclusiva no contexto do ensino superior.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

A implementação dos princípios da Educação inclusiva no ensino superior pode ser um desafio. A Educação inclusiva foi originalmente desenvolvida para estudantes mais jovens, antes de sua aplicação no ensino superior. No entanto, à medida que mais estudantes com deficiência têm vindo a concluir com êxito a escolaridade obrigatória, aumenta a necessidade de avançar em direção a práticas inclusivas no ensino superior. O objetivo deste capítulo é proporcionar reflexões sobre práticas inclusivas no ensino superior, tendo por base o agir pedagógico do professor, como mediador deste processo.

2.1. GÊNESE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Educação, tida como a base para uma vida em sociedade, traz enraizados valores culturais, morais, étnicos, entre outros, referenciados por organismos à escala global, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a *United Nations Children's Fund* (UNICEF) em português Fundo das Nações Unidas para a Infância, impulsionadores de mudanças na área da Educação. No que se refere à formação especializada docente, e no que concerne às pessoas com necessidades educativas especiais, para além de dificuldades biológicas, é crucial uma formação abrangente, que situe a Educação inclusiva em cada contexto e instituição educativa.

Neste âmbito, e no início do século XX, é de destacar Vygotsky (1989) e a sua proposta de que o professor abandone a lenda e a crença popular de compensação biológica dos defeitos corporais. No contexto histórico, são de destacar grandes desencadeadores legais, tais como a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, Declaração de Washington de 1999, Declaração de Montreal de 2001, Conferência de Jonmtier em 1990 e, ainda, a Convenção de Salamanca de 1994. Ao longo do tempo, traduzem momentos que ajudaram a nortear um conjunto de ações, em favor de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Alves, 2012).

De entre todos os encontros, conferências e documentos mencionados, o que constituiu um grande marco para a Educação Inclusiva foi a Conferência de Salamanca, no ano de 1994, em Espanha, que, com a ajuda da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 1994), em português Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, incorporou a inclusão no nosso país. Tal foi fruto da movimentação de um grupo de pessoas, que entendia a necessidade de ampliar a discussão,

sobre o tratamento destinado aos então denominados depreciativamente como “deficientes”, envolvendo várias instâncias sociais. Nessa perspectiva, é proclamado, em Declaração, que:

- “Todas as crianças têm direito à Educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e as escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a Educação para todos;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando Educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma Educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (Brasil, 2005, p. 8).

Deste modo, acredita-se que, a partir da referida Declaração (Idem), o direito à inclusão na escola ganhou especial significado, assim como se passou a conhecer o que seria a integração no contexto de Educação Inclusiva, no ambiente de aprendizagem. Tal torna possível, então, aplicar situações de ensino que desencadeiem a diversidade e promova a análise e a valorização da vida em sociedade, na qual professores e estudantes estão inseridos, e conciliem o compromisso de ensinar e aprender, de forma a construir a consciência individual, num ambiente coletivo de comunidade aprendente.

A Educação especial, segundo Alves (2012, p. 10), deve focalizar uma abrangência mais ampla, “que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados.” De acordo com a legislação em vigor, incide na Educação para a cidadania e no desenvolvimento de cada indivíduo, sendo transversal nos vários níveis de ensino, do ensino fundamental ao superior, a fim de “respeitar a diversidade dos estudantes, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos” (Ibidem). Os serviços educacionais especiais não podem trabalhar de maneira isolada, mas sim de forma colaborativa e integrada.

Esta análise sublinha a integração plena de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais (por deficiência ou sobredotados), rumo a uma Educação inclusiva para todos. E essa mudança teve como ponto de partida a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como analisado anteriormente e reiterado por Silva (2016, pp. 11-12):

“(...) Declaração de Salamanca, portanto, estabeleceu uma nova concepção, extremamente abrangente, de “necessidades educacionais especiais” que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais”. Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover Educação para todos os estudantes, por mais especial que este possa ser ou estar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orientam a respeito de estratégias para a Educação de estudantes com necessidades especiais. Para isso, estabeleceu um material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” que se insere na concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca.”

Tal implica um novo profissional de Educação, com conhecimento e respeito pela diversidade. Efetivamente, a singularidade de aperceber e potenciar o crescimento destes estudantes passa pelo olhar de um profissional, apto a ver além da realidade que o cerca e a descobrir as singularidades da Educação Inclusiva. Por isso, a instituição de ensino deve concentrar-se no aspecto psicossocial, concretizando as adaptações possíveis e mais eficazes.

Com metodologias ativas, centradas no estudante com necessidades educativas especiais, bem como em todos os discentes, o professor, atendendo à especificidade de cada estudante, poderá atender e desenvolver os processos mentais superiores (Martins, Coimbra, Oliveira & Maturano, 2019). Desta forma, será possível contribuir para a superação de lacunas e limites, do cérebro, estimulando processos de abstração, generalização e análise e construindo novas caminhos para os neurônios, dando origem a novas formas de construir conhecimento (Alves, 2012; Silva, 2016). No decurso desta construção, é essencial usar a flexibilidade nas estratégias a aplicar, em sala de aula, com estudantes com necessidades educativas especiais.

2.2. ENSINO E APRENDIZAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O princípio da inclusão implica aceitar que os estudantes não aprendem da mesma forma e devem usufruir de ações diferenciadas, equiparando as suas oportunidades. Estas ações incidem no conhecimento de como cada indivíduo aprende e das suas necessidades específicas, no âmbito do processo de aquisição de conhecimento.

Nem todos os estudantes têm a mesma forma de aprender, conjugando os diversos fatores envolvidos, tais como interesse, ritmo, motivação e experiência. Por isso, é fulcral a

flexibilidade curricular, proporcionando um aprendizado que assegure a igualdade de oportunidades, nas práticas educativas, dentro da dinâmica de cada instituição de ensino, dado que interessa construir uma Educação inclusiva para todos (Mantoan, 2006).

O processo de aprendizagem exige prontidão neurobiológica, cognitiva, emocional e pedagógica, concomitante com a estimulação apropriada dos sentidos. Nesta perspectiva, Mantoan (2006) acredita que a criança aprende imersa no seu meio social, o que irá determinar a natureza e a qualidade desta aprendizagem. Destaca-se, por isso, o ambiente no qual o estudante está inserido, o qual influenciará o processo de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem, pois os fatores psicológicos e emocionais são determinantes;

Opinião semelhante é explicitada por Lacerda (2006), para quem as relações construídas em ambiente de aprendizagem devem criar espaços para o sujeito se desenvolver, de acordo com o seu perfil de estudante. Segundo Custódio Filho, Clement, Richetti e Ferreira (2013, p. 17), é preciso ter em conta os contributos do construtivismo educacional, sobre processos de ensino e aprendizagem:

“A importância do envolvimento ativo do estudante para o alcance de entendimentos; a importância do respeito pelo estudante e por suas próprias ideias; a compreensão de ciência constituída de ideias criadas por seres humanos; a primazia por uma concepção de ensino que capitaliza e usa o que os estudantes já sabem, com o intuito de superar suas dificuldades para a compreensão de novos saberes com base na sua visão de mundo.”

Diante disso, o interessante é que as mudanças educativas, no Ensino Superior, em Institutos e Universidades, públicas e privadas, sejam entendidas e aplicadas pelos professores, desde o plano curricular do curso, incluindo planejamento das aulas, metodologia e avaliação. Como tal, a inclusão deve implicar uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os estudantes com alguma deficiência, ou os que apresentam dificuldades na aprendizagem, mas envolve todos os demais estudantes (Idem).

A flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem é construída, também, pelo estudante inclusivo e, para tanto, deve incluir motivação, atenção e pesquisa. Assim, a fim de promover curiosidade, cabe ao professor, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior, motivar, mostrando empatia e credibilidade, e não incompreensão, impaciência e radicalidade, expressas por palavras fora do contexto pedagógico. A condição é prestar atenção aos estudantes, pois, geralmente, os jovens manifestam os seus testemunhos de como criar novas possibilidades de construção do seu conhecimento. Cada um aprende

segundo o seu ponto de partida (aprendizagem prévia) e estilo de aprendizagem (Teixeira & Nunes, 2014).

Ainda na opinião dos autores (Idem), o objetivo da inclusão é uma garantia de qualidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Equiparar a oportunidade não deveria ser nem cogitado, já que a igualdade é um direito e a Educação pressupõe o atendimento a todos, para garantir a construção de conhecimento e saberes, que concorram para enriquecer a socialização de crianças e jovens, ao longo da escolaridade, seja qual for o nível de ensino.

A perspectiva inclusiva elimina a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular (Mantoan, 2004). Trata-se, então, de um processo de aprendizagem inclusiva, que se estende a todos os estudantes, sendo essencial o papel do professor, no seu agir pedagógico, dentro e fora da sala de aula.

2.2.1. O agir pedagógico do professor em contexto escola-família

No que concerne aos estudantes com necessidades educativas especiais, é premente uma atenção mais focalizada do professor, visando descortinar necessidades específicas, de forma a aplicar as estratégias mais pertinentes para cada estudante, numa Educação inclusiva. Um ponto relevante, quando se aborda o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de estudantes inclusivos, é a sua capacidade de motivação, de modo que estes se tornem os sujeitos da sua aprendizagem. Com isso, o professor passa a ser responsável por proporcionar ao discente uma aprendizagem formal contextualizada, garantindo a transmissão do conhecimento e do calor humano, além de um ensino de qualidade (Alves, 2012).

A fim de concretizar um ensino de qualidade, o professor precisa de planejar o caminho a percorrer, para atingir os objetivos traçados, tendo em conta a diferenciação pedagógica necessária, segundo o perfil e as necessidades educativas dos discentes. Essa diferenciação deverá incidir nas planificações, nas estratégias de aprendizagem e avaliação, seja qual for o nível de ensino, e envolvendo, sempre que possível, a família (Neto, 2014).

Nas palavras do investigador Demo (2002, p. 9), o docente deverá considerar a globalidade do ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação. De fato, “o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas”, “fazendo parte da reflexão sobre a atividade humana”, neste caso sobre as aprendizagens

dos estudantes. Avaliar em condições normais já é uma atividade complexa, mas dentro de um contexto de inclusão é ainda mais. No que concerne à aprendizagem diferenciada, a mesma é inerente a toda a Educação, e em especial quanto à Educação inclusiva, com estudantes com diversas síndromes e transtornos, que requerem condições especiais de adaptação curricular. Por isso, é importante envolver não apenas os professores, mas igualmente a família e profissionais especializados, tais como psicólogos, psicopedagogos, pedagogos e clínicos, que identifiquem as necessidades, de acordo com a condição biológica e história de vida de cada estudante, considerando a natureza da sua deficiência motora, sensorial ou mental (Idem).

A avaliação, nestes casos, não significa determinar uma classificação, com base em alguns trabalhos selecionados para o efeito, mas sim traçar um percurso de desenvolvimento pedagógico, que possibilite um ensino adequado e diferenciado para estes estudantes, com estratégias, instrumentos e objetivos claramente definidos. Desta maneira, na ação pedagógica, a avaliação começa com o levantamento das possíveis necessidades educativas do discente, para traçar, construtivamente, as soluções da melhor condição para o seu desenvolvimento, envolvendo também a família (Custódio et al., 2013; Demo, 2002).

Conforme exposto, nota-se que ao professor é destinada uma responsabilidade acrescida, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes inclusivos; por isso, é essencial favorecer um contexto amplo e significativo para os estudantes, ou seja, não deve prevalecer apenas a aprendizagem e o conhecimento, mas é central reforçar as relações interpessoais e os laços de empatia, que unem os estudantes ao professor (Lacerda, 2006).

Deste modo, na Educação inclusiva, o agir pedagógico deve atender à diferença, de modo a cumprir os objetivos educativos propostos. Tal atuação docente passa, necessariamente, por mais conhecimento e formação contínua, o que vai além da formação inicial de professor (Idem). Para que haja mais viabilidade, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes inclusivos, Alves (2012) chama a atenção para a formação docente em Educação Inclusiva, pois a referida autora acredita que, para haver transformação, é necessário que o professor tenha uma formação atualizada, procurando sempre estudar e pesquisar, a fim de melhorar.

Ao reforçar a sua formação, o professor adquire capacidade reflexiva, imprescindível para a tomada de consciência da realidade em sala de aula (Alarcão & Tavares, 2010;

Coimbra, 2012; Coimbra et al., 2015), e da urgência de uma prática mais diversificada, capaz de responder à heterogeneidade dos estudantes e potenciar uma Educação inclusiva.

Como referido anteriormente, para além dos intervenientes em contexto educativo (professor, psicólogo e outros), é fundamental envolver os pais e Encarregados de Educação, sempre que necessário, e desde o início da escolaridade, a fim de reforçar a construção das aprendizagens (Custódio et al., 2013). Infelizmente, muitas famílias não conhecem os direitos das crianças, que apresentam necessidades educativas diferenciadas. Deste modo, é necessário que os educadores empreendam esta demanda, atendendo à diversidade destes estudantes, elegendo a sua condição humana de aprendente sem estigma. Só assim será possível que estes discentes venham a alcançar o seu objetivo de vida, de maneira independente e produtiva, com satisfação pessoal, interrelacionando as vertentes emocional e social, ou seja, considerando o indivíduo como um todo. Para isso, os professores devem ter um compromisso com o currículo flexibilizado, aplicando uma metodologia de ensino e aprendizagem ativa e inclusiva, voltada para as necessidades de cada estudante, sem distinção nem preconceito (Teixeira & Nunes, 2014).

2.3. PARTICIPAÇÃO DOS SENTIDOS NA APRENDIZAGEM

O estudante com necessidades de aprendizagem diferentes evidencia uma percepção do mundo, em visão dinâmica, que se encontra em construção. O homem interage com tudo que o cerca, isso gera conhecimento. Esta interação é realizada através dos sentidos humanos, que estão diretamente ligados à aprendizagem. Principalmente no caso do estudante autista, torna-se mais visível a influência das suas dificuldades, pelo que trabalho do professor deve passar por este conhecimento específico (Coutinho & Moreira, 1992).

O desenvolvimento saudável dos sentidos leva a compreender que a inteligência pode ser resultado deste processo de relacionamento com o mundo à volta de cada sujeito (Coutinho & Moreira, 1992). Segundo Yaari (2015), os doze sentidos podem ser divididos em três grupos: o primeiro grupo é o do sentir, com os sentidos da visão, paladar, olfato e sentido térmico, responsáveis por sensações primitivas do ser humano. O segundo grupo é o do querer, englobando o sentido tátil, do equilíbrio, do movimento e o sentido orgânico. Por último, no grupo do pensar surge o uso de linguagem e pensamento, e o sentido do “eu”.

Continuando esta teorização de Yaari (Idem), no grupo do sentir temos a visão, que busca a sensação da luz e também encontra as cores. Neste caso, é a visão que aguça uma área do cérebro conhecida como lobo occipital, situada na parte traseira do cérebro humano, a qual tem como função o processamento e percepção visual. A sua falta, total ou parcia, traz consequências danosas para a aprendizagem. Por sua vez, o sentido do paladar possibilita vivenciar os sabores, em contacto com o mundo. Para o autor citado (Idem), o paladar nos educa para a sabedoria, dado que as células epiteliais fornecem estrutura para receptor os sabores, as quais transmitem o estímulo para o tálamo, que passa ao córtex para perceber quais os sabores.

Quanto ao sentido do olfato, desvenda possibilidades que nos moldam para a subtilidade de estímulos do epitélio na cavidade nasal, os quais, por sua vez, transportam a informação para a parte lateral do córtex cerebral. O sentido térmico, muitas vezes, é confundido com o tato, porém a sensação de frio e calor nos educa para a sensibilidade (Coutinho & Moreira, 1992).

O grupo do querer traz-nos o sentido do tato, e ainda equilíbrio, movimento e orgânico. O ser humano tem o sentido do tato bem desenvolvido e estabelece o vínculo entre vida interior e o objeto, por exemplo, o toque mais suave, o toque mais profundo e a experiência. Quanto ao sentido do equilíbrio, este está diretamente relacionado com a endolinfa nos utrículos, o que nos faz sentir gravidade, respiração, ritmo e sensação da tridimensionalidade. Desta maneira, o equilíbrio nos permite relacionar com o espaço à nossa volta (Coutinho & Moreira, 1992).

O sentido de movimento é a parte sinestésica. O mesmo pode ser realizado com várias partes do corpo e individualmente. A visão é o auxiliador desta sensação de movimento e é também o educador para a origem da interioridade. O sentido orgânico é também o sentido da vida, com o qual percebemos as nossas experiências físico-corporais, tais como dor, bem-estar, fraqueza, força e cansaço, e ainda nos auxilia na percepção da nossa alimentação. Esta consciência nos remete não só para a vida, como também nos possibilita relacionar com o mundo e posicionar como seres humanos conscientes (Yaari, 2015).

Ao grupo do pensar pertencem os sentidos da audição, linguagem, pensamento e o “eu”. A audição possibilita experiências com diversos sons, e em resultado de vibrações, que se podem transformar em música, permitindo-nos ouvir longamente e ir além. Muitas vezes, ouvimos vibrações inaudíveis do universo à nossa volta. O sentido da audição

possibilita uma experiência intensa, interligando o pensamento e a linguagem, a memória e compreensão de fatos significativos.

Por isso, ser proficiente na oralidade (e na leitura lida ou ouvida) é uma das condições de sucesso na aprendizagem, dada a transversalidade do Português a todas as áreas curriculares. A linguagem revela-se como a atividade do ser humano que mais significado tem, pois é através dela que nos tornamos pensantes e ativos na sociedade. O conceito de linguagem é definido por Oliveira (2000, p. 136) da seguinte forma “Linguagem é a capacidade inerente à espécie humana de aprender, compreender, armazenar, produzir e transmitir através da fala e escrita a língua (código linguístico) que circula no meio a que pertence. Linguagem é o estoque linguístico cerebral individual adquirido da língua, que é social”.

Neste sentido, a linguagem pode ser expressa por meio de vários mecanismos humanos, até mesmo o silêncio. A capacidade de aprender envolve entendimento e simbologia, e constitui também uma aprendizagem cultural. O cérebro já nasce preparado para o desenvolvimento da linguagem, ao longo da existência humana, com todos os seus neurônios e ramificações de oxônios direcionados para a produção de sinapses, que sustentam esta função biológica. Graças à plasticidade do cérebro, é possível uma aprendizagem da linguagem oral e escrita (Coutinho & Moreira, 1992).

Para Antunes (2012, p. 44), “[...] a linguagem constitui o elemento mais importante e, algumas vezes, único da comunicação”. Neste entendimento, ter problemas de linguagem implica dificuldades de compreensão e expressão verbal, o que dificulta a comunicação social e a assimilação de conhecimentos. Nos casos de surdez, alguns sujeitos ficam com um vocabulário reduzido, desconhecendo muitos dos significados das palavras, o que comprova a sua in experiência e conduz a problemas evidentes quanto à abstração.

Ainda quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem, Springer e Deutsch (1998) confirmam que o cérebro esquerdo controla a fala e, em acréscimo, “é dominante na compreensão da linguagem”. Esta compreensão tem por base a habilidade analítica superior deste hemisfério; em caso de lesão, ambas as metades do cérebro passam a ser igualmente treinadas na percepção.

