

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DO NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS DOCENTES E DA INSTITUIÇÃO

Maelly Gercione Felix; Blake Charles Diniz Marques

Resumo: Este artigo é uma pesquisa para investigação da capacidade e preparação dos docentes e da instituição com alunos que tenha algum tipo de deficiência no ensino superior, com foco no curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Com o uso da aplicação de um questionário a 9 professores do curso, que já tiveram alunos com deficiência em suas disciplinas. Os resultados indicam que todos os professores (100%) já tiveram experiência com alunos com deficiência, sendo a deficiência cognitiva (62,5%) e Autismo (62,5%) sendo as mais comuns. As principais adaptações realizadas foram o tempo adicional para atividades e provas (44%) e a adaptação de conteúdo (33%). No entanto, 75% dos docentes reclamam de preparo para lidar com a deficiência, e 37,5% avaliaram o apoio institucional como insuficiente. Conclui-se que há necessidade de maior capacitação dos docentes e investimento em recursos de acessibilidade para promover a inclusão efetiva no curso de Engenharia de Produção da UFERSA. Este estudo contribui para a discussão sobre políticas públicas e práticas institucionais que visam garantir o direito à educação inclusiva, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/ 2015).

Palavras-chave: inclusão; deficiência cognitiva; ensino superior; desafios da inclusão; acessibilidade acadêmico; Engenharia de Produção; UFERSA.

Abstract: This article is a research to investigate the capacity and preparation of teachers and the institution with students who have some type of disability in higher education, focusing on the Production Engineering course at the Federal Rural University of Semi-arid (UFERSA). A questionnaire was applied to 9 teachers of the course, who have already had students with disabilities in their disciplines. The results indicate that all teachers (100%) have had experience with students with disabilities, with cognitive disability (62.5%) and autism (62.5%) being the most common. The main adaptations made were additional time for activities and tests (44%) and content adaptation (33%). However, 75% of teachers complained of being unprepared to deal with disabilities, and 37.5% evaluated institutional support as insufficient. It is concluded that there is a need for greater training of teachers and investment in accessibility resources to promote effective inclusion in the Production Engineering course at UFERSA. This study contributes to the discussion on public policies and institutional practices that aim to guarantee the right to inclusive education, as provided for in the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/ 2015).

Keywords: inclusion; cognitive disability; higher education; challenges of inclusion; academic accessibility; Production Engineering; UFERSA.

1.Introdução

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior teve um grande destaque depois da criação da (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino [1]. No entanto, muitas das universidades não estão aptas a receberem estes alunos que enfrentam vários desafios, como a falta de preparo dos docentes e a insuficiência de recursos institucionais para atender às demandas específicas desses alunos [2]. A deficiência cognitiva, em particular, exige adaptações pedagógicas e curriculares que vão além das barreiras físicas, demandando uma mudança nas práticas de ensino como adaptação do ensino e da cultura institucional [3].

Na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), a inclusão de alunos com deficiência tem sido uma realidade crescente, conforme evidenciado pelos resultados de um questionário aplicado a 9 professores da instituição. Os dados mostram que todos docentes já tiveram alunos com deficiência em suas disciplinas, sendo a

deficiência cognitiva (62,5%) e Autismo (62,5%) as mais comuns. No entanto, 75% dos professores relataram falta de preparo para lidar com a deficiência, e 37,5% avaliaram o apoio institucional como insuficiente. Esses resultados reforçam a necessidade de políticas públicas e práticas institucionais que promovam a acessibilidade e a equidade no ensino superior [4].

Este artigo tem como objetivo mostrar e analisar o nível de preparação dos docentes e da instituição para a inclusão de alunos com deficiência cognitiva na UFERSA, identificando os principais desafios e propondo soluções para melhorar a acessibilidade e a qualidade do ensino. A pesquisa foi conduzida por meio de um questionário aplicado a professores do curso de engenharia de produção que já tiveram alunos com deficiência em suas disciplinas, buscando compreender suas experiências, adaptações realizadas e percepções sobre o suporte institucional.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de promover uma educação superior verdadeiramente inclusiva, que garanta o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas [5]. Além disso, os resultados desta pesquisa podem contribuir para a formulação de políticas públicas e práticas institucionais que visam superar as barreiras à inclusão, conforme previsto na legislação brasileira e nas diretrizes internacionais sobre educação inclusiva [6].

2.Referencial Teórico

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior tem sido muito falada e discutida na literatura acadêmica, com seu maior foco nos desafios enfrentados pelas instituições e docentes para garantir a acessibilidade e a equidade no processo educacional. Conforme destacado por Mantoan (2003), inclusão educacional não se limita à inserção física dos alunos com deficiência nas salas de aula, mas envolve a adaptação de práticas pedagógicas, currículos e recursos para atender às necessidades específicas desses alunos [3]. Essa visão é corroborada por Sassaki (2005), que enfatiza a importância de políticas públicas e práticas institucionais que promovam a acessibilidade e a equidade no ensino superior [4].

No contexto internacional, a UNESCO (2009) defende que a educação inclusiva é um direito humano fundamental e deve garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas [5]. A organização recomenda a adoção de políticas públicas que promovam a acessibilidade e a equidade no ensino superior, incluindo a capacitação de docentes e o investimento em tecnologias assistivas. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes para a garantia desse direito, incluindo a obrigatoriedade de adaptações curriculares, pedagógicas e arquitetônicas [1].

A deficiência cognitiva, em particular, apresenta desafios adicionais para a inclusão no ensino superior. Conforme destacado por Glat e Fernandes (2005), os alunos com deficiência cognitiva exigem adaptações pedagógicas mais complexas, como o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de conteúdo [2]. No entanto, muitos docentes não recebem formação adequada durante sua graduação para lidar com a diversidade em sala de aula, o que resulta em dificuldades para implementar essas adaptações [6].

Estudos recentes, como o de Cáceres, Gândara e Puglisi (2011), destacam que a falta de preparo dos docentes e a insuficiência de recursos institucionais são os principais obstáculos para a inclusão efetiva de alunos com deficiência no ensino superior. Com o aumento de alunos com deficiência nas universidades os autores argumentam que a capacitação docente e o suporte institucional são fundamentais para superar esses desafios [7]. Além disso, a resistência dos demais alunos e a falta de conscientização sobre a importância da inclusão também são apontadas como barreiras significativas [8].

Na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), os resultados do questionário aplicado a 9 professores mostram que a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade significativa, com 90% dos docentes por já ter experiência com estes alunos. No entanto, 75% dos professores relataram falta de preparo para