A linguagem verbal oral revela-se, então, uma habilidade complexa, pois envolve compreensão de som, segundo Springer e Deutsch (1998, p. 183). Estes linguistas elencam quatro componentes, sendo eles: fonológico (produção e processamento do som da fala); sintaxe (regras gramaticais); semântica (processamento do significado); pragmático

(entoação, significado da prática e contexto). Para compreender a riqueza e importância da linguagem, se uma criança ou um jovem estudante apresenta qualquer desordem da fala/ na linguagem, tal é o suficiente para precisar de necessidade diferenciada para aprender, dado que tal perturba quer a aprendizagem quer a sua visão do mundo.

No caso da afasia, que é uma disfunção da fala e linguagem, de fundo neurológico, é possível distinguir a que vem da área de Broca, uma área que controla os músculos da garganta e da língua (motora) e a que vem da área de Wernick, sendo responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações específicas da compreensão da palavra.

Neste entendimento, Oliveira (2000, p. 105) afirma que “[...] a fala precede a linguagem”. No caso de uma sala de aula, a consciência do profissional em observar estes detalhes indica que pode ser um facilitador da aprendizagem do estudante. O sentido do pensamento é a natureza do pensar, pois incide sobre a própria atividade estruturada da linguagem, precedida de aprendizagem, sendo fruto do desenvolvimento dos outros sentidos. Por isso, muitos surdos e autistas não conseguem elaborar a informação e repassar para o seu modo, havendo alguns autistas que manifestas dificuldades quanto o desenvolvimento dos sentidos.

Ainda para o mesmo autor (Idem, p. 143), “[...] a linguagem e o pensamento estruturam o aparecimento da vontade, que diferencia o ser humano de outros animais”. Esses atributos permitem ao o homem criar e modificar elementos do seu meio, sendo necessário que o sistema nervoso se desenvolva. Esse amadurecimento se dá ao nível de “nervos periféricos, nervos cranianos, tronco encefálico, cérebro e cerebelo”. Caso ocorra alteração nestas localizações, tal comprometerá a linguagem e a aprendizagem, pelo que os professores deverão manter uma atenção constante, focalizada nos estudantes.

Como expressa Wittgenstein (1993 p. 288), “[...] os limites do mundo de uma pessoa são os limites do seu conhecimento, adquirido através de sua linguagem, estimulada pelo próprio mundo”, na medida em que entramos em contato com diversas formas de cultura e conhecimento. Estes estímulos influenciam a nossa rede de entendimento e, em especial, o processo de aprendizagem ao qual o estudante é exposto durante a vida escolar, e que é de suma importância.

Por último, e quanto ao sentido do “eu”, este ocorre por volta dos três anos, quando nos identificamos como ser individual. Trata-se de um fenómeno humano, que permite aperceber a si mesmo com profundidade e experimentar a sensação do outro. O sentido do

“eu” educa para a procura da realização da liberdade e a sua aquisição consolida-se por toda a vida. A interligação destes sentidos é essencial para o desenvolvimento humano, pelo que é preciso tê-los em conta, na atuação dos professores em sala de aula e na formação docente.

2.4. A MEMÓRIA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

A memória constitui um recurso significativo da aprendizagem. Na concepção de Baddeley (2013, p. 25): “A memória é a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações”. Trata-se do armazenamento de informações e fatos por meio de experiências ouvidas ou vividas. O mecanismo celular da memória envolve uma reação bioquímica para ativação e consolidação da mesma (Galera, Garcia & Vasques, 2013).

Na memória declarativa ou explícita os conhecimentos memorizados são explícitos, e podem ser descritos por meio de palavras ou símbolos, o que já não acontece com a memória não declarativa. Com a memória procedimental ou motora, os conhecimentos memorizados são implícitos, como no caso de andar de bicicleta ou nadar.

Quanto à memória explícita, é usada quando a tarefa requer acesso à lembrança de experiência anterior. Desta forma, “usa a mesma estrutura cerebral que a memória semântica e a memória episódica” (Adão, 2013; Sprenger, 2008). Assim, a memória imediata envolve “a manutenção de uma pequena quantidade de informação por curto período de tempo” (Idem, p. 52). Esta memória armazena até sete fragmentos de informação durante 20 segundos.

A memória de trabalho ativa proporciona o tempo e espaço para manipular a informação, necessária nas tarefas cognitivas complexas. Neste tipo de memória a informação é retida por segundos ou minutos tempo suficiente para dar sequência a um raciocínio, por exemplo compreender uma pergunta. Segundo Machado e Haertel (2014, p. 269), “[...] este tipo de memória é organizado pelo córtex pré-frontal, não deixa arquivo”, o qual determina o conteúdo para armazenar, de acordo com a sua relevância. Para isso, tem acesso a diversas áreas do córtex cerebral, onde são armazenadas as memórias de curto e longo prazo. A área pré-frontal é a gerenciadora da memória, cabendo-lhe definir o que será permanente ou esquecido.

A memória de curta duração retém a informação por algumas horas, até que seja armazenada. Este tipo de evento depende do hipocampo (Idem). Já a memória de longo

prazo torna-se permanente quando as redes cerebrais são usadas com frequência e se tornam de fácil acesso. Esta memória realiza tarefas cognitivas complexas. O estudante necessita de acesso a esta memória para a assimilação de conhecimento significativo, dado que este tipo de memória interage com a memória de trabalho (Galera et al., 2013; Machado & Haertel, 2014).

A memória episódica é a memória de eventos autobiográficos (tempo, lugar, emoções associadas, como, quem, o quê, quando, onde é as fontes de conhecimento), a qual pode ser explicitamente declarada ou convocada. A memória sensorial, por sua vez, leva ao cérebro as informações adquiridas por meio dos sentidos dura segundos ou menos (Idem).

Por fim, é de referir a memória semântica, ancorada na memória que possibilita o armazenamento de todas as informações, de modo geral, envolvendo a consciência do saber. A evocação de informações, a partir da memória semântica, carece deste senso de evocação de passado. A memória semântica difere da memória episódica, na medida em que constitui um conhecimento organizado que cada pessoa possui sobre as palavras e outros símbolos verbais (Machado & Haertel, 2014), num processo de reorganização, por etapas, que depende do contexto social (Adão, 2013).

Desta forma, o papel da memória revela-se fulcral na aprendizagem e qualquer problema fará diferença no processo de ensino e aprendizagem do estudante, pelo que caberá o docente fazer uso de metodologia e estratégias eficazes. Os professores necessitam de formação para compreender as diferenças cognitivas dos estudantes a este nível, de maneira a empreenderem a diferenciação curricular mais adequada a uma Educação inclusiva.

2.5. A EMOÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM

Na emoção reside grande parte da vida cultural e social dos nossos dias. Nas palavras de Maturama (2001), é com essa base que os humanos tomam decisões para a vida. Por isso, dentro da sala de aula, a nível de estratégias de ensino, e particularmente quanto à Educação inclusiva, deve-se considerar este aspeto. Nesse contexto, a construção das relações de ódio e amor, alegria e tristeza, angústia e tranquilidade, entre outras, determinam as emoções, e influenciam a motivação e a intensidade de uma aprendizagem positiva e eficaz.

Entre os estudiosos nesta área, é de referir Piaget (1975) que descreve o desenvolvimento humano no período sensório-motor, no qual os sentimentos estão ligados às necessidades biológicas de conforto e desconforto, êxito e fracasso e no qual há egocentrismo, pois a criança acredita que tudo gira em torno de si. Logo no período pré-operatório os afetos são intuitivos e normativos, dado que neste período a criança já apresenta sentimentos de simpatia e antipatia. No período operatório concreto a formação dos sentimentos está ligada aos valores morais e à razão, uma vez que a afetividade se torna estável e se amplia para outras relações sociais, desenvolvidas na escola, por exemplo.

No período das operações formais já se busca o planejar para o futuro e, sendo assim, os afetos se firmam a partir de ideias que tendem a integrar-se em um sistema mais amplo, de acordo com o interesse individual. Desta forma, a maioria dos autores considera que um dos fatores determinantes da ação e do desenvolvimento humano é exatamente a afetividade, que se traduz na emoção (Maturama, 2001; Taille, Wallon, 2003).

Na opinião de Vygotsky (2010, p. 139), as emoções são “[...] organizadores internos das nossas reações” e apresentam, como focalização principal, estimular ou inibir essa ou aquela reação. Ao fazer menção às emoções e reações que o afeto provoca nos estudantes, na sala de aula, percebe-se que, em determinadas situações, irá ocorrer uma mistura de sentimentos, ora positivos, ora não. Com isso, o envolvimento dos estudantes nas aulas deve ser incentivado, a fim de evitar bloqueios afetivos e cognitivos, tendo em conta que ambos exercem certa influência um no outro.

Por seu turno, também Wallon (2003), como explicitado anteriormente, coloca a afetividade com um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano e defende que o desenvolvimento acontece a partir das interações com as emoções e o meio social. Para Rossini (2004, p. 16), “aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso”, pelo que ensinar significa, primeiramente, motivar para a aprendizagem, em que o desafio é criar no estudante o interesse, o desejo de saber, e de se envolver na construção da sua própria aprendizagem.

O circuito neuronal, que controla os comportamentos emocionais e respectivas ações, é denominado “sistema límbico”, e norteia a integração entre processos emocionais, cognitivos e homeostáticos, com respostas fisiológicas, para reconhecer as áreas cerebrais envolvidas neste controle motivacional e de memória. Todavia, sabe-se que a emoção tem circuitos distintos, tal como explicam Machado e Haertel (2014). As partes do cérebro,

responsáveis pelo processamento das emoções, são partes encefálicas envolvidas neste processo, analisadas pela neurociência, conforme consta do quadro a seguir.

Quadro 2. Áreas encefálicas relacionadas com as emoções

Sistema Límbico	Emoções	Áreas corticais	Córtex cingular anterior
			Córtex insular anterior
			Córtex pré-frontal orbitofrontal
		Áreas subcorticais	Hipotálamo (parte)
			Área septal
			Núcleo accumbens
			Habênula
			Amígdala
	Memória	Áreas corticais	Hipocampo
			Giro dentado
			Córtex entorrinal
			Córtex para-hipocampal
			Córtex posterior
		Áreas subcorticais	Fornix
			Corpo mamilar
			Trato mamilotalâmico
			Núcleo anterior do tálamo

Fonte: Machado e Haertel (2014 p. 263).

Analisando brevemente o quadro anterior, relativo ao sistema límbico, o córtex insular anterior revela-se uma área que é acionada ao recordar episódios pessoais que envolvem o sentimento da tristeza, por exemplo. A referida área está envolvida em várias funções, tais como empatia, conhecimento da própria fisionomia, entre outras. Quanto ao córtex pré-frontal orbitofrontal, está envolvido no processamento das emoções, supressão de comportamentos sociais não desejáveis e manutenção da atenção. O mesmo integra diversas áreas (Idem).

Por sua vez, o hipotálamo regula o processo emocional e determina respostas tais como raiva, medo e palidez, exercendo importante papel na coordenação e integração dos processos emocionais e da memória. A área septal é caracterizada por hiperatividade emocional, tida também como centro do prazer no cérebro, pelo que a sua estimulação provoca euforia. O núcleo de *accumbens*¹ é o sistema de recompensa ou do prazer do cérebro, quanto a fome, sede, ou até o uso de drogas. Já a habênula ajuda na ação inibitória, participando da regulação da dopamina nos neurônios. Por fim, a amígdala contém grupos de neurônios, com formato lembrando uma amêndoa, sendo o componente mais importante do sistema límbico, contendo grande diversidade de neurotransmissores

¹ Do latim Nucleus accumbens septi, núcleo encostado à divisória/septo.

(acetilcolina, gaba, serotonina, noredrelina, sibância P e encefalina) e, por isso, constituindo a principal processadora das emoções e desencadeadora de comportamentos. Quando deteta a emoção, estimula a atividade em áreas do cérebro que formam a memória. A mesma se divide em três grupos, sendo eles o corticomedial, basolateral e o central. O grupo corticomedial está envolvido no comportamento sexual e no comportamento defensivo e agressivo. São consideradas causas de reações, do grupo corticomedial, o medo e a fuga diante de perigo, conforme a reação resultante da liberação de adrenalina pela medula. Já o grupo central dispara o alarme, a cargo do sistema simpático, que permite uma resposta rápida ao perigo (Machado & Haertel 2014).

2.6. EMOÇÃO, COGNIÇÃO E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Globalmente, as emoções cunham todas as nossas experiências. As emoções vividas, assim como as alterações corporais que as acompanham, são veiculadas por sistemas distintos no cérebro, como foi explicitado anteriormente. Segundo os especialistas (Sprenger, 2008; Springer & Deutsch, 1998), as emoções como prazer, euforia, tristeza, depressão, medo, ansiedade e raiva contribuem para a riqueza da nossa vida pessoal e profissional.

Experienciar uma emoção implica a execução de um programa complexo de ações, que ocorre quando alguém se confronta com algo intenso e repentino, de forma automática e inconsciente. Os seres humanos dispõem de cognição social e de inteligência emocional. De facto, as emoções é uma fonte essencial da aprendizagem, fazem parte da evolução do ser humano e constituem a base da aprendizagem humana (Moraes, 2009).

No que se refere aos estímulos ou situações ambientais, que desencadeiam sentimentos que influenciam a cognição, têm-se os denominados “estressores emocionais”, que afetam os estudantes com dificuldades de aprendizagem e não correspondem às expectativas sociais, face a um possível baixo rendimento na aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, é interessante observar o que representa o sistema límbico, que integra “estruturas nervosas importantes para a memória e aprendizagem” (Sprenger, 2008, pp. 158 -160).

Desse modo, o funcionamento emocional, que é um aspecto relevante para o estudo das emoções, ocorre em todo o cérebro, e não somente no sistema límbico, pois é um processo neuronal em ligação com outras áreas cerebrais. Também o córtex pré-frontal e orbito-frontal se interligam com as funções cognitivas e executivas causando impacto na

sobrevivência, na adaptabilidade, na sociabilidade e na aprendizagem, de forma negativa ou positiva, ou ainda nas dimensões conscientes e inconscientes (Idem).

Entre os aspetos positivos, são de referir o emocional e motivacional que, ao envolverem o indivíduo, auxiliam nas funções cognitivas e executivas e operam de maneira integrada (Moraes, 2009). Desta forma, são mobilizadas, através de circuitos neuronais, as funções da memória de curto prazo e de trabalho, a fim de sustentar processos de memória a longo prazo, equilibrando o estímulo-resposta.

Os desafios ou as tarefas de aprendizagem não devem gerar vestígio emocional de ameaça, desconforto, insegurança, receio ou medo, pois, neste caso, o acesso às funções cognitivas superiores de retenção, planificação, tomada de decisão, execução, monitorização e verificação ficam bloqueadas e o funcionamento mental e o processo de aprendizagem acabam prejudicados. Tal ocorre com estudantes que não aprendem por não terem conexão entre emoção e cognição, o que leva a que o conteúdo não tenha significado (Sprenger, 2008)

Cosenza e Querra (2011, p. 48) afirmam que “[...] o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, para que isso ocorra a aprendizagem deve ser significativa”. Essa motivação intrínseca deve acontecer de diferentes maneiras. No ambiente escolar, por exemplo, essa motivação deve surgir a partir de um ambiente estimulante e agradável evidenciado, a cada dia, pelas emoções surgidas a partir da interação entre professor e estudante e entre pares. Um bom exemplo é o trabalho de projeto, visto que o trabalho de grupo suscita uma adesão e motivação mais imediatas, rentabilizando conhecimentos e competências dos elementos do grupo, ou seja, incidindo em relações interpessoais e em emoções (Neto, 2014).

Assim sendo, a emoção dirige, conduz e guia a cognição, ou seja, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o seu papel na tão importante função adaptativa humana. Por isso, a emoção exerce um papel relevante na aprendizagem, e por essa razão o professor não pode deixar de lado este conhecimento, visto que as práticas ocorrem num determinado contexto e nunca são neutras (Adão, 2013).

Neste sentido, a inteligência emocional desempenha um papel fulcral na aprendizagem. No caso de estudantes com necessidades educativas especiais deve-se atentar, com mais cuidado, na relação entre motivação e assimilação de conhecimentos. Os professores deverão aplicar estratégias eficazes, para tornar os estudantes, e futuros professores, mais

motivados e participativos (Neto, 2014), bem como proficientes nos conhecimentos científicos e pedagógicos da sua área de atuação profissional.

Segundo Barreto (2015, p. 393) o “[...] sistema das emoções reflete em um longo percurso a ser trilhado para que assim se possa adquirir melhor compreensão dos mecanismos neurobiológicos fundamentais que possa conduzir o homem à compreensão de sua condição humana”. Essa reflexão abrange todas as áreas, incluindo a Educação, pela influência na seleção de estratégias de ensino mais eficazes.

2.7. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTEXTO EDUCACIONAL

Na Educação inclusiva é fulcral considerar o contexto educacional, tal como referenciado na visão da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), segundo uma universalização de direitos, justa e humana. Os princípios que orientam estas ações estão contidos no Direito universal da pessoa humana. A este respeito, o documento da UNESCO referido explicita o princípio que orienta a sua ação:

“3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados [...]” (UNESCO, 1994, p. 3).

A amplitude da *Declaração de Salamanca* não deixa dúvidas de que o ser humano tem direitos e deveres, e deve ser motivado a construir uma sociedade que inclua a todos, independentemente do estágio de desenvolvimento físico, neurobiológico e psicológico, classe social, sexo e orientação sexual (Mantoan, 2006).

“11. Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma Educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à Educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizagem da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de Educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas

educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais (...).

14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na Educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados” (UNESCO, *Declaração de Salamanca*, 1994, p.7)

Diante do exposto, respeitar e incluir as características e necessidades individuais são legados importantes, deixados pela Convenção mencionada. Embora sejam necessárias mais reflexão e discussão, a sociedade brasileira tem ainda muito que repensar e mudar. No Brasil, temos a Lei n. 13.146, conhecida como “Estatuto da Pessoa da Deficiência” (Brasil, 2015), a qual legisla com o objetivo de assegurar e promover a igualdade de Direito, para todos os cidadãos. Esta mesma Lei define o que se enquadra em “pessoa com deficiência”.

“**Art. 2º.** Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

A seguir, são explicitados os direitos dessa pessoa à Educação ao longo da vida: (Idem):

“**Art. 27º:** A Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem 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.
Parágrafo único. 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).

Os artigos citados deixam claro que a inclusão perpassa a noção da Educação e abre a possibilidade de a inclusão acontecer em qualquer nível de ensino, mesmo no nível de ensino superior, acompanhada da necessária flexibilidade, no currículo e na metodologia, bem como em uma avaliação formativa adequada a cada caso. O artigo vinte e sete reforça a ideia de responsabilidade e proteção do deficiente, em relação a alguns fatores que ainda ocorrem na nossa sociedade e no ensino superior brasileiro. Nesta perspectiva, a inclusão é privilegiada, evitando-se situações de negligência e discriminação em contexto educativo e assegurando uma “Educação de qualidade à pessoa com deficiência” (Ibidem).

Não obstante a legislação existente, direcionada para uma Educação inclusiva, no Brasil ainda predomina muito preconceito, pelo que é essencial formar técnicos e educadores, dando-lhes uma nova visão da Educação inclusiva e atualizando os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como as estratégias a aplicar em todos os níveis e anos de ensino e aprendizagem (Mantoan, 2011). Assim, a formação docente é fundamental, como será analisado a seguir.

2.8. ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de futuros professores, no Ensino Superior, tem como finalidade preparar docentes, a fim de responder aos desafios quotidianos do agir pedagógico, um dos quais constitui a Educação Inclusiva. Na concepção do investigador Fazenda (2001), a formação docente implica reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, e exige a contextualização histórica dessa trajetória, assumindo a provisoriedade das propostas de formação existentes em determinada sociedade.

Deste modo, o professor terá múltiplas funções, incentivando e orientando o desenvolvimento de estudantes de vários níveis de escolaridade.

Nas palavras de Araújo, Santos e Malanchen (2012, p. 4), a formação de professores apresenta diferentes enfoques e algumas contradições, pelo que se torna essencial “uma epistemologia da prática docente”, a fim de analisar a forma como os saberes dos professores são constituídos e, sobretudo mobilizados, no ambiente escolar. Quanto a este conhecimento profissional, devem ser consideradas as suas características distintivas (Tardiff, 2012, cit. por Araújo et al., 2012, pp. 4-5):

“Assim, as profissões diferem de acordo com a natureza do conhecimento profissional, que possui as seguintes características: (1) é especializado e formalizado; (2) é adquirido na universidade; (3) é pragmático; (4) é destinado a um grupo; (5) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; (6) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; (7) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; e (8) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. Contudo, apesar de diversa, a prática docente se mantém centrada nos estudantes, em torno dos estudantes e para os estudantes. (...) É sob esse prisma que aparece um determinado modo de encarar a relação teoria e prática, cunhada como “epistemologia da prática” (...) à luz do sujeito que constrói – conscientemente ou não, querendo ou não – quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula de nossas escolas”.

Tendo por horizonte a “epistemologia da prática”, como destacado na citação anterior, e considerando a análise da formação docente, empreendida no primeiro capítulo, é importante refletir sobre o ensino superior e a formação e o agir de uma Educação inclusiva. Assim, o curso superior, diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), deve:

- “I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; Lei n 33 o 9.394/1996;
- V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII – Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (Brasil, 1996, Art. 43).

A legislação supra apresenta um conjunto de valores e significados, para uma cultura de transformação a construir na sociedade, a qual possibilite responder às reais necessidades educativas, pois o Ensino Superior tem como finalidade formar profissionais, oferecer Educação a nível avançado, realizar estudos e pesquisas científicas e funcionar como instituição social, o que constitui um verdadeiro desafio na sociedade atual.

Estimular a criatividade científica, a fim de formar profissionais, agregar e articular conhecimentos e prestar serviços especializados à comunidade, tudo isso passa pelo direcionamento do docente do Ensino Superior, que muitas vezes não se qualificou, a nível pedagógico, para a tarefa de formar o estudante. Por isso, há a necessidade de um aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, evitando o ensino meramente expositivo e

valorizando a motivação, a autonomia, a interação e a troca de informação, entre professor e estudante (Araújo et al., 2012).

Ao abordar as finalidades do curso superior deve ser considerado o conceito de uma vida social produtiva, nas vertentes económica, cultural e intelectual, numa sociedade capitalista. Todavia, ensinar pessoas com limitação e que não tenham a produção esperada é visualizar a realidade de muitos estudantes, que nem sempre são compreendidos. Com isso, o maior desafio encontrado nas instituições de ensino superior é a flexibilidade e um novo olhar, para o respeito e a consciencialização dos valores humanos. Estes devem ser trabalhados no ensino como um todo, inclusive no que se refere ao desenvolvimento do potencial humano, com dignidade e autoestima, criatividade, ligando habilidades físicas e intelectuais (Brasil, 1996).

A pessoa com limitação pode e deve assimilar saberes para a vida, e ter a oportunidade de assimilar conhecimento e realizar a sua profissionalização, como outra pessoa qualquer. De acordo com Jacques Delors (2012), são de ressaltar os quatro pilares da Educação, focalizados no aprender a viver em conjunto e a respeitar normas. Só assim será possível conduzir a relação humana de maneira harmoniosa e colaborativa com o outro, numa cultura de paz, sem a ideia pré-concebida de valores deturpados, assentes unicamente na competição.

Aprender a conhecer dá-nos a dimensão da aprendizagem ao longo da vida, possibilitando-nos compreender o mundo sob outros aspectos e assim despertar a curiosidade, o senso crítico e a capacidade de discernir, que exercitará a memória e o pensamento. Coloca o indivíduo no centro do processo de aprendizagem, pois o mesmo deve ser protagonista do seu desenvolvimento, o que o faz querer aprender e remete a motivação para o papel orientador do professor, de despertar o interesse do estudante, para aprofundar o seu conhecimento. O estudante deve ser, então, conduzido pelo prazer de aprender (Idem).

Aprender a fazer é igualmente fulcral na atualidade, em que as tarefas físicas estão sendo substituídas por máquinas e há a intensificação do processo de automação. Aprender a fazer envolve atitudes intelectuais e mentais elaboradas, como a capacidade de comunicar, negociar e gerir, bem como competências de comunicação e análise, essenciais para todos os estudantes, incluindo crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Idem).

Aprender a ser igualmente importante, pois a Educação deve ser uma ferramenta para a liberdade do pensamento crítico e autónomo, a fim de desenvolver capacidades e ser ético perante a sociedade. Não se pode negligenciar o potencial de cada indivíduo, de gerar inovação e cooperação no seu ambiente, com competência, honestidade e solidariedade. Na verdade, a Educação molda o Homem, sobretudo uma Educação para os valores. Este conjunto de possíveis ações podem ser desenvolvido com estudantes deficientes ou não, no decorrer da sua vida, pois todos aprendem o respeito pelas diferenças, valorizando o outro e desenvolvendo-se enquanto cidadãos do mundo (Idem).

A atitude reflexiva e a consciência de saberes, relacionados com a profissão, para Nóvoa (1992, p.16) fazem parte da identidade de ser professor ‘É um lugar de lutas, de conflitos, é um lugar de construção de maneira de ser e de estar’. Já a formação do professor até recentemente, baseou-se no modelo de racionalidade técnica, em que somente no final da formação se produz o contato prático profissional, após ensino teórico dos conteúdos específicos da área do conhecimento pedagógico (Mesquita & Roldão, 2017).

Atualmente, é valorizada a reflexão do profissional docente. Alarcão e Tavares (2010, p. 44) afirmam que a reflexão do professor está pautada pela “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que são exteriores”. A construção do conhecimento passa, pois, pela consciência, criatividade e responsabilidade, e pela capacidade de reflexão levará ao seu desenvolvimento profissional (Coimbra et al., 2015). Devem ser consideradas potencialidades como memória, raciocínio, sentido estético, linguagem, capacidades físicas, aptidão para comunicar (Barreto, 2015; Perrenoud, 2000).

Por sua vez, Freire (1996) enfatiza, igualmente, os saberes necessários à prática educativa. Ser professor é, então, estabelecer uma relação pedagógica entre professor, estudante e conhecimento e, para isso, é necessário construir envolvimento e ter em mente que se trata de um processo inacabado e reflexivo (Coimbra et al, 2015, Martins et al., 2019). Neste sentido, é importante a trajetória escolar do professor como estudante, para o mesmo valorizar os saberes construídos na sua atuação enquanto profissional e, em acréscimo, para compreender a sua ação na Educação e o reflexo na sociedade, tanto cultural como politicamente. A consciência profissional de si mesmo levará a que assuma uma postura emancipatória, que constitui o alicerce do desenvolvimento profissional ao longo da vida (Alarcão & Tavares, 2010; Formosinho et al., 2015).

A interligação entre teoria e prática levará a uma experiência de aprendizagem crítica reflexiva e não construída automaticamente, pois os saberes da experiência de um profissional passam por sua experiência de vida e não somente da vida intelectual, restrita a conhecimento especializado, científico ou pedagógico. Há que ter em conta que cada sujeito em formação é uma pessoa complexa no seu corpo, nas suas emoções, na sua linguagem, no seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Por isso, ao longo de sua profissão, necessita de estímulos, tais como eventos artísticos, ações formais e informais de reflexão teórica sobre sua prática (Alarcão & Tavares, 2010). A criação do espaço de afetividade e colaboração, que envolve partilha entre docentes e estudantes, na relação pedagógica, é um desafio enfrentado pelo profissional (Coimbra, Pereira, Martins & Baptista, 2020).

Neste entendimento, Freire (1996) e Luckesi (2013) concordam acerca da centralidade da pedagogia na formação do professor, como um modo de ajudar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo, num processo de ensino e aprendizagem envolvendo afetividade, emoção e motivação. Infelizmente, o professor universitário é, em muitos casos, um especialista que de repente se tornou professor. Sobre isso asseveram Costa e Lovisaro (2013, p. 83): “As capacitações de professor ao longo dos anos, vêm atuando a partir de um modelo racionalista, onde a aquisição de saberes sobre as novas tecnologias educacionais parece bastar para impulsionar novos olhares e atos docentes”. O professor tem um papel de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, porquanto facilita a construção da aprendizagem, na concepção de Alarcão e Tavares (2010) e Formosinho et al. (2015).

Assevera Perrenoud (2000, p. 49) que, “[...] sem pretender afirmar que a formação dos professores é ideal, temos que reconhecer que ela é inferior à sua formação didática pedagógica”, visto que se fala tanto em alinhar teoria e prática e temos um desequilíbrio, pois a formação inicial é incapaz de produzir esta prática nos anos de formação. Consequentemente, o autor defende a formação na prática reflexiva, como condição necessária para mais autonomia e segurança diante da tomada de decisões difíceis. O professor, incluindo o docente do ensino superior, enfrenta inúmeras dificuldades entre o ideal e o real, já que não é fácil construir as bases, na sua sala de aula, para uma Educação para cidadania (Idem). Por isso, é fulcral que o docente do ensino superior aprofunde e aplique conhecimentos sobre reflexão e afetividade.

Em resultado, há a necessidade de transformação substancial nos fundamentos e na prática da formação no ensino, propondo uma nova dinâmica de formação, de renovação da natureza do trabalho docente, que inclua a reflexão e o conhecimento de estudos sobre afetividade na formação. Para Cosenza e Querra (2011), é crucial o conhecimento de mecanismos bioquímicos, associados à assimilação do conhecimento. Pensando nisso, o professor, em cursos de ensino superior, deve conduzir os seus estudantes e futuros professores à curiosidade científica, motivando para a realização de pesquisa aprofundada.

Nesta perspectiva, e na esteira de Schön (1983), Demo (2002, p. 78), incentiva o professor pesquisador, considerando que “a concepção moderna do professor o define essencialmente como orientador do processo de questionamento reconstrutivo do estudante”. O mesmo investigador acrescenta: “Neste caso o currículo voltado para Educação pela pesquisa trazendo princípios científicos e educativos para o centro da Educação das competências para o ensino, através da pesquisa, alimentando a consciência emancipadora (...) dos futuros docentes como processo inicial” (Ibidem). Assim sendo, é essencial a pesquisa-ação do docente (Coimbra et al., 2015)

A ligação entre teoria e prática levou Anastasiou e Alves (2015, p. 20) a usar o termo “ensinagem”, assim engloba tanto a ação de ensinar quanto de aprender. “Verbo ensinar (do latim *insigare*, significa marcar com um sinal) deve estar intimamente ligado ao aprender (do latim *apprehendere*, significa segurar, aprender, pegar, assimilar mentalmente, entender, agarrar)”. A autora assegura que:

“Na ensinagem o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho tal que possa saborear o conhecimento em questão. O saber é percebido pelos estudantes quando o docente ensina determinada área que também saboreia... deve-se possibilitar o pensar, situação em que cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente” (Idem, p. 20).

De facto, na formação inicial do professor, e verificando a complexidade de preparar formadores, é preciso responder ao desafio do fazer pedagógico, sobretudo no que diz respeito ao relacionamento da aprendizagem dos estudantes com necessidades de atenção específicas. Trata-se de um verdadeiro desafio, na medida em que o docente deverá atuar, selecionando estratégias de ensino e sequências pedagógicas apropriadas (Mesquita & Roldão, 2017).

Compete ao professor planejar e conduzir este processo, nas suas ações quotidianas, de forma que o estudante com aprendizado diferente possa construir, assimilar e aplicar

conhecimentos em novas situações. Para Anastasiou e Alves (2015) o processo de adaptação acontece em sala de aula e implica a necessidade de o docente fazer estas adaptações, a fim de proporcionar o desenvolvimento de ensino aprendizagem com segurança. Num curso de formação é, então, importante definir etapas, objetivos, capacidades e competências, para que os futuros professores se possam apropriar de conceitos, a aplicar na prática. A autora menciona que ensinar não é uma simples exposição, mas “uma verdadeira atividade artística, e exige do professor percepção e criatividade, para despertar no estudante sensações renovadoras e profundas” (Idem, p. 35).

Em convergência, Perrenoud (2000, p. 60) enumera as competências do saber-fazer do professor, as quais, apesar de definidas já há duas décadas, continuam a ser consideradas importantes, para uma Educação inclusiva, tais como:

“(1) Ter domínio teórico e prático dos aspetos afetivos e relacionais da aprendizagem e possuir cultura psicanalítica básica; (2) Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes, exigindo um ensino diferenciado; (3) Participar de uma cultura (trabalho de equipe, formação contínua, assumir riscos, animação, autonomia) que se encaminha para uma forte profissionalização e mais inovação, autonomia e criatividade das práticas; e (4) Ter o hábito de considerar as dinâmicas e as resistências familiares.”

Assim sendo, é essencial que o ensino superior empreenda uma formação docente, focalizada na Educação inclusiva, que englobe cada um e todos os estudantes, no âmbito de uma aprendizagem plena e cidadã, capaz de promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Tornar os sistemas de ensino superior inclusivos, e conectados com a sociedade, exige fornecer as condições certas para que estudantes de diferentes origens tenham sucesso. Isso vai além da questão de oferecer apoio financeiro a grupos desfavorecidos, embora tal seja vital para pessoas de baixa renda (Arantes, 2003).

Para garantir que o corpo discente, que ingressa e se forma nas instituições brasileiras de ensino superior, reflete a diversidade da população brasileira, deve-se visar melhores taxas de acesso e conclusão, para grupos desfavorecidos. Estratégias para ajudar os estudantes desfavorecidos a acessar e prosseguir para concluir o ensino superior são uma maneira promissora de alcançar esses objetivos. Também são necessárias opções flexíveis de estudo (em meio período ou *online*) e um reconhecimento mais amplo da aprendizagem anterior, para tornar o ensino superior mais acessível, principalmente para adultos (Idem).

O ensino superior deve desempenhar o seu papel no enfrentamento dos desafios sociais e democráticos no Brasil. Isso significa garantir que o ensino superior seja inclusivo e que

suas instituições estejam bem conectadas às suas comunidades. Os grupos sociais menos representados no ensino superior têm maior probabilidade de não ter habilidades básicas (alfabetização, numeracia e competência digital), experiência de aprendizado independente e uma ideia clara do que implica o ensino superior. Além disso, é evidente que os cidadãos de origens socioeconômicas desfavorecidas continuam muito menos propensos a ingressar e concluir o ensino superior. A segregação de género, por campo de estudo, também permanece bastante difundida (Almeida, 2007).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

Este capítulo focaliza os métodos utilizados para a recolha de dados, bem como a análise e discussão dos resultados da pesquisa. O presente capítulo apresenta, assim, a problemática que orientou a pesquisa, a questão de partida, em relação com o objetivo geral e específicos, as opções e estratégias metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e respectiva justificação, a contextualização do estudo de caso e a análise descritiva do Plano Curricular do Curso de Pedagogia, terminando com os sujeitos participantes.

3.1. PROBLEMÁTICA

O acesso à Educação inclusiva, por parte do estudante com deficiência, é uma realidade contemplada nas políticas educativas, porém continua a ser causa de falta de compreensão e insegurança, por parte da maioria dos professores, quanto ao desenvolvimento académico desses estudantes, por desconhecimento e falta de uma verdadeira formação para a inclusão.

A dimensão do ensino e aprendizagem, em sala de aula, implica a interação entre professor e estudante, no ato de mediação do conhecimento. Neste entendimento, o professor não é um simples transmissor de conhecimentos, pelo que deverá, através de metodologias ativas (Martins et al., 2019), motivar o estudante para o saber e o saber fazer, sem esquecer uma Educação para os valores (Macedo & Monteiro, 2008). Quanto aos estudantes com necessidades educativas específicas, o papel do docente revela-se ainda mais complexo, abrangendo diálogo, mediação e facilitação da aprendizagem (Rodrigues & Viana, 2011).

Segundo Gadotti (2000), o educador deve privilegiar o diálogo com os estudantes, tendo em atenção a flexibilidade curricular, os interesses e capacidades do discente e a integração de cada um e de todos, pois, como afirma Freire (1996), todo o sujeito é portador de conhecimentos a motivar, valorizar e aprofundar. Assim, para que a aprendizagem se concretize, o prazer e a motivação devem ser despertados, intrinsecamente, em cada estudante, num envolvimento afetivo que é essencial para as crianças e os jovens, e se torna mais pertinente no caso de estudantes com necessidades educativas especiais.

Desta forma, é fulcral que o professor utilize soluções diferenciadas, no caso da Educação inclusiva. Por exemplo, é importante considerar que as estratégias delineadas podem resultar ou não, conforme o perfil do estudante integrado em sala de aula, pelo que

competete ao professor pesquisar e conhecer, individualmente, cada estudante, para planificar a sua ação em sala de aula (Montoan, 2004). O problema é que, devido à falta de formação e conhecimento especializado, muitos professores continuam a aplicar as mesmas estratégias a todos os estudantes, independentemente das suas necessidades individuais.

Assim, a pesquisa abrangeu uma reflexão e análise da formação de professores no ensino superior, focalizando um Curso de Pedagogia em concreto, e tendo em conta os desafios atuais da Educação Inclusiva, quanto ao ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais, ao longo de toda a escolaridade.

3.2. QUESTÃO DE PARTIDA

A questão de partida constitui o fio condutor do trabalho a empreender. Assim, para o estudo formulou-se a seguinte questão de partida, como referido anteriormente na Introdução, que direcionará a pesquisa:

- **Como é que a formação de professores no Curso de Pedagogia, numa IES de Aparecida de Goiânia, responde aos desafios da Educação Inclusiva, em relação ao ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais?**

3.3. OBJETIVOS

3.3.1. Objetivo geral

De acordo com a questão de partida formulada, relembra-se o objetivo geral e, de seguida, os respetivos objetivos específicos. O objetivo geral é:

- Analisar a formação de professores no Curso de Pedagogia de uma IES de Aparecida de Goiânia, relativamente à Educação Inclusiva, considerando a flexibilidade curricular e o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso.

3.3.2. Objetivos específicos

- Analisar o plano curricular do Curso de Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior, quanto à formação de professores para a Educação Inclusiva.
- Analisar os desafios da formação de professores para a Educação Inclusiva, considerando a flexibilização curricular no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso de Pedagogia em análise.
- Comparar as percepções de estudantes e professores do Curso de Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior, quanto às especificidades da Educação Inclusiva.
- Identificar o que pode ser melhorado na formação de professores, no Curso de Pedagogia, quanto à Educação Inclusiva, triangulando o plano curricular do curso com as percepções de estudantes e professores.

3.4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Tendo em conta as características do estudo a realizar, foi selecionado o estudo de caso, circunscrito ao Curso de Pedagogia de uma instituição educativa. Neste sentido, importa ter em conta que a pesquisa científica, como é explicitado por Amado (2013, p. 28), “no quadro das Ciências da Educação implica um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral.” Como mencionado por este autor, “investigar em Educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (Idem, pp. 19).

O estudo de caso pretende analisar, ao pormenor, uma determinada realidade social devidamente contextualizada, respondendo ao “como” e “porquê”, e tendo em conta a visão subjetiva do investigador(a) (Yin, 2001). Neste sentido, Gil (2011) reforça, igualmente, a importância do contexto, na análise das percepções, crenças e opiniões dos sujeitos participantes. Além disso, refere também a importância do papel do investigador(a), seja participante ou apenas observador, como explicitado anteriormente.

Assim, para a concretização deste estudo de caso, recorreu-se a uma abordagem predominantemente qualitativa, focalizando uma realidade específica, que exige uma interpretação de dados contextualizada, para a obtenção de significados (Bardin, 2009; Bessa, 2009). Tal aconteceu nos inquéritos por entrevista aos professores da instituição em

análise. Contudo, porém recorreu-se igualmente à análise estatística dos inquéritos por questionário aos estudantes, a fim de obter uma visão mais aprofundada.

O estudo partiu da análise de uma revisão de literatura fundamentada, sobre a problemática selecionada. A seguir, e partindo dos conceitos e teorias de diversos autores, abordados na revisão teórica, foi necessário construir instrumentos de recolha e análise de dados, a fim de registar as opiniões dos participantes, sobre a adequação do currículo e da formação, num curso de Pedagogia de uma IES, em relação à Educação Inclusiva.

3.5. FONTE E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como fonte, é de referir o Plano Curricular do Curso de Pedagogia da instituição, o qual foi analisado descritivamente, a fim de identificar finalidades e conteúdos curriculares, no que respeita à formação dos estudantes, que serão futuros professores, visando uma efetiva Educação Inclusiva.

Passando aos instrumentos de recolha de dados, no decurso do estudo foi aplicado um inquérito por entrevista, tendo por base o respetivo guião, a quatro professores do Curso de Pedagogia da IES selecionada, e ainda um inquérito por questionário a estudantes, com questões fechadas e abertas, do mesmo curso do Ensino Superior, a fim de registar e triangular as percepções de professores e estudantes. Esses instrumentos de recolha de dados podem ser consultados nos Apêndices.

Na opinião dos investigadores Duarte (2004), Günther (2006) e Mendonça (2017), o inquérito por entrevista constitui um instrumento de recolha de dados, adequado a pesquisas de campo contextualizadas, como é o caso do presente estudo, permitindo aprofundar pontos de vista, registar e analisar as percepções de um número restrito de sujeitos. Contudo, é sempre necessário estar atento aos desafios que acontecem no trabalho de campo, pois podem surgir mudanças e reformulações. Como afirma Duarte (2002, p. 223):

“Os depoimentos coletados também podem, em muitos casos, refutar as idéias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo. Por tudo isso, o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado. Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes.”

De acordo com Valadas e Gonçalves (2013, p. 3): “É no inquérito por entrevista que nos centramos, entendido como uma das estratégias mais adequadas” a estudos em Educação, em especial estudos de caso. Em conformidade, foi elaborado o guião do inquérito por entrevista, com diversas questões, de acordo com a questão de partida e os objetivos da pesquisa, de maneira a registar e, posteriormente, analisar semanticamente o discurso dos participantes (Amado, 2013; Bardin, 2009), sendo utilizadas categorias selecionadas da revisão da literatura e decorrentes do discurso transcrito dos entrevistados. Quanto à transcrição das entrevistas, a mesma encontra-se, igualmente, nos Apêndices.

Por sua vez, e na opinião de Tuckman (2000), o **inquérito por questionário** constitui um instrumento de recolha de dados, que tem, como vantagem, a aplicação das mesmas questões a um número alargado de inquiridos, o que potencia a análise conjunta e triangulação dos dados obtidos. Previamente, os respondentes foram informados de que a sua identificação e a da Instituição de Ensino Superior será preservada, no estrito cumprimento do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos numa pesquisa científica.

Quanto à construção do inquérito por questionário, é importante a escolha do tipo de questões. O uso de questões fechadas e abertas, num questionário de tipo misto, é relevante, pois combina as vantagens de dois tipos de questões, ao utilizar questões fechadas, para a recolha de dados identificativos e de seleção de afirmações, e ainda questões abertas, para o registo das percepções dos inquiridos, seguindo a formulação da questão de partida e dos objetivos da pesquisa (Tuckman, 2000; Gil, 2011). No inquérito por questionário, as questões permitiram a obtenção de respostas, que possibilitaram analisar a influência da aprendizagem na formação dos professores, uma vez que o estudante, futuro docente, sai da faculdade e depara-se com uma diversidade de estudantes sob sua responsabilidade, como orientador do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

3.6. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.6.1. Local da pesquisa

O local da pesquisa foi uma Instituição do Ensino Superior (IES), localizada em Aparecida de Goiânia. Trata-se de uma Instituição particular com dezasseis (16) cursos de

graduação e trinta e cinco (35) cursos de pós-graduação, com cerca de seis mil (6.000) estudantes, sendo seiscientos e cinquenta e dois (652) estudantes do Curso de Pedagogia. Esta Instituição conta com um total de duzentos e sessenta e um (261) professores.

Inicialmente, o professor Alcides Ribeiro Filho criou uma escola, em 1969, com o propósito de oferecer, à comunidade menos favorecida do município, uma Educação de nível elevado e mensalidade acessível. Três anos mais tarde, denominou essa instituição com o nome de um político patrono da instituição. Em 1985, o mesmo professor criou a Associação Aparecidense de Educação (AAE), uma entidade jurídica sem fins lucrativos, com a finalidade de oferecer e manter níveis de ensino que vão desde a Educação Infantil à Educação Superior, com pós-graduação.

No ano 2000 foram autorizados os cursos de Letras, com licenciatura em Língua Portuguesa e Inglês, e ainda Pedagogia, com habilitação em coordenação pedagógica e gestão educacional, curso no qual fui estudante. Em 2005, houve alteração da denominação para Faculdade..., centrada na filosofia da qualidade. Entretanto, a IES foi aprovada e atualizada pela Resolução MEC/ CNE/CES (2007, I, p. 9).

Esta IES tem vindo a consolidar-se, como iniciativa privada, na região centro oeste, com gestão colegiada e programa de bolsa, tendo celebrado convênios com diversas instituições, sendo de registar os Programas do Governo Federal e Estadual e da Secretaria Municipal, e ainda dinamizados por sindicatos, comércio, indústrias e igrejas. A sede situa-se no lado norte da cidade de Aparecida de Goiânia, num município que se vem consolidando como pólo industrial e agroindustrial e é hoje o mais dinâmico do Estado.

Efetivamente, Aparecida de Goiânia ocupa o segundo lugar no *ranking* de competitividade empresarial, e o crescimento nas taxas demográficas originou a necessidade de estruturas educacionais estruturadas. Além disso, intensificou a demanda de profissionais qualificados, em diversas áreas; por essa razão, a IES dispõe de vários cursos que visam capacitar os seus estudantes para o futuro, enquanto profissionais e cidadãos.

No contexto socioeconómico da região de Aparecida de Goiânia, o município demonstra ter campo para empregar todos os estudantes do curso de Pedagogia. Segundo uma pesquisa da IES, realizada no 8º período do curso de Pedagogia, em 2020, 40% dos estudantes consideram o curso ótimo e 60% bom. É de registar que muitos dos estudantes foram aprovados em concurso público para pedagogo, sendo esta uma das evidências que demonstra a qualidade e o sucesso do curso de Pedagogia.

3.6.2. Plano Curricular do Curso de Pedagogia

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da IES (PPP, 2019, p. 43), o município de Aparecida de Goiânia tem mais de 80.000 estudantes no Ensino Fundamental, que precisam de acesso à Educação, pois o desenvolvimento de crianças e jovens é essencial para a sua integração como cidadãos e futuros profissionais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constantes no curso de Pedagogia, o pedagogo tem o seu campo de atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais da referida modalidade de ensino, na Educação especial, na Educação de adultos, na gestão de projetos educacionais em empresas, hospitais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e sindicatos. Desta forma, o pedagogo, frequentemente, participa em equipes multiprofissionais, no seu espaço de atuação, o que é importante para o foco e qualidade da ação pedagógica (Alves, 2012; Custódio et al., 2013).

Em relação ao plano institucional, a organização do curso visa cumprir as políticas da IES, no que diz respeito ao compromisso com a comunidade, respeito pelo cidadão e estímulo da criação cultural, do espírito científico e do pensamento reflexivo, em interrelação com o desenvolvimento económico e social da cidade de Aparecida de Goiânia. O curso de licenciatura em Pedagogia da IES oferece 800 vagas anuais, no período diurno e noturno. A carga horária total é de 3260 h, sendo 432 h para componentes curriculares, 432 h para estágio supervisionado, 2196h para conteúdos científicos e 200h destinadas a atividades complementares, conforme o Projeto Político Pedagógico da IES (PPP, 2019, p. 55) e respetivo *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e Licenciatura* (PPC, 2016), que inclui o Plano Curricular do Curso de Pedagogia. Outro aspecto importante a referir é a focalização no conhecimento interdisciplinar, a fim de levar o discente a adquirir uma visão ampla da sociedade e do processo educativo (Fazenda, 2001).

Assim, os objetivos específicos são elucidativos do compromisso da IES com um ensino e aprendizagem de qualidade, capaz de dotar os estudantes com conhecimentos, competências e capacidades essenciais ao seu exercício profissional (PPP, 2019, p. 12):

- “1. Desenvolver um ensino contextualizado, crítico, social, político e cultural;
2. Possibilitar uma fundamentação teórica e metodológica para a compreensão do papel social do pedagogo;
3. Interagir com os estágios na dinâmica da formação, através da pesquisa e extensão;
4. Formar profissionais para atuarem como docentes da Educação Infantil e nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental;

5. Propiciar ao acadêmico a implementação de projetos pedagógicos de integração social;
6. Buscar articulações que permitam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico;
7. Propiciar estudo e reflexão da gestão democrática”.

O PPP explicita que, no final do curso, o acadêmico deverá se capaz de (Idem, p. 26):

- “1. Atuar com ética e compromisso, com vista à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
2. Compreender, cuidar e educar a criança de zero a cinco anos, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social;
3. Fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças dos anos iniciais de ensino fundamental;
4. Trabalhar em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem;
5. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
6. Aplicar metodologias de ensino em diferentes linguagens;
7. Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à Educação;
8. Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva, em face de realidade complexa;
9. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ecológica, étnico racial, de gênero, faixas etárias, classes sociais, religiões, necessidades especiais e escolhas sexuais;
10. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre o processo de ensinar e de aprender;
11. Estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares”

O currículo foi organizado com componentes que facilitam o conhecimento e reflexão acerca da Educação, considerando: formação didática e pedagógica; organização; gestão do trabalho pedagógico e também estágio supervisionado. A estruturação do curso distribui-se por cinco eixos (Idem, p. 28), que a seguir se enumeram.

O primeiro eixo contempla a produção sócio-histórica do conhecimento da escola e da Pedagogia, como disciplina do núcleo de fundamentos básicos, para a compreensão da realidade e uma visão contextualizada da Educação. Como componentes curriculares básicos, apresenta: Introdução à Filosofia; Sociologia, tanto geral como da Educação; História da Educação, Antropologia, Tecnologia e Comunicação e Metodologia de pesquisa.

O segundo eixo visa a Educação para cidadania, no entendimento de que a cidadania está para além das paredes da Instituição. Este núcleo, através de fundamentação teórica e prática, prepara o pedagogo para atuar em vários espaços educacionais na sociedade. Como componentes, comporta Educação especial, História e Cultura afrobrasileira, Cultura indígena, Educação para a diversidade, Educação de Jovem e Adulto (EJA) e Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), a qual desperta interesse por sua interligação com a Educação inclusiva como um todo.

O terceiro eixo objetiva a fundamentação teórica no processo de organização de projetos pedagógicos e na gestão escolar, abrangendo ainda os seguintes componentes: Currículos e programas; Planejamento educacional; Organização do trabalho pedagógico; Políticas educacionais e Princípios e métodos da gestão educacional.

O quarto eixo tem como base a fundamentação epistemológica do conhecimento para a ação do pedagogo e engloba, como componentes: Didática; Introdução à Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem e Cultura e infância.

O quinto e último eixo contempla o conhecimento e fundamentação dos conteúdos didáticos e metodológicos da Educação, que compõem a Arte e Educação em Geografia, Matemática, Alfabetização, Ciências, História e Língua Portuguesa (PPP, 2019; PPC, 2016).

Por fim, é importante referir a avaliação, a qual acontece de acordo com três vertentes. A primeira incide na avaliação contínua e processual do estudante do curso de Pedagogia, concretizando-se, durante o bimestre, através de vários instrumentos avaliativos, com atribuição de classificação entre 0 a 10 valores. Ao professor cabe a responsabilidade de observar a frequência, participação e qualidade das intervenções do discente, e classificar os trabalhos realizados. A segunda vertente consiste na avaliação do curso de Pedagogia e da própria IES. Os estudantes respondem a um questionário sobre as instalações físicas, organização institucional, qualidade dos docentes e coordenação do curso. A terceira vertente tem a ver com a avaliação dos docentes, sendo realizada internamente, com frequência semestral, e tendo por referência o modelo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2019) e os resultados da avaliação externa.

3.7. SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos do estudo totalizam setenta e seis (76) estudantes e quatro (04) professores do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia, num total de oitenta (80) sujeitos participantes na pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O capítulo apresenta, analisa e discute, primeiramente, os resultados relativos às percepções dos estudantes do curso de Pedagogia acerca da Educação inclusiva. Segue-se, relativamente às entrevistas, a análise categorial do conteúdo semântico, do discurso transcrito dos professores desse curso de Pedagogia, no contexto da mesma Instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia. No decurso da discussão de resultados será feita a triangulação de resultados, apoiada em estudos nacionais e internacionais.

4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

A implementação dos princípios da Educação inclusiva no Ensino Superior tem constituído um desafio. A Educação inclusiva foi originalmente desenvolvida para estudantes mais jovens. No entanto, à medida que mais estudantes com deficiência concluem, com êxito, a escolaridade obrigatória, aumentou a necessidade de avançar para práticas inclusivas no Ensino Superior. Por isso, interessa analisar a visão dos estudantes do ensino superior.

Fica a ressalva de que, quando os respondentes selecionarem mais do que uma alternativa, o cálculo estatístico não será realizado pelo total do nosso campo amostral, e sim pelo número de respondentes em cada alternativa, pelo que a soma ultrapassa 100% da amostra.

4.1.1. Análise dos dados relativos à caracterização dos estudantes

A análise inicia-se no Gráfico 1, com os dados relativos à caracterização dos 76 estudantes do curso de Pedagogia. A maioria tem idades entre 19 a 23 e 24 a 28 anos (26% e 24% respetivamente), seguindo-se os restantes níveis etários constantes do gráfico.

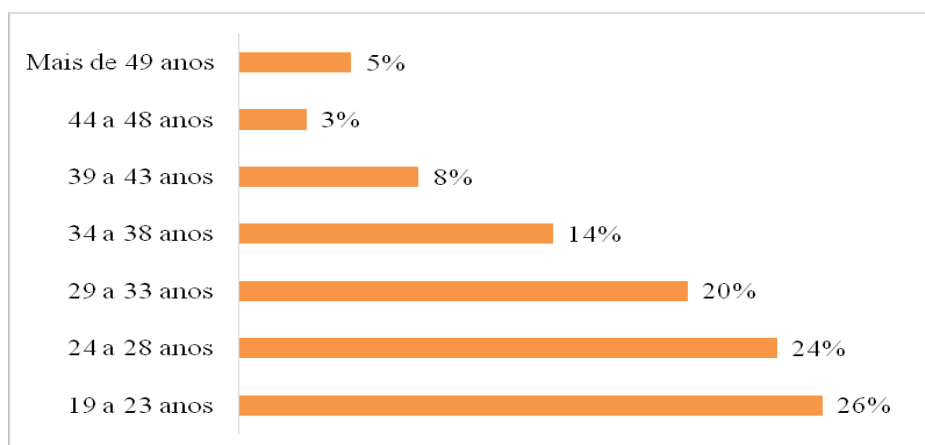


Gráfico 1. Idade dos estudantes

Passando ao sexo dos participantes, os resultados podem ser observados no gráfico seguinte.

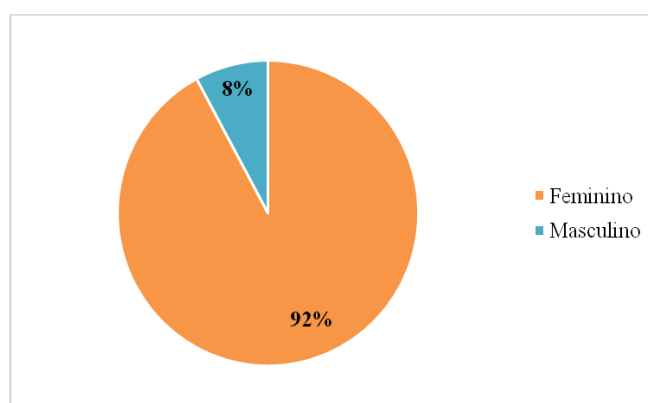


Gráfico 2. Sexo dos estudantes

Dando continuidade à análise relativa à caracterização dos estudantes, os dados apresentados permitem uma visão geral sobre o sexo dos estudantes. Assim, é possível constatar que o maior número de respondentes, com 92%, é representado pelo sexo feminino, sendo apenas 8% do sexo masculino.

Recorda-se que estes resultados seguem a tendência nacional, pois a percentagem de estudantes femininos é superior à dos estudantes masculinos no Ensino Superior e, mais concretamente, nos Cursos de Pedagogia (Ministério da Educação, 2017).

Na questão 3 – “Há quantos anos estuda nesta Instituição?” – interessava saber qual era o semestre que o discente estava cursando, para interligar com o nível de conhecimento, no decorrer do questionário.

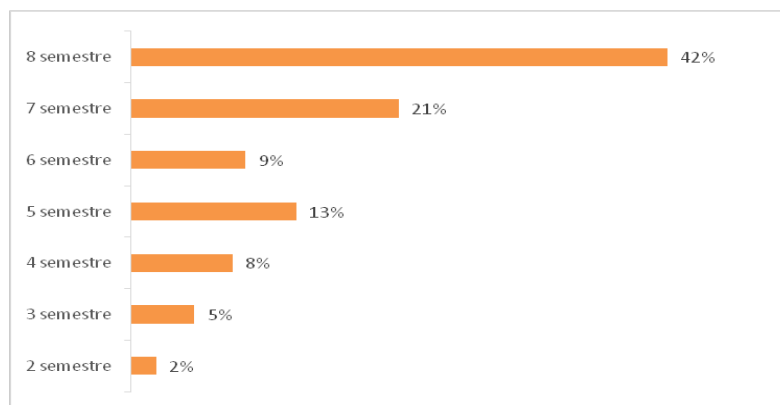


Gráfico 3. Semestre que frequenta na Instituição

Com base nos dados coletados, foi possível confirmar que 42% dos respondentes já está no 8.º semestre do curso de Pedagogia, 21% dos inquiridos frequenta o 7.º semestre do curso, 13% está no 5.º semestre, ou seja, encontra-se a meio do curso, 9% assinalou o 6.º semestre e 8% o 4.º. Apenas 5% dos respondentes afirmou que está no 3.º semestre, e, por último, 2% está no 2.º semestre. Assim, pode-se concluir que a maior parte dos estudantes atingiu o final do curso de Pedagogia, concretamente o 8.º semestre do curso.

Deste modo, no conjunto dos discentes, que responderam ao inquérito, predominam estudantes que têm mais experiência sobre o curso de Pedagogia e, concretamente, sobre o Plano Curricular do Curso de Pedagogia (cf. 3.6.2.), como analisado no capítulo anterior.

Continuando com a questão 4 – “Que aspecto (s) associa à inclusão?” – interessava saber a opinião dos estudantes em relação à Educação inclusiva. Os respondentes poderiam escolher mais de uma alternativa, tendo sido disponibilizadas quatro afirmações. Os dados obtidos constam do gráfico a seguir.

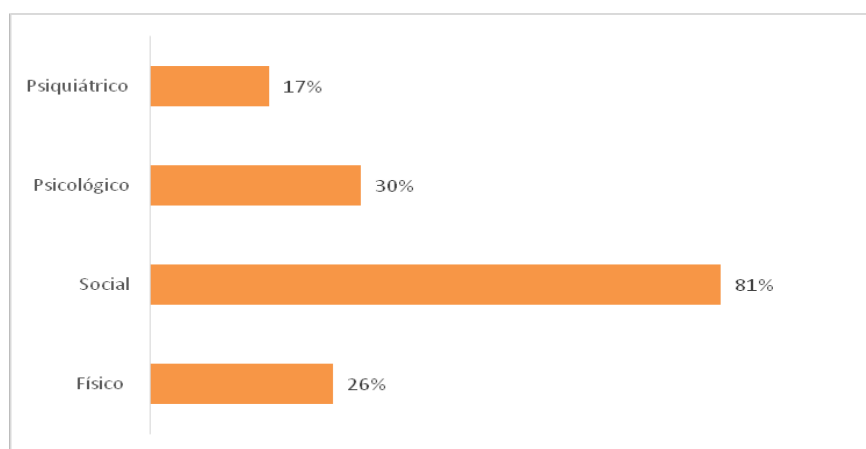


Gráfico 4. Aspectos associados à inclusão

Na análise dos dados apresentados no gráfico, podemos identificar alguns aspectos associados à inclusão. Assim, cerca de 81% escolheu o aspeto social, 30% optou pelo psicológico, 26% assinalou o físico, e apenas 17% selecionou o psiquiátrico.

Comprova-se que a vertente social é a mais importante, estando diretamente relacionada com a inclusão educativa. Como analisado nos primeiros dois capítulos, respeitantes à revisão teórica, a Educação inclusiva assenta na equidade social, base e fundamento de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Para além da especificidade de cada caso, é de referir que a vertente social constitui a base das políticas educativas brasileiras, quanto à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 2005; 1988).

No que concerne à questão 5 – “O Curso de Pedagogia possui, na respectiva matriz pedagógica, alguma disciplina específica sobre inclusão?” – os respondentes tinham que optar pelo sim ou pelo não, conforme apresentado no gráfico a seguir.

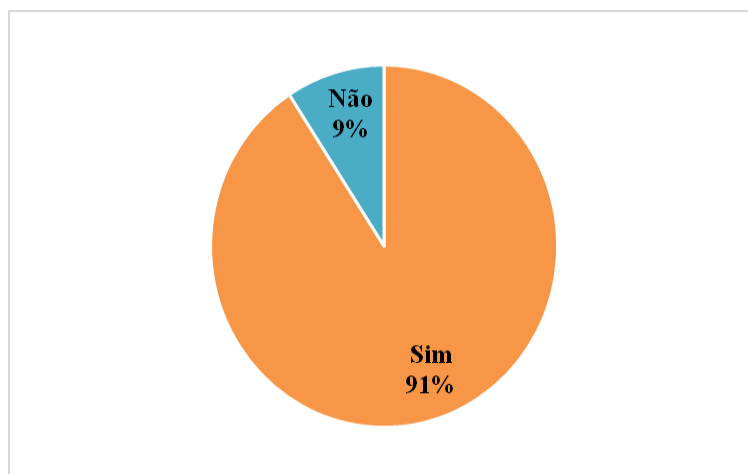


Gráfico 5. Disciplina sobre inclusão na matriz pedagógica

Observa-se que 91% dos respondentes afirmaram que existe esta disciplina na matriz pedagógica do curso, e apenas 9% referiu que não a possui. Tal permite constatar que, efetivamente, essa disciplina está integrada na matriz do curso, apesar de alguns respondentes não conhecerem bem o Plano Curricular do Curso de Pedagogia (cf. 3.6.2.).

Em relação com este questionamento, os estudantes, que responderam afirmativamente, teriam de identificar o nome da disciplina, constante da matriz pedagógica e disponibilizada pela IES, conforme formulado na questão 6 – “Se sim, qual o nome da disciplina?”

Os resultados encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 1. Identificação da disciplina sobre inclusão

Disciplinas sobre Inclusão	Nº	%
Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas	52	78%
Currículos e programas	1	1%
EJA	1	1%
Educação infantil	1	1%
Libras	5	7%
Princípio e métodos de gestão educacional	2	3%
Psicopedagogia	3	4%
Psicologia	1	1%
Não Responderam	6	9%

Observando os dados da tabela anterior, podemos constatar que um conjunto de 78% dos respondentes afirmou que a matriz curricular integra a disciplina de Educação Inclusiva e Tecnologias Assistidas.

Com muito menor incidência, 7% dos estudantes respondeu que a inclusão é abordada na disciplina de Libras, 4% referiu em Psicopedagogia, e apenas 3% dos respondentes registou a disciplina Princípios e Métodos de Gestão Educacional. Além disso, foi possível observar, também, que 1% apresentou outras disciplinas, tais como: Currículos e Programas, EJA, Educação Infantil e Psicologia.

É importante relatar que alguns respondentes (9%) que, na questão anterior, afirmaram que a matriz curricular possui disciplinas sobre inclusão, optaram por não explicitar quais.

Já a questão 6 – “Nas aulas que frequenta há estudantes com necessidades educativas especiais?” – procurava indagar se esses estudantes frequentam o curso de Pedagogia. Os respondentes optaram por sim ou não, conforme apresentado no gráfico a seguir.

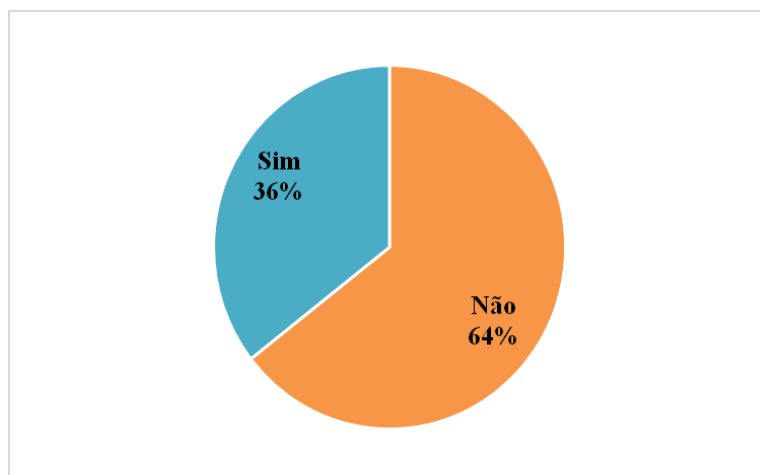


Gráfico 6. Frequência de estudantes com necessidades educativas especiais

Constata-se que 64% dos respondentes afirmou que não conhece nenhum estudante no Curso, com necessidades educativas especiais, e apenas 36% afirmaram que sim, que o seu curso é frequentado por estudantes com necessidades educativas especiais.

Aos respondentes que assinalaram sim, foi colocada a questão 6.1. – “Se sim, a esses estudantes são proporcionadas estratégias diferenciadas? Quais?”. Os resultados estão a seguir.

Tabela 2. Estratégias diferenciadas para estudantes com necessidades educativas especiais

Estratégias diferenciadas	Nº	%
Apoio do intérprete de Libras	5	17%
Apoio do monitor	7	23%
Apoio diferenciado e individualizado do professor	8	29%
Não aplicação de estratégias diferenciadas	4	13%
Não respondeu	6	20%

Analisando a tabela, podemos constatar que, por ordem decrescente, 29% dos respondentes explicita o apoio diferenciado e individualizado do professor, enquanto 23% destaca o apoio do monitor, que auxilia o estudante, e 17% nomeia o apoio do intérprete de Libras.

Outro dado importante é que 20% dos inquiridos que, na questão anterior, afirmaram que há estudantes com necessidades educativas especiais, optaram por não responder.

Continuando a análise, quanto à questão 7 – “De que forma a inteligência emocional pode potenciar a aprendizagem e a inclusão dos estudantes?” – os resultados constam da tabela.

Tabela 3. Inteligência Emocional e aprendizagem

Inteligência Emocional	Nº	%
Influência da empatia e compreensão	15	20%
Influência das relações interpessoais	12	16%
Melhoria da aprendizagem	6	8%
Motivação para a aprendizagem	5	7%
Influência da inteligência emocional de uma forma geral	4	5%
Influência do meio social	1	1%
Mais autonomia	5	7%
Não responderam	28	36%

Ao observar a tabela, é possível verificar que 20% afirma que há uma influência da empatia e compreensão, e 16% afirma que, por meio das relações interpessoais, a inteligência emocional pode potenciar a aprendizagem. Por sua vez, 8% nomeia a melhoria da aprendizagem, por influência da inteligência emocional, e 7% indica mais motivação para a aprendizagem, bem como mais autonomia. Menos significativamente, 5% relatou que a influência da inteligência emocional se manifesta de uma forma geral e 1% através do meio social. Uma percentagem de 36% optou por não responder a esta questão.

Estes resultados coincidem com estudos e teorias, citados na revisão da literatura, que mostram a importância da inteligência emocional, no processo de ensino e aprendizagem, e ainda mais quanto a estudantes com necessidades educativas especiais, pelo que é preciso reforçar a motivação, para potenciar o conhecimento (Adão, 2013; Arantes, 2003).

Na questão 8 – “As aulas do Curso de Pedagogia incluem estratégias de inclusão quanto a...” os respondentes poderiam escolher mais de uma alternativa, sendo disponibilizados cinco itens. Os dados obtidos constam do gráfico a seguir.

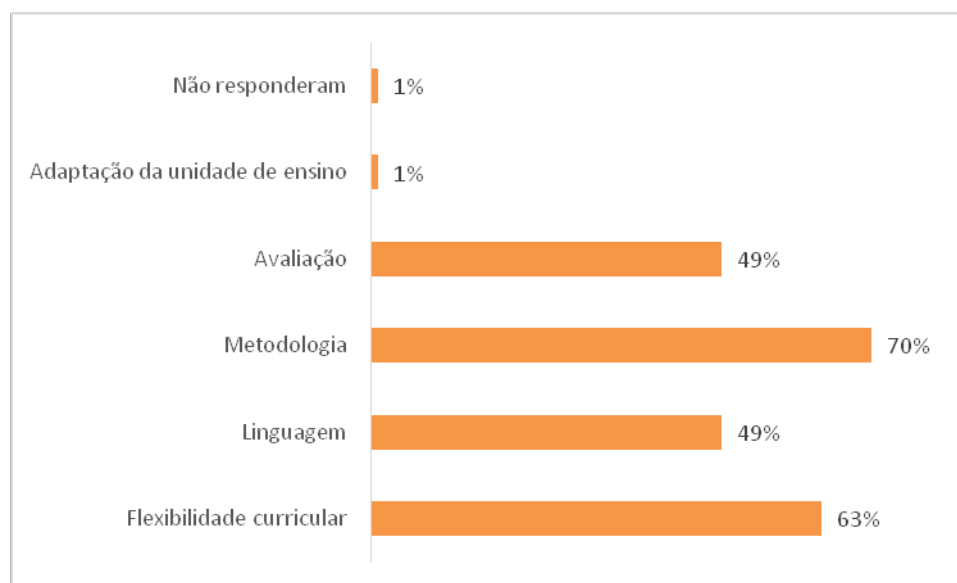


Gráfico 7. Estratégias de inclusão

Ao analisar os dados constantes do gráfico, foi possível identificar que 70% dos respondentes afirmaram que prevalece a metodologia, 63% optou pela flexibilidade curricular e 49% assinalou a avaliação e linguagem. Apenas 1% afirmou que há uma adaptação da unidade de ensino, e não souberam responder.

Curiosamente, a estratégia de inclusão adotada em metodologia foi um dos itens que alcançou maior número de respostas.

Foi levantado também, na questão 9 – “O que dificulta a inclusão de estudantes com necessidades educativas no Ensino Superior?”, - a fim de analisar as dificuldades diagnosticadas, quanto aos estudantes com necessidades educativas.

Os resultados correspondentes encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 4. Dificuldades de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais

Dificuldades de Inclusão	Nº	%
Falta de apoio	8	11%
Preconceito	5	7%
Acompanhamento durante o curso	6	8%
Falta de oportunidades profissionais	6	8%
Acessibilidade	16	21%
Falta de profissionais	8	11%
Falta de recursos	9	12%
Incentivos	2	3%
Não responderam	16	21%

Ao observar-se a tabela, é possível constatar que 21% dos respondentes relataram que a principal dificuldade é a acessibilidade dentro das instituições. Por ordem decrescente, 12% registaram falta de recursos das instituições, 11% falta de apoio, e ainda falta de profissionais capacitados, enquanto 8% dos respondentes mencionaram falta de oportunidades profissionais, quanto a estágios e mercado de trabalho, o mesmo sucedendo quanto a acompanhamento durante o curso. Em acréscimo, 7% referiu o preconceito, visto que muitos estudantes têm medo do que podem enfrentar na instituição, e apenas 3% indicou a falta de incentivos, sendo que um total de 21% optou por não responder à questão.

Estes resultados apontam para as dificuldades experienciadas pelos estudantes com necessidades educativas especiais, no contexto da IES em análise, e que constituem um obstáculo a uma aprendizagem plena dos próprios e ainda todos os alunos. As condições e fatores mencionados, que influem negativamente no ensino e aprendizagem destes alunos, condicionando o seu direito à Educação e à igualdade de oportunidades enquanto cidadãos, são concordantes com as referidas por diversos autores e investigadores, analisados na revisão da literatura (Custódio Filho et al., 2013; Mantoan, 2006; Teixeira & Nunes, 2014).

Na questão 10 – “Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais capazes de trabalhar a inclusão em sala de aula?” - os respondentes teriam de optar por sim ou não, conforme apresentado no gráfico a seguir.

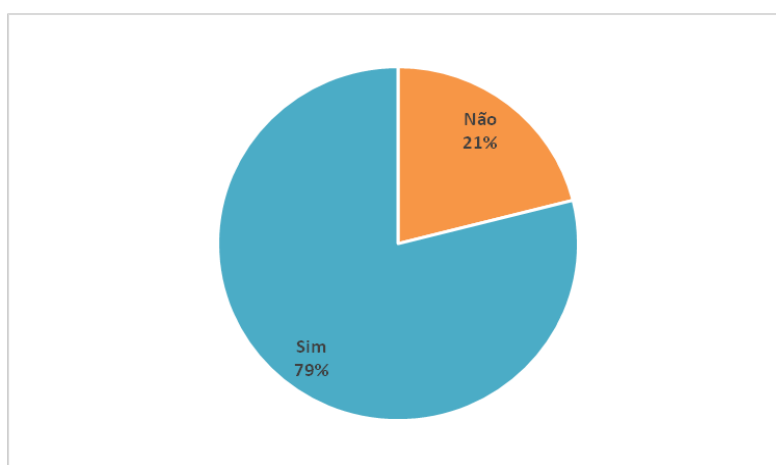


Gráfico 8. Capacidade dos profissionais em trabalhar com inclusão

Nota-se que 79% dos respondentes afirmaram que sim, que o curso de Pedagogia forma profissionais capacitados para trabalhar com a inclusão, e apenas 21% afirmaram

que não, sendo de referir alguma insegurança, por parte dos estudantes que estão no começo do curso.

A partir deste questionamento, os respondentes, que disseram que sim, tinham de responder à questão 10.1 – “Se sim, justifique?” - a fim de identificarem os fatores que contribuem para a formação. Os resultados encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 5. Formação de profissionais capacitados

Dificuldades de Inclusão	Nº	%
Por meio de metodologias ativas	23	30%
Durante o curso os estudantes são bem preparados	13	17%
Sim, mas é necessário especialização	4	5%
Disciplinas obrigatórias sobre formação na matriz curricular	9	12%
Aulas teóricas, mas de forma simplificada e sem aulas práticas	9	12%
Não responderam	18	24%

Ao observar a tabela, é possível analisar que 30% dos respondentes relataram que os estudantes são capacitados por meio de metodologias ativas, utilizadas durante as aulas, potenciando a qualidade de aulas práticas e teóricas. Por ordem decrescente, 17% dos respondentes afirmaram que, durante todo o curso, os estudantes são bem preparados e 12% assinalaram disciplinas obrigatórias sobre formação na matriz curricular. Em contraste, outros 12% alegaram que existem aulas teóricas, porém de forma simplificada, sem aulas práticas, e apenas 5% responderam que são preparados, porém têm necessidade de investir em alguma especialização, para aprofundarem a sua formação. Constatou-se, também, que 24% optaram por não responder a esta questão.

Em relação à formação de profissionais, capacitados para trabalhar com a inclusão, fica evidenciado, nesta pesquisa, que a questão da inclusão é crucial na Educação e tem havido demandas crescentes, nos últimos anos, para que as escolas forneçam igualdade de oportunidades para todos os alunos. No entanto, trata-se de uma realidade complexa, a exigir mais formação inicial e contínua, quanto a estratégias e meios a aplicar, de modo a atender a uma diversidade de casos, que implicam conhecimentos e competências, visando práticas com diferentes abordagens, sobretudo metodologias ativas e diferenciadas (Martins et al., 2019).

Nos últimos anos, de acordo com várias iniciativas das IES, foram introduzidos, nas matrizes, a Educação inclusiva e outros conteúdos neste âmbito. Essas iniciativas devem

ter a promoção de valores, em sua base, a fim de incentivar, nos estudantes, atitudes, avaliação e modos de agir compatíveis com práticas de inclusão (Silva, 2016).

Na questão 11 - “A família encontra-se presente na vida académica do estudante de Ensino Superior em geral?” – os respondentes teriam que, primeiramente, optar pelo sim ou pelo não, conforme apresentado no gráfico a seguir.

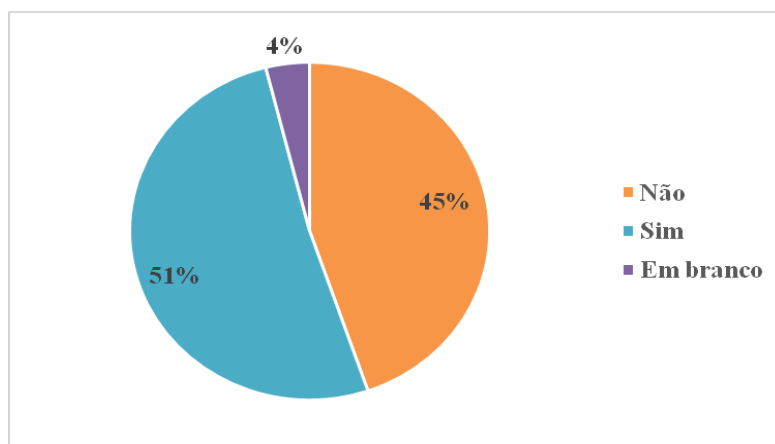


Gráfico 9. Presença da família na vida académica do estudante em geral

Ao observar os resultados, apresentados no gráfico acima, verifica-se que 51% dos respondentes indicaram que sim, que a família está presente na vida académica do estudante, já 45% disseram que não. Apenas 4% optaram por não responder. Confirma-se que, nesta instituição, a maior parte dos respondentes considera que as famílias estão presentes. Com efeito, constituem um apoio imprescindível a todos os estudantes em geral, e também no Ensino superior, como reiterado por diversos autores, citados nos capítulos iniciais deste estudo, na revisão da literatura (Custódio et al., 2013; Demo, 2002).

Dando continuidade à análise na questão 12 – “E a família está mais presente na vida académica do estudante de Ensino Superior em condição de inclusão?” Os respondentes teriam que optar pelo sim ou pelo não, conforme apresentado no gráfico seguinte.

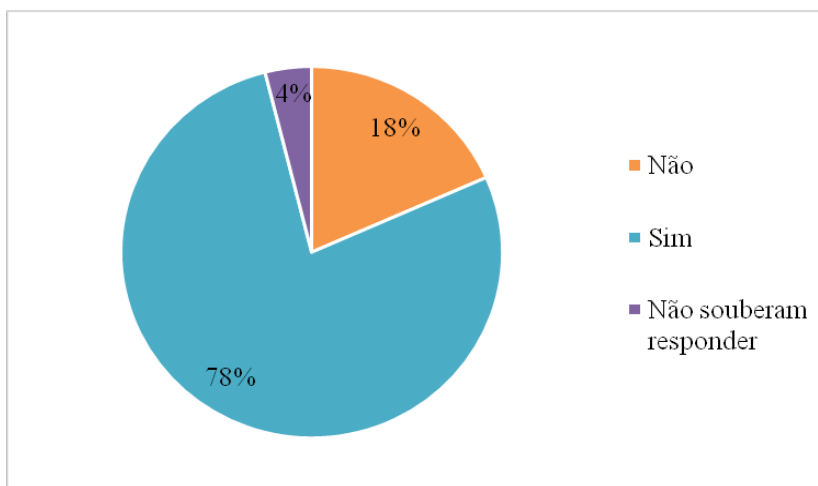


Gráfico 10. Presença da família na vida académica do estudante em condições de inclusão

No que concerne aos dados apresentados no gráfico, 78% dos respondentes responderam que sim, que a família está presente na vida académica do estudante em condições de inclusão, já 18% disseram que não. E apenas 4% optaram por não responder. Confirma-se a perceção de que a família está presente, na opinião dos inquiridos.

Comparando os resultados, relativos aos últimos dois gráficos, pode-se concluir que, dos estudantes em geral (gráfico 9), para os estudantes em situação de inclusão (gráfico 10), há um aumento do acompanhamento familiar, o que está de acordo com outros estudos realizados (Alves, 2012; Mantoan, 2011; 2006).

Como afirmam esses autores, e ainda Custódio et al. (2013), investigadores citados na revisão da literatura, é essencial a colaboração entre escola e família, sobretudo entre professores e pais, em todos os níveis de ensino. Desta forma, comprova-se que é preciso trabalhar em colaboração com a família, para a formação e o sucesso educativo de estudantes com necessidades educativas especiais, em qualquer nível de escolaridade, incluindo o ensino superior, contexto do presente estudo.

Relativamente à questão 13 - “Na sua opinião, como é que a formação de futuros professores para a inclusão poderia ser melhorada no Curso de Pedagogia?” – os resultados encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 6. Aspetos a melhorar no curso de Pedagogia

Melhorias	Nº	%
Ter mais disciplinas a respeito do tema	8	11%
Aulas práticas	28	37%
Aprofundar conhecimentos sobre inclusão	5	7%
Mais consciencialização dos estudantes	6	8%
Estágio nesta área	7	9%
Cursos de extensão e palestras	5	7%
Tema a trabalhar desde o primeiro período	3	4%
Não tem nada a melhorar	1	1%
Não respondeu	13	17%

Após analisar os dados coletados, foi possível identificar quais são os principais aspetos, na opinião dos respondentes, que precisam ser melhorados no Curso de Pedagogia, em relação à inclusão. Assim, 37% afirmou que precisam de mais aulas práticas, 11% optou por ter mais disciplinas a respeito do tema, 9% ter estágio nesta área, 8% mais consciencialização dos estudantes, 7% opinou que é preciso aprofundar conhecimentos sobre inclusão, enquanto outros afirmaram que poderiam ser promovidos cursos de extensão e palestras.

Por último, 4% respondeu que este tema poderia ser trabalhado desde o primeiro período, e apenas 1% afirmou que não tem nada a melhorar no curso. Observou-se, também, que 17% dos estudantes optaram por não responder.

Ao analisar estes dados, é possível identificar que os estudantes têm interesse neste tema, porém a inclusão precisa de ser mais trabalhada, durante o curso de Pedagogia.

Quanto à questão 14 - “Quais as medidas que deveriam ser tomadas a nível nacional, para reforçar a Educação inclusiva, não apenas no Ensino Superior, mas em toda a escolaridade?” – os resultados encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 7. Medidas a tomar a nível nacional sobre a Educação inclusiva

Medidas a tomar	Nº	%
Reforço legislativo quanto à Educação inclusiva	5	7%
Mais cursos de formação de professores sobre inclusão	21	28%
Mais acessibilidade nas escolas e nas IES	7	9%
Mais recursos e incentivos governamentais para a inclusão	10	13%
Incluir e trabalhar a inclusão nos cursos de Pedagogia	9	12%
Mais consciencialização para a Educação inclusiva	13	17%

Com base nos dados coletados, é possível identificar algumas medidas que deveriam ser tomadas a nível nacional, da Educação básica até ao Ensino superior. Assim, 28% dos inquiridos confirmaram que são precisos mais cursos de formação de professores sobre inclusão, 17% mais consciencialização para a Educação inclusiva, 13% mais recursos e incentivos governamentais, 12% incluir e trabalhar a inclusão nos cursos de Pedagogia, 9% mais acessibilidade nas escolas e IES. Apenas 7% mencionou o reforço legislativo, quanto à Educação inclusiva, enquanto cerca de 14% optou por não responder.

Globalmente, os resultados obtidos apontam para mais consciencialização dos estudantes, relativamente à importância e aos condicionalismos, que ainda se continuam a verificar no Brasil e na IES em análise, quanto à implementação de uma Educação inclusiva, para todos.

Assim sendo, tal implica mais formação inicial e contínua, e o reforço deste tema ou conteúdo, na matriz curricular do curso de Pedagogia desta Instituição de Ensino Superior.

A seguir, será efetuada a análise aos inquéritos por entrevista realizados a professores.

4.2 ANÁLISE DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Atendendo à situação pandémica vivida no Brasil, desde março de 2020, o inquérito por entrevista estruturada aos professores foi realizado por escrito, tendo por base o guião que se encontra nos Apêndices. Os professores privilegiaram respostas curtas, que se incluem ao longo da análise efetuada, de tipo descritivo, mas também abrangendo análise categorial, partindo da segmentação semântica do discurso (Bardin, 2009; Yin, 2001).

A fim de manter o anonimato, os Professores serão nomeados pela inicial e um número, de P1 a P4, tanto na transcrição das entrevistas (Apêndice 3), como ao longo da análise e discussão de resultados, que se segue.

4.2.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados

Começando pelo perfil dos entrevistados, e quanto aos docentes do Curso de Pedagogia, constata-se que, dos quatro professores, dois têm entre 30 e 39 anos e os

restantes se situam na faixa etária entre os 40 e 50 anos. É ainda de referir que três professores são do sexo feminino e um do sexo masculino.

Quanto aos anos que já lecionam na Instituição de Ensino Superior em análise, constata-se que um professor leciona há 3 anos (P4), dois docentes dão aulas na IES entre 6 e 10 anos (P1 e P3) e, por último, um professor leciona acima de 11 anos (P2). Tal experiência pedagógica garante que os entrevistados conhecem a fundo a matriz curricular, que é trabalhada durante todo o curso. Esse conhecimento, aprofundado e contextualizado, é essencial para a análise do estudo de caso, como afirmam os especialistas em metodologia qualitativa (Yin, 2001).

4.2.2. Aspectos associados à inclusão de estudantes no Ensino Superior

O Ensino Superior desempenha um importante papel no desenvolvimento das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformação desta; entretanto, talvez esse papel nunca tenha sido tão reconhecido como atualmente (Llorent & Santos, 2012). Quanto aos aspetos que associam à inclusão de estudantes no Ensino Superior, os entrevistados consideraram o aspeto social da inclusão, e apenas um professor explicitou outros aspetos, nomeadamente o psicológico, o psiquiátrico e o físico (P4).

Os professores referiram, também, que a família não se encontra presente na vida académica do estudante, pelo que não há esse apoio à inclusão. Nota-se que, por ser uma Instituição do Ensino Superior, na opinião dos professores, a família não se encontra tão presente na vida destes estudantes.

Em oposição, e atendendo às respostas dos estudantes, no inquérito por questionário (cf. 4.1.), constata-se que a maioria dos discentes considera que a família está presente na sua vida académica, sendo um apoio imprescindível no Ensino superior,

Quanto ao destaque conferido, pelos docentes, à vertente social da inclusão, está de acordo com a revisão da literatura, nos capítulos iniciais deste trabalho (cf. Caps.1 e 2).

Em acréscimo, os professores designaram disciplinas específicas sobre inclusão, nomeadamente *Educação Inclusiva* (todos os professores), *Tecnologias Assistivas* (P1, P2, P4), *Ações de Psicopedagogia* (P1) e *Cidadania* (P1).

Neste sentido, foi possível observar alguma diversidade, no que concerne aos conteúdos curriculares, que abarcam a inclusão, à semelhança das respostas dos estudantes no inquérito por questionário, analisado anteriormente.

4.2.3. Educação inclusiva e ensino e aprendizagem

Iniciando a análise categorial, na categoria 1, **Estratégias diferenciadas e inclusão**, foi possível distinguir quatro subcategorias, com base na revisão da literatura, e também emergentes do discurso dos entrevistados. As ocorrências contabilizam-se na Tabela 9.

Tabela 8. Estratégias diferenciadas e inclusão

Categoria 1	Subcategorias	Oc.	%
Estratégias Diferenciadas e Inclusão	Presença de professor de apoio	2	50%
	Adequação didática	2	50%
	Recursos visuais	1	25%
	Intérprete de Libras	1	25%

Legenda: Oc - Ocorrências.

Todos os professores mencionaram que, nas aulas que lecionam na IES, há estudantes com necessidades educativas especiais e que, a esses estudantes, são proporcionadas estratégias diferenciadas, visando melhores condições de aprendizagem e mais qualidade educativa. Assim sendo, foram referenciadas, pelos docentes, a Presença de professor de apoio (2 oc., 50%) e, com a mesma contagem, a Adequação Didática, aplicando estratégias diferenciadas para auxiliar os estudantes. Por sua vez, P3 afirmou que “*na sala existe um Intérprete de Libras*” (1 oc., 25%) e P1 referiu que utiliza “*recursos visuais para estimular o aprendizado do estudante*” (1 oc., 25%).

Triangulando as respostas dos professores e dos estudantes (cf. 4.1.), observa-se que os discentes e os docentes confirmam que existe intérprete de Libras no Ensino superior, garantindo, assim, um ensino de mais qualidade, que privilegia a inclusão.

No que concerne à categoria 2, Inteligência emocional e inclusão, foram identificadas três subcategorias. A contagem de ocorrências por subcategoria é apresentada na Tabela 10.

Tabela 9. Inteligência emocional e inclusão

Categoria 2	Subcategorias	Oc.	%
Inteligência Emocional e Inclusão	Por meio da empatia	3	75%
	Por meio das relações interpessoais	2	50%
	Motivação do estudante	1	25%

Legenda: Oc. - Ocorrências.

Ao analisar as subcategorias, é possível constatar que a maioria afirmou que a inteligência emocional pode potencializar a aprendizagem e a inclusão dos estudantes por empatia (3 oc., 75%). Por ordem decrescente de ocorrências, foi mencionado que a inclusão é potenciada por meio das relações interpessoais (2 oc., 50%). Apenas P3 referiu que “*é a motivação do estudante, partindo sempre do estudante*” (1 oc., 25%). Nas palavras de outros professores:

P1: “*A inteligência emocional pode favorecer a aprendizagem e a inclusão de estudantes, pois um ponto importante é cultivar bons relacionamentos interpessoais, a empatia é essencial para um bom relacionamento entre grupos, seja no trabalho, escola e outros.*”

P4: “*As emoções são componentes fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não podemos dissociar emoção e cognição. Assim, o desenvolvimento e manejo das emoções pode favorecer a otimização da aprendizagem. Na medida em que se tem um controle maior das emoções, o medo e ansiedade relacionada com a inclusão são reduzidos.*”

Comparando as respostas de professores e estudantes (cf. 4.1.), pode-se constatar que tanto os discentes como os docentes, em sua maioria, afirmaram que, em relação à inteligência emocional, é fundamental a influência da empatia, nas relações interpessoais. Neste sentido, emerge o papel das “*emoções*” como “*componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem*”, como explicita P4.

Em continuação da análise, na categoria 3, Aulas do Curso de Pedagogia, foram elencadas quatro subcategorias, com base na revisão da literatura, e ainda no conteúdo semântico do discurso dos entrevistados. As ocorrências são apresentadas na Tabela 11.

Tabela 10. Inclusão nas Aulas do curso de Pedagogia

Categoria 3		Subcategorias	Oc.	%
Inclusão nas Aulas do Curso de Pedagogia		Avaliação diferenciada	4	100%
		Metodologia ativa	4	100%
		Linguagem adaptada	3	75%
		Flexibilidade curricular	2	50%

Legenda: Oc. - Ocorrências.

Os resultados, que podem ser observados na tabela, respeitantes à análise do discurso dos docentes entrevistados, com contagem de ocorrências nas subcategorias selecionadas, evidenciam a importância da Avaliação diferenciada e de uma Metodologia ativa em sala de aula. Essas duas subcategorias apresentam a mesma contagem (4 oc., 100%).

Ainda como práticas e estratégias inclusivas específicas, é importante sublinhar a Linguagem adaptada (3 oc., 75%), o que pode facilitar, ao estudante, a compreensão de textos informativos e científicos, bem como a possibilidade de usar a linguagem oral e escrita com correção. Além disso, é ainda referida a flexibilidade curricular (2 oc., 50%), concordante com a análise nos capítulos iniciais, correspondentes à revisão da literatura.

Triangulando as opiniões dos participantes no estudo, é visível que há diferenças, uma vez que 70% dos discentes apontaram como práticas e estratégias inclusivas a “Metodologia ativa”, e 75% dos docentes a “Linguagem adaptada”.

É possível concluir, como analisado na revisão da literatura (cf. Cap. 2), que é fundamental ter em consideração os contributos do construtivismo educacional, sobre processos de ensino e aprendizagem, a fim de incentivar o envolvimento ativo do estudante (Alves, 2012; Custódio Filho et al., 2013; Silva, 2016). No que respeita à inclusão no curso de Pedagogia, é importante pelo que significa de mudança educacional, abrangendo estudantes com NEE, mas similarmente todos os estudantes que revelem dificuldades na aprendizagem, em contexto de aula. Consequentemente, o docente precisa de estar atento e aplicar estratégias de flexibilização, em especial de diferenciação pedagógica.

Continuando a apresentação e análise, relativamente ao inquérito por entrevista aos professores, estes pronunciaram-se sobre o que dificulta a inclusão de estudantes, com necessidades educativas, no Ensino Superior. Desta maneira, identificaram algumas dificuldades, que os estudantes com NEE enfrentam, nesse nível de ensino. Os resultados obtidos, no que concerne à categoria 4, Dificuldades de inclusão de estudantes com NEE, encontram-se disponibilizados na Tabela 12.

Tabela 11. Dificuldades de inclusão de estudantes com necessidades educativas

Categoria 4	Subcategorias	Oc.	%
Dificuldades de Inclusão de estudantes com NEE	Dificuldades de comunicação	2	50%
	Questão social	2	50%
	Existência de preconceito	1	25%

Legenda: Oc. - Ocorrências.

De acordo com a tabela, os professores identificaram “Dificuldades de comunicação” (2 oc., 50%), e “Questão social”. Um professor destacou “Existência de preconceito”, afirmando que *“o preconceito é uma grande dificuldade que os estudantes enfrentam no seu dia a dia (...) e a falta de fiscalização do cumprimento das leis de inclusão”* (P4).

Quanto à questão social, é importante referir que a mesma foi comentada ainda em relação ao aspecto da fiscalização, nas instituições educativas, visando assegurar o

cumprimento das leis estabelecidas no Brasil, quanto a estudantes com necessidades educativas especiais.

4.2.4. Curso de Pedagogia e formação de professores para a Educação inclusiva

No que se refere ao Curso de Pedagogia, e focalizando a formação inicial, foi possível distinguir mais duas categorias, e respectivas subcategorias, com base na revisão da literatura, e também emergentes do discurso dos entrevistados, como se observa na Tabela 13.

Tabela 12. Formação no Curso de Pedagogia para a Educação inclusiva

Categoria 5			Subcategorias	Oc.	%
Formação inicial de Profissionais para a Educação Inclusiva		a	Conteúdos curriculares sobre a inclusão no curso	4	100%
			Oficinas pedagógicas motivadoras	2	50%
			Recursos tecnológicos adequados	2	50%
			Aulas teóricas com temas atualizados	3	75%
			Palestras e seminários focalizados	1	25%
Categoria 6			Subcategorias	Oc.	%
Apreciação geral do Curso de Pedagogia			Positiva, pois todo o curso tem o foco e objetivo de trabalhar a inclusão	4	100%
			Positiva, porém é necessário procurar uma especialização	1	25%

Legenda: Oc - Ocorrências.

Na categoria 5, **Formação inicial de profissionais para a Educação inclusiva**, os docentes mencionaram diversos aspetos, que se apresentam. Assim, quanto aos conteúdos curriculares sobre a inclusão no curso de Pedagogia, tendo em vista temas atuais para formar futuros profissionais, capazes de trabalhar a inclusão em sala de aula, as respostas dos entrevistados foram consensuais (4 oc.-100%). Efetivamente, a opinião dos docentes coincidiu quanto à adequação dos conteúdos programáticos, no sentido de proporcionar melhor formação aos futuros profissionais, capacitados para uma Educação inclusiva, a proporcionar a todas as crianças e jovens.

Além disso, relataram que os estudantes são capacitados por meio de oficinas pedagógicas e recursos tecnológicos, utilizados durante as aulas na instituição de Ensino Superior (2 oc.,50%), e que os estudantes são bem preparados, por meio de aulas teóricas (3 oc., 75%), palestras e seminários (2 oc.,50%).

Ainda quanto à formação de profissionais para a Educação inclusiva, relembra-se que, quanto aos estudantes, 28% destes afirmaram que deveria haver mais cursos de formação

de professores sobre inclusão, de maneira a reforçar os seus conhecimentos, competências e capacidades nesta área de intervenção.

Em concordância, na categoria 6, **Apreciação geral do curso de Pedagogia**, por parte dos professores desse mesmo curso, apesar de a mesma ser globalmente positiva, pois os entrevistados consideram que o curso tem como finalidade trabalhar a inclusão (4 oc., 100%), **P4** afirma que “*é positiva, mas é necessário procurar uma especialização.*”

Como sintetiza outro dos professores:

P1: “*Falar sobre inclusão é extremamente importante. Ao longo dos quatro anos de graduação em Pedagogia o discente terá acesso a diversos conteúdos, mas sabemos que devido à amplitude do tema (inclusão) é necessário que o académico busque, posteriormente, os cursos de capacitação e pós-graduação, com o objetivo de ampliar seu conhecimento sobre transtornos, distúrbios e outros.*”

Analisando este excerto, que é representativo da opinião de vários professores, relativamente ao curso de Pedagogia, constata-se que, não obstante a apreciação positiva global, os professores entrevistados também acrescentam alguns aspectos de melhoria, a respeito da inclusão. Com efeito, centram-se, sobretudo, em dois tópicos: o reforço das aulas práticas e mais oferta de estágios especializados na área.

Triangulando os dados obtidos nos inquéritos por questionário aos estudantes, e nos inquéritos por entrevista aos professores, confirma-se o predomínio da necessidade de intensificação das aulas práticas e de mais formação específica sobre inclusão.

Relembrando a revisão da literatura (cf. Cap.1), mais uma vez emerge a importância da adequação do currículo e da formação, no curso de Pedagogia da IES em estudo, em relação à Educação Inclusiva. Tal foi comprovado pela análise do Plano Curricular do Curso de Pedagogia (cf. Cap. 3., em 3.6.2). Como afirmam Neto (2014), Formosinho et al., (2014) Mesquita e Machado (2017) e Coimbra et al. (2020), é essencial, a partir do plano curricular, incentivar a construção de uma ação construtiva e colaborativa. Além disso, estes autores referem ser essencial incentivar um saber profissional assente na reflexão e capacidade crítica.

Neste estudo de caso, tal refere-se à aplicação e melhoria da Educação inclusiva. Considerando esse entendimento, e retomando as palavras de Neto (2014, pp. 88-89), é essencial que “as instituições formadoras, desde a conceção e definição do seu projeto de formação, (...) promovam situações de aprendizagem nas quais o estudante – futuro

professor – possa ganhar autonomia na busca pelo conhecimento e posicionar-se de forma teórica e prática diante dos fundamentos educacionais”.

Por último, e enquadrando o Curso de Pedagogia em análise, no contexto nacional, interessou registrar a opinião dos docentes, quanto às medidas que deveriam ser tomadas a nível do Brasil, para reforçar a Educação inclusiva, não apenas no Ensino Superior, mas em toda a escolaridade. Incluem-se frases exemplificativas do discurso dos entrevistados:

P1: “*Conscientização para saber lidar com as diferenças, cursos de capacitação.*”

P2: “*Definição de políticas para a Educação Inclusiva.*”

P3: “*Fiscalização do cumprimento das leis que já vigoram.*”

Conclui-se que os docentes entrevistados destacaram, sobretudo, a definição de políticas sobre a inclusão, com respetiva fiscalização, mais consciencialização do que é Educação inclusiva e quais as estratégias aplicar, em todos os níveis de escolaridade. Além destas medidas, referiram ainda a necessidade de disponibilizar mais cursos de formação de professores, no âmbito da inclusão. Globalmente, as opiniões de professores e estudantes comprovam a evolução da Educação inclusiva, tal como explicitado na revisão teórica (cf Caps. 1 e 2), abrangendo desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Efetivamente, é de realçar a progressão nos apoios a estudantes com deficiência. Alguns estudos (Sánchez, 2005) têm demonstrado a importância das políticas educativas e das atitudes do corpo docente. A consciência das necessidades desses estudantes, bem como a disponibilização de melhores acomodações têm ditado a qualidade do apoio. Essas atitudes influenciam o sucesso ou o fracasso dos estudantes com deficiência e afetam a qualidade da inclusão, nas Instituições de Ensino Superior (Idem). No âmbito de uma pesquisa concretizada no Brasil, 50% dos estudantes com deficiência indicaram que os professores entendiam suas necessidades, mas apenas 25% dos docentes estavam dispostos a mudar e/ ou adaptar o material utilizado em suas aulas, para atender às necessidades de aprendizagem desses estudantes (Ibidem). O problema é que as atitudes negativas do corpo docente e da equipe administrativa podem impedir que os discentes, especialmente os estudantes com deficiências, revelem seus problemas, solicitem as acomodações a que têm direito e superem suas dificuldades (Sassaki, 2003).

Em contraste com o nosso estudo de caso, no qual tal não se comprovou, alguns estudos (Foreman et al., 2001; McKenzie & Schweitzer, 2010), registaram a ansiedade dos

estudantes com NEE, quanto ao sucesso educativo no Ensino superior, devido a dificuldades em lidar com o investimento necessário, durante o período de estudo, acrescido de um sentido social de isolamento (Shevlin et al., 2004). Outros estudos (Pletsch, 2009), no entanto, não encontraram diferenças entre estudantes com e sem deficiência, quanto aos aspetos mencionados.

Por último, e de acordo com pesquisa realizada por Pereira e Guimarães (2019), no Brasil, a análise dos currículos vigentes em 2018 evidenciou que a formação, para a Educação inclusiva, nos cursos de Pedagogia, atende às exigências normativas, mas ocupa um espaço restrito nos PPC dos cursos de formação de professores, tendo em vista as especificidades do trabalho docente e os desafios enfrentados no quotidiano escolar. Por sua vez, o nosso estudo de caso confirmou a apreciação positiva, quanto à formação inicial de profissionais para a Educação inclusiva, no curso de Pedagogia da IES, mas confirmando a necessidade de mais formação, atualização e aulas práticas.

A seguir, apresentam-se as considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem 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. (...) 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, artº. 27).

A implementação dos princípios da Educação inclusiva, no Ensino Superior, constitui, sem dúvida, um desafio. A Educação inclusiva foi originalmente desenvolvida para estudantes mais jovens, antes de sua aplicação no ensino superior. No entanto, à medida que mais estudantes com deficiência concluem com êxito a Educação Básica, tem aumentado a necessidade de avançar em direção a práticas inclusivas, nas Instituições de Ensino Superior.

Tornar o Ensino Superior inclusivo exige implementar as melhores condições, para que estudantes com dificuldades, e/ou de diferentes origens e culturas, tenham sucesso educativo e profissional. Tal vai além da questão de oferecer apoio financeiro a grupos desfavorecidos, embora seja vital para pessoas de baixa renda. Como é afirmado na epígrafe selecionada (Brasil, 2015), a Educação constitui um direito, extensível a todas as crianças e jovens, visto que é a base do desenvolvimento e formação pessoal e profissional de cada cidadão. Atualmente, o direito à Educação é considerado numa dimensão mais ampla, isto é, vinculado aos direitos humanos, pelo que a inclusão se encontra no centro das prioridades das políticas educativas no Brasil.

Resultados do estudo de caso

O estudo de caso, efetuado no contexto de um curso de Pedagogia apresenta, como sujeitos, estudantes e professores, na realidade vivenciada numa Instituição de Ensino Superior (IES) em Goiás, Brasil.

Relembra-se a questão de partida, que orientou a pesquisa:

- **Como é que a formação de professores no Curso de Pedagogia, numa IES de Aparecida de Goiânia, responde aos desafios da Educação Inclusiva, em**

relação ao ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais?

Em acréscimo, recorda-se o objetivo geral, tal como definido na Introdução e repetido na Metodologia do estudo:

- **Analisar a formação de professores no Curso de Pedagogia de uma IES de Aparecida de Goiânia, relativamente à Educação Inclusiva, considerando a flexibilidade curricular e o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso.**

De modo a dar resposta à questão de partida, e cumprindo o objetivo geral e os objetivos específicos, procedeu-se à apresentação e análise dos dados, recolhidos a partir da aplicação de dois instrumentos, concretamente um inquérito por entrevista, realizado a docentes do curso de Pedagogia, de uma IES localizada em Aparecida de Goiânia, e um inquérito por questionário, aplicado a estudantes do referido curso.

Atendendo ao contexto da IES, o Plano Curricular do Curso de Pedagogia foi analisado descritivamente, e efetuou-se a triangulação dos dados quantitativos e qualitativos recolhidos, visando o aprofundamento do estudo de caso, relativamente aos desafios da Educação inclusiva. A visão da investigadora não foi esquecida, pois a pesquisa, no estudo de caso, caracteriza-se por ser contextualizada e subjetiva (Yin, 2001), neste caso tendo em conta o clima e cultura da comunidade educativa, como mencionado anteriormente (cf. Cap. III).

De seguida, apresenta-se uma síntese das conclusões do estudo efetuado.

Quanto ao objetivo específico “**analisar o plano curricular do Curso de Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior, quanto à formação de professores para a Educação Inclusiva,**” foi possível constatar que o plano da referida instituição se encontra organizado de maneira a potenciar o conhecimento e reflexão, quanto à formação didática e pedagógica, incluindo gestão do trabalho pedagógico e estágio supervisionado. Houve o cuidado de considerar o meio, tendo em conta o respetivo desenvolvimento económico e social.

A estruturação do curso, em cinco eixos, apresenta a inclusão como proposta de ensino, privilegiando a formação profissional, que permita atingir um conhecimento mais amplo da inclusão, por futuros profissionais que têm o seu campo de atuação na Educação Infantil, na Educação especial, e na Educação de adultos, bem como na gestão de projetos

educacionais em empresas, hospitais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e sindicatos.

Conclui-se, de acordo com o estudo realizado, que é essencial a adequação dos conteúdos programáticos, a fim de proporcionar uma formação de qualidade a futuros profissionais, capacitados para uma Educação inclusiva, no seu contexto de trabalho.

No objetivo espeíífico seguinte, **“analisar os desafios da formação de professores para a Educação Inclusiva, considerando a flexibilização curricular no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso de Pedagogia em análise”**, comprovou-se que os desafios e tarefas de aprendizagem devem, preferencialmente, convocar o envolvimento dos estudantes, de forma a motivar os discentes, como sujeitos da sua própria aprendizagem. Com efeito, cabe aos docentes aplicar estratégias, de maneira mais flexibilizada, seguindo as orientações curriculares. Entre as mesmas, e tal como enumerado pelos estudantes, destacam-se o apoio do professor, acrescido do apoio do monitor, e ainda do intérprete de Libras. Por sua vez, os professores referem ainda as adequações didáticas, visando auxiliar os estudantes, em especial os que apresentam necessidades educativas diferenciadas, de forma a proporcionar um ensino com mais qualidade, que privilegie a inclusão. Em acréscimo, é essencial, no curso de Pedagogia, disponibilizar uma maior oferta de disciplinas pautadas na inclusão, para que os discentes sejam futuros professores, com perspectivas sólidas de um ensino e aprendizagem pautado pela inclusão.

Em conclusão, os desafios crescentes, num mundo cada vez mais globalizado e multicultural, exigem uma integração social e democrática, com consciência e respeito pela diversidade e pelo ritmo de aprendizagem de cada estudante. A inclusão, no curso de Pedagogia, implica, então, uma mudança educacional, pois não abrange somente estudantes com NEE, ou outros estudantes com dificuldades de aprendizagem, mas todos os discentes, pelo que, em aula, o professor deverá otimizar a flexibilização curricular no processo de aprendizagem, aplicando estratégias de diferenciação pedagógica.

Quanto ao objetivo **“comparar as percepções de estudantes e professores do Curso de Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior, quanto às especificidades da Educação Inclusiva”**, tal permitiu constatar que quer a Instituição, quer os docentes não aparentam estar totalmente preparados para receber e trabalhar com o grupo de estudantes com NEE. O estudo comprovou que é fundamental a criação de redes de comunicação, reflexão e discussão de estratégias e metodologias ativas de ensino e aprendizagem,

sobretudo quanto à diferenciação pedagógica. Ademais, discentes e docentes são concordantes em que a inteligência emocional é fundamental, pois as emoções e as relações interpessoais influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é preciso melhorar as políticas internas da IES em análise, envolvendo diretores e coordenadores, bem como os docentes, em prol da inclusão de todos os alunos.

Curiosamente, os estudantes afirmam que os docentes estão sensibilizados para estas questões e que a inclusão deverá, também, partir do seu próprio empenho, pelo que é preciso um esforço em comunidade educativa, de todos os intervenientes, estudantes, famílias, professores, coordenadores, Diretor/ Gestor, (comunidade escolar), para alcançar uma efetiva Educação inclusiva.

No que se refere ao último objetivo específico, **“identificar o que pode ser melhorado na formação de professores, no Curso de Pedagogia, quanto à Educação Inclusiva, triangulando o plano curricular do curso com as percepções de estudantes e professores”**, globalmente verifica-se uma apreciação positiva, quanto à formação inicial, no curso de Pedagogia, em relação à Educação Inclusiva. Contudo, confirma-se a necessidade de serem melhorados os processos de inclusão, com especial incidência nos recursos humanos e na profissionalização, desde a formação inicial à formação contínua. Tal implica, no que concerne à IES, uma cultura escolar integradora, com uma identidade organizacional e pedagógica, promotora da inovação, da inclusão e do sucesso escolar, de acordo com uma visão coletiva de mudança (Torres, 2005).

Não obstante alguns aspetos a melhorar, a Instituição de Ensino Superior revelou-se um local privilegiado de formação, cumprindo o dever de garantir o direito à Educação e à igualdade de direitos, a nível do acesso, da aptidão educativa e do sucesso académico. Assim, é privilegiada a flexibilidade curricular, quanto a objetivos, estratégias e ações, assegurando a inclusão, no processo de ensino e aprendizagem, de todos os discentes, considerando a flexibilidade curricular e o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso.

Limitações do estudo e perspectivas futuras

O estudo de caso apresenta limitações, quanto à generalização de resultados, pelo que só é possível a transposição de resultados para contextos similares (Gil, 2011; Yin, 2001), o que é dificultado pela diversidade de contextos educativos, nas Instituições de Ensino

Superior. Outro fator limitador da pesquisa esteve no quantitativo dos sujeitos do estudo, devido ao momento atual de Pandemia Covid-19 mundial. Acredita-se ser necessário aprofundar o estudo com novas pesquisas e mais sujeitos, a fim de analisar os desafios enfrentados por discentes e docentes, em outras IES de Goiás, a fim de contribuir para a melhoria das atuais políticas de inclusão no Ensino Superior.

Assim sendo, e no que concerne ao contexto educativo em análise, é importante a apresentação de resultados à comunidade educativa da Instituição, após a conclusão do estudo, de forma a impulsionar a discussão e reflexão, quanto aos dados obtidos e respectivas conclusões, a fim de potenciar mais qualidade educativa, na IES em análise. Interessa, sobretudo, suscitar mudanças, quanto ao reforço da Educação Inclusiva, quer quanto a estudantes com deficiência, quer quanto a estudantes em geral. Neste sentido, e continuando os esforços empreendidos até ao presente, pela IES, é preciso incentivar mais formação sobre Educação Inclusiva, tal como referenciado pela maioria dos docentes e discentes, que participaram neste estudo, através de mais aulas práticas, cursos de extensão e palestras.

Desta forma, poderá ser realizado, no futuro, um estudo sobre a influência do clima e da cultura da IES, enquanto organização educativa, na qualidade da Educação Inclusiva ministrada na IES. Outro estudo poderia focalizar a influência da equipa gestora da IES, na elaboração e atualização dos documentos estruturantes em vigor, nomeadamente o Plano Curricular do Curso de Pedagogia, quanto a estratégias de inclusão, metodologias ativas e práticas diferenciadas, para além da monitorização das mesmas.

Em suma, e tendo em conta o estudo concretizado, reitera-se que, nos dias de hoje, mais do que nunca, se faz necessário, tanto no ensino privado como no público, que as IES disponibilizem mais e melhores acessibilidades, recursos materiais e humanos, para a inclusão de jovens com deficiência no Ensino Superior, bem como dos estudantes em geral.

Os esforços, em prol da construção de uma Educação Inclusiva, têm-se centrado, na maioria dos países, sobretudo na Educação Básica e apenas mais recentemente abrangeram o Ensino Superior. Essa realidade complexa implica mais formação, com base num clima e cultura que impulse a mudança, visando a diferenciação pedagógica, destinada a todos os alunos. Assim sendo, é fulcral que a gestão escolar, em colaboração com os coordenadores e professores, potencie a inovação e inclusão na IES, suscitando a partilha de boas práticas e a qualidade da formação, no Curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, A. (2013). A ligação entre memória, emoção e aprendizagem. In *II Seminário internacional sobre profissionalização docente* (pp. 29411- 29421). Paraná. Acedido em 1 de novembro de 2018, em <http://educere.bruc.br/anais2013/pdf9302-6965.pdf>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, F. (2012). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P (2015). Ensinar, Aprender, Aprender e processos de ensinagem. In *Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. (10. ed.). Joinville: Editor Univille.
- Antunes, I. (2012). *Território das palavras - Estudo do Léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Arantes, V. A. (2003) *Afetividade na escola: Alternativa teórica e prática*. São Paulo: Summus.
- Araújo, R.N., Santos, S.A., & Malanchen, J. (2012). Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições. In *Seminário De Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, Caxias Do Sul-Rs, 2012. Anais..., Caxias do Sul: Anped Sul*.
- Baddeley, A. (2013). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, 1-29.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (5ª. ed). Lisboa: Edições 70.
- Barreto, E. S. (2015). Políticas de formação docente para Educação básica no Brasil: Embate contemporâneo. *Rev. Bras. Educ.* 20(62): pp.679-701. Acedido em 16 de dezembro de 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>

- Bessa, D. (2009). O uso das estatísticas em Economia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (15ª ed., pp. 79-99). Porto: Edições Afrontamento.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Acedido em 5 de janeiro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Acedido em 5 de janeiro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Acedido em 16 de dezembro de 2018, em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Brasil. (2011). Resolução MEC / CNE / CES nº 7, de 8 de setembro de 2011. *Diário Oficial da União nº 174, de 09 de setembro de 2011* (sexta-feira) – Seção 1 Pág. 25. Acedido em 16 de dezembro de 2018, em [https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Resolucoes/res_CNECES_7\(08.09\).pdf](https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Resolucoes/res_CNECES_7(08.09).pdf)
- Brasil. (2007). *Resolução n.º 1 de 8 de junho de 2007*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós graduação lato sensu, em nível de especialização. Acedido em 1 de novembro de 2019, em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf
- Brasil. (2007). *Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Acedido em 1 de novembro de 2018, em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12710-resolucoes-ces-2007>
- Brasil. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. (2ª. ed.). coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).
- Brasil. (2003). *Educação infantil - saberes e práticas para Educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP.
- Brasil, M. (2002). *Referenciais para a formação de professores*. Brasília. Acedido em 10 de abril de 2019, em <http://www.dominiopublico.gov.br>

- Brasil. (2001). *Decreto n. 3.956*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Ministério da Educação. Acedido em 1 de novembro de 2018, <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>
- Brasil. (2001). Plano Nacional de Educação. *Lei n. 10.172*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Acedido em 1 de novembro de 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Brasil. (2000). *Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394*. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acedido em 1 de novembro de 2018, em www.planalto.gov.br/ccivil-03/LEIS/L9394.HTM
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Acedido em 16 de dezembro de 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/
- Brasil. (1971). *Lei n. 5.692/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências.
- Canen, A. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 641-813. Acedido em 5 de maio de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>
- Coimbra, M. N. (2012). *Supervisão e Avaliação docente*. Acedido em 7 de abril de 2019, em https://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_textos.pdf
- Coimbra, M. N., Martins, A. M., & Pinto I., & Duarte, R. S. (2015). Ser ou não ser professor reflexivo: Uma questão de formação e desenvolvimento profissional docente. *Atas do I Seminário Internacional Educação, territórios e desenvolvimento humano. II* (pp. 969 – 980). Acedido em 07 de abril de 2019, em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/FEP/AYAS_VOL_II.pdf
- Coimbra, M.N., Pereira, A.V., Martins, A. M. O., & Baptista, C. (2020). Pedagogical Supervision and Change: Dynamics of Collaboration and Teacher Development. *International Journal of Management Science and Business Administration*, Inovatus Services Ltd., 6(4), pp. 55-62. <http://dx.doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.64.1005>

- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cosenza, R. M., & Querra, L. B. (2011). *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, E., & Lovisaro, M. (2013). *Transpsicomotricidade: psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Coutinho, M., & Moreira, M. (1992). *Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a Educação*. Belo Horizonte: Ed. Lê.
- Custódio, J., Filho, J., Clement, L., Richetti, G., & Ferreira, G. (2013). Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização, *Tecné, Episteme y Didaxis, 1* (33) 11-35. Acedido em 25 de maio de 2019, em <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n33/n33a01.pdf>
- Delors, J. (2012). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2002). *Educar Pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar Curitiba, 24*, 213-225. Acedido em 22 de agosto de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>
- ENADE. (2019). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Acedido em 22 de agosto de 2019, em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>
- Fazenda, I. C. (2001). *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.
- Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G. & Manning, E. (2001). Características, resultados acadêmicos e pós-universitários de alunos com deficiência na Universidade de Newcastle. *Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino Superior, 20* (3), 313-325.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Ed. Silabo.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação continuada*. Mangualde: Ed. Pedago.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.

- Galera, C., Garcia, R. B., & Vasque, R. (2013). Componentes Funcionais da memória visuoespacial. *Estudos Avançados*, 27(77), 29-44. Acedido em 22 de agosto de 2019, em <http://anpocs.com/index.php/estudos-a/2059-componentes-funcionais-da-memoria-visuoespacial>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Portugal.
- Gil, C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende*. Porto. Edições Asa.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210. Acedido em 15 de setembro de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>.
- Lacerda, C. B. (2006). Educação de Surdos. *Cad. CEDES*, 26 (69), 163-184.
- Llorent, V. J., & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 7-23.
- Luckesi, C. C. (2013). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, M. C., & Monteiro, C. E. (2008). Afetividade no ensino da matemática: explorando *perspectivas de estudantes de Pedagogia*. *Atas do 2º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática/SIPEMAT* (pp. 23-31). Acedido em 20 de abril de 2019, em <http://www.lematec.net.br/CDS/SIPEMAT08/artigosPO-32pdf>.
- Machado, A., & Haertel, L. M. (2014). *Neuroanatomia Funcional*. São Paulo: Atheneu.
- Mantoan, M. T. (2011). *O desafio das diferenças nas escolas*. (4.^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mantoan, M. T. (2006). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2.^a ed.). São Paulo.
- Mantoan, M. T. (2004). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Martins, A.M.O., Coimbra, M.N., Oliveira, J., & Maturano, A. (2019). Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior". *Revista EDaPECI*, 19 (3), 122-132. Acedido em 20 de setembro de 2019, em <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2019.19.312147.122-132>.
- Maturama, H. (2001). *Cognição, Ciências e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.

- Mckenzie, K., & Schweitzer, R. (2010). Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 21-23. Acedido em 20 de abril de 2019, em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07924360120043621>
- Mendonça, P. (2017). A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer Ciência. *Revista Interfaces Científicas, Educação* 5 (3), 87-96. Acedido em 1 de setembro de 2019, em <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4020/2331>
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In A. N. Shigunova & I. Fortunato (Orgs.), *Educação superior e formação de professores: questões atuais* (pp. 97-115). São Paulo: Edições Hipótese.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Silabo.
- Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017* - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Acedido em 20 de abril de 2019, em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Moraes, A. (2009). *O livro do cérebro 2: sentidos e emoções*. São Paulo: Duetto.
- Neto, E. (2014). O projeto de trabalho: uma experiência integradora na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27, 83 -107. Acedido em 20 de abril de 2019, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=SCI_arttext&pid=S08719187201400020000ing=pt&ting=pt
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. T. (2018). Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. *Triangulo do programa- pos - graduação em Educação II*, 61-76. Acedido em 16 de dezembro de 2019, em <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2659/3077>
- Oliveira, R. (2000). *Neurolinguística e a aprendizagem da linguagem*. São Paulo: Respel.
- Pereira, C., & Guimarães, S. (2019). A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de*

Educação Especial, 25(4), 571-586. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>

- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1975). *A construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1990). *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a Educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, 33, 143-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Prado, A., Coutinho, J B., Reis, O., & Villalba, O. (2013). Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. Faculdade INESUL, *Saber, Revista Eletrônica*, 21(1), 1-13. Acedido em 24 de maio de 2020 em https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf
- PPC (2016). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e Licenciatura*. Inclui o Plano Curricular do Curso de Pedagogia. Faculdade Alfredo Nasser.
- Rodrigues, E. P., & Viana, H.B. (2011). Afetividade na relação professor-estudante. *Revista Digital*, 15 (153), s/p acedido em 16 de dezembro de 2018, em <http://www.efdeportes.com/efd153/afetividade-na-relacao-professor-estudante.htm>
- Rossini, M. A. (2004). *Pedagogia Afetiva*. Petropolis: Vozes.
- Sánchez, P. (2005). A Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 1 (1), 7-18. Brasília: MEC/SEESP. Acedido em 20 de abril de 2019, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>
- Santos, B. (Org.). (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sasaki, R. K. (2003). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (5ª. ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira da Educação*, 14(40), 143-155.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shevlin, M., Kenny, M. & Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 19, 15-30. Acedido

- em 20 de maio de 2020 em em
https://www.researchgate.net/publication/248912776_Participation_in_higher_education_for_students_with_disabilities_An_Irish_perspective
- Silva, G. C. (2016). *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná, Brasil. Acedido em 10 de junho de 2019, em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_gestao_unioeste_ivonevieiraalves.pdf
- Sprenger, M. (2008). *Memória: como ensinar para o estudante lembrar*. Porto Alegre: Artmed.
- Springer, S. P., & Deutsch, G. (1998). *Cérebro Esquerdo, cérebro direito*. São Paulo: Summus.
- Taille, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus.
- Teixeira, J., & Nunes, L. (2014). *Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada*. Rio de Janeiro: Wak.
- Torres, L. (2005). Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à Escola como desafio da construção de um modelo teórico. *Revista Educação*, 13 (49), 435-451. Acedido em 23 de maio de 2020, em <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha. Acedido em 23 de maio de 2019, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Valadas, S. T., & Gonçalves, F. R. (2013). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista*. Acedido em 23 de maio de 2020 em https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3031/1/Valadas%26Gon%C3%A7alves_2013.pdf
- Vygotsky, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In L. Vigostky, A. Luria & A. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.103-116). São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Wallon, H. (2003). *Ciclo de aprendizagem. Revista Escola*. São Paulo, Fundação Victor Civita: Ed.160.
- Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus Logico-Philosophicus* (Trad. L. dos Santos). São Paulo: Edusp.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yaari, J. D. (2015). *Os doze sentidos: do sentido vital para o sentido da Vida*. (4.^a ed.). São Paulo: Edição do Autor.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

O presente inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre as percepções de estudantes do Curso de Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior, relativamente aos desafios da formação de professores para a Educação Inclusiva, no Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia. Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico. Obrigada pela participação.

Instruções:

Coloque uma cruz no(s) espaço(s) da(s) resposta(s) que pretenda dar, completando-as com informações adicionais ou dando resposta extensiva, sempre que solicitado.

A- CARACTERIZAÇÃO DO(A) INQUIRIDO(A)

1. Idade: _____

2. Sexo: _____

3. Há quantos anos estuda nesta Instituição? _____

B- FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

4. Que aspeto(s) associa à inclusão?

- ☐ Físico
- ☐ Psiquiátrico
- ☐ Psicológico
- ☐ Social

5. O Curso de Pedagogia possui, na respectiva matriz pedagógica, alguma disciplina específica sobre inclusão?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual o nome da disciplina?

6. Nas aulas que frequenta há estudantes com necessidades educativas especiais?

☐ Sim ☐ Não

6.1. Se sim, a esses estudantes são proporcionadas estratégias diferenciadas? Quais?

7. De que forma a inteligência emocional pode potenciar a aprendizagem e a inclusão dos estudantes?

8. As aulas do Curso de Pedagogia incluem estratégias de inclusão, quanto a:

- | | | |
|---|--------------------------------------|--------|
| ☐ Flexibilidade curricular | ☐ Metodologia | |
| ☐ Linguagem | ☐ Avaliação | |
| ☐ (|) | Outras |

9. O que dificulta a inclusão de estudantes com necessidades educativas no Ensino Superior?

10. Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais capazes de trabalhar a inclusão em sala de aula?

- ☐ Sim ☐ Não

10.1. Justifique.

11. A família encontra-se presente na vida académica do estudante de Ensino Superior em geral?

- ☐ Sim ☐ Não

12. E a família está mais presente na vida académica do estudante de Ensino Superior em condição de inclusão?

- ☐ Sim ☐ Não

13. Na sua opinião, como é que a formação de futuros professores para a inclusão poderia ser melhorada no Curso de Pedagogia?

14. Quais as medidas que deveriam ser tomadas a nível nacional, para reforçar a Educação inclusiva, não apenas no Ensino Superior, mas em toda a escolaridade?

APÊNDICE 2 – GUIÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

O presente inquérito por entrevista tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre percepções de professores do Curso de Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior, relativamente aos desafios da formação de futuros professores para a Educação Inclusiva, no Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia. Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico. Obrigada pela participação.

A- IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:
2. Sexo:
3. Há quantos anos leciona nesta Instituição?

B- FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

4. Quais são os aspetos que associa à inclusão?
5. Considera que a família se encontra presente na vida académica do estudante de Ensino Superior, em geral? De que forma?
 - 5.1. A família está mais presente na vida académica do estudante de Ensino Superior em condição de inclusão? Como?
6. O Curso de Pedagogia possui, na respectiva matriz pedagógica, alguma disciplina específica sobre inclusão? Se sim, qual é ou quais são essas disciplinas?
7. Nas aulas que leciona há estudantes com necessidades educativas especiais? Quais?
 - 7.1. Se sim, quais são as estratégias diferenciadas comuns às disciplinas?
8. De que forma a inteligência emocional pode potenciar a aprendizagem e a inclusão dos estudantes?
9. As aulas do Curso de Pedagogia incluem estratégias de inclusão específicas? Quais as estratégias de inclusão que aplica durante as aulas?

- 10.** O que dificulta a inclusão de estudantes com necessidades educativas no Ensino Superior?
- 11.** Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais capazes de trabalhar a inclusão? Justifique.
- 12.** Qual é a sua apreciação geral do curso de Pedagogia? Justifique.
- 13.** Na sua opinião, como é que a formação inicial de futuros professores para a inclusão poderia ser melhorada, no Curso de Pedagogia?
- 14.** Quais as medidas que deveriam ser tomadas, a nível nacional, para reforçar a Educação inclusiva, não apenas no Ensino Superior, mas em toda a escolaridade?

APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS A PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

A- IDENTIFICAÇÃO

- 1. Idade:** P1 tem 43 anos, P2, 55 anos, P3, 38 anos e P4, 34 anos.
- 2. Sexo:** P1, P2, P3 são do sexo feminino e P4 são do sexo masculino.
- 3. Anos de docência:** P1 é professor há 6 anos, P2 é professor há 17 anos, P3 é professor 9 anos e P4 há 3 anos.

B - FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

4. Quais os aspetos - físico, psiquiátrico, psicológico, social - que associa à inclusão:

P1: “É sobretudo o aspeto social.”

P2: “Tem a ver com o aspeto social.”

P3: “Considero que é o social.”

P4: “Físico, psiquiátrico, psicológico, social.”

5. O Curso de Pedagogia possui, na respetiva matriz pedagógica, alguma disciplina específica sobre inclusão? Se sim, qual o nome da disciplina?

P1: “Sim”, Ações de Psicopedagogia, Cidadania e Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas.

P2: “Sim”, Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas.

P3: “Sim”, Educação Inclusiva.

P4: “Sim”, Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas.

6. Nas aulas que leciona há estudantes com necessidades educativas especiais? Quantos?

P1: “Sim,” tenho uma estudante com necessidades educativas especiais nas minhas aulas.

P2: “Sim”, tenho dois discentes cegos nas minhas aulas.

P3: “Sim”, tenho um estudante com deficiência intelectual frequentando minhas aulas.

P4: “Sim”, frequenta um estudante com deficiência física nas minhas aulas.

6.1. Se sim, nas suas aulas proporciona a esses estudantes estratégias diferenciadas? Quais?

P1: “Tenho uma discente surda, neste caso utilizo estratégias com recursos visuais, esquematizo ideias no quadro branco, incentivo a realização de mapas conceituais. Com recurso de slides, procuro utilizar figuras e imagens associadas ao conteúdo.”

P2: “Só tendo a referir a presença de professor de Apoio.”

P3: “Destaco intérpretes, acessibilidade e atividades especiais, adequadas a cada caso.”

P4: “Sim, utilizando profissionais de apoio e adequações didáticas.”

7. De que forma a inteligência emocional pode potenciar a aprendizagem e a inclusão dos estudantes?

P1: “A inteligência emocional pode favorecer a aprendizagem e a inclusão de estudantes, pois um ponto importante é cultivar bons relacionamentos interpessoais, a empatia é essencial para um bom relacionamento entre grupos, seja no trabalho, escola e outros.”

P2: “Na minha opinião, a inteligência emocional pode potenciar a aprendizagem e a inclusão dos estudantes com amor ao outro, valorizando a empatia.”

P3: “Pode potenciar a aprendizagem e a inclusão dos estudantes, partindo sempre do aluno.”

P4: “As emoções são componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não podemos dissociar emoção e cognição. Assim, o desenvolvimento e manejo das emoções pode favorecer a otimização da aprendizagem. Na medida em que se tem um controle maior das emoções, o medo e ansiedade relacionada com a inclusão são reduzidos.”

8. As aulas do Curso de Pedagogia, em geral, incluem estratégias de inclusão? Quais?

P1: “Sim. Há a presença do Professor de apoio. A metodologia e avaliação são estratégias que não devem faltar, no processo de adequação didática e de inclusão. Muitas vezes utilizo recursos visuais para estimular o aprendizado do estudante, e uso linguagem adaptada”.

P2: “Sim. Para que haja inclusão é importante que haja também adequação didática, com flexibilidade curricular, incluindo na avaliação, e se observe a linguagem.”

P3: “Sim. Na sala existe um Intérprete de Libras. E fico atenta para que a metodologia seja motivadora para o discente, e a avaliação seja coerente, com linguagem adaptada”.

P4: “Sim. Tem o professor de apoio, nas aulas que leciono. A meu ver a linguagem, metodologia e avaliação são componentes que otimizam o aprendizado, se aplicadas com flexibilidade curricular”.

9. O que dificulta a inclusão de estudantes com necessidades educativas no Ensino Superior em geral?

P1: “Os relacionamentos interpessoais, muitas vezes por falta de comunicação.”

P2: “Muitas vezes são dificultadas por problemas de comunicação nos diálogos com os outros.”

P3: “As questões sociais têm um peso significativo”

P4: “O preconceito é uma grande dificuldade que os estudantes enfrentam no seu dia a dia, sem dúvida. Há ainda a referir a falta de fiscalização do cumprimento das leis de inclusão.”

10. Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais capazes de trabalhar a inclusão em sala de aula? Justifique.

P1: “Sim, no curso de Pedagogia o académico aprenderá não somente a teoria, mas por meio de recursos tecnológicos, oficinas pedagógicas, palestras, seminários e estudos de caso. O discente terá acesso aos diversos recursos disponíveis para trabalhar a inclusão em sala de aula.”

P2: “Sim, há uma boa fundamentação teórica atualizada dos conteúdos programáticos.”

P3: “Sim, pois no curso os discentes são estimulados com disciplinas teóricas e práticas voltadas para inclusão, sobretudo as oficinas pedagógicas, palestras e seminários”.

P4: “Sim, nas diferentes disciplinas a inclusão emerge como tema transversal, de modo que essa temática é recorrente no curso de graduação.”

11. Considera que a família encontra-se presente na vida académica do estudante de Ensino Superior, em geral? De que forma?

P1: “Ainda não tive a oportunidade de presenciar a participação da família.”

P2: “Não, não há participação da família na vida académica dos discente em questão.”

P3: “Com certeza posso afirmar que não.”

P4: “Não, se isto acontece é bem discreto.”

12. A família está mais presente na vida académica do estudante de Ensino Superior em condição de inclusão? De que forma?

P1: “Não é conhecido a participação dos familiares.”

P2: “Desconheço que a família tenha sido presente, não vejo esta prática.”

P3: “Não, a meu ver deveria ter mais participação.”

P4: “Sim, só com apoio da família eles chegariam ao Ensino Superior e concluiriam.”

13. Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros professores capazes de trabalhar a inclusão? Justifique.

P1: “Sim. Considero que sim. Falar sobre inclusão é extremamente importante. Ao longo dos quatro anos de graduação em Pedagogia o discente terá acesso a diversos conteúdos, mas sabemos que devido a amplitude do tema (inclusão) é necessário que o académico busque, posteriormente, os cursos de capacitação e pós-graduação, com o objetivo de ampliar seu conhecimento sobre transtornos, distúrbios e outros.”

P2: “Sim, porque há um preparo para a inclusão, é esse o objetivo do curso.”

P3: “Sim, todo o curso tem este foco.”

P4: “Sim, pois os subsídios teóricos, metodológicos e em termos de didática, quanto a Educação inclusiva, são oferecidos aos discentes. Na minha opinião é positiva, mas é necessário procurar uma especialização.”

14. Na sua opinião, como é que a formação de futuros professores para a inclusão poderia ser melhorada no Curso de Pedagogia?

P1: “Com estágio em escolas especializadas, para os discentes vivenciarem a realidade.”

P2: “Mais práxis, pois o fazer dá mais segurança, é preciso mais aulas práticas.”

P3: “Não tenho nenhuma sugestão no momento.”

P4: “Oferta de estágios específicos, para que o contato direto com os problemas da educação e a proposta de solução seja vivenciado.”

15. Quais as medidas que deveriam ser tomadas, a nível nacional, para reforçar a Educação inclusiva, não apenas no Ensino Superior, mas em toda a escolaridade?

P1: “Conscientização para saber lidar com as diferenças, cursos de capacitação.”

P2: “Definição de políticas para a Educação Inclusiva.”

P3: “Não tenho neste momento uma opinião formada a este respeito”

P4: “Fiscalização do cumprimento das leis que já vigoram.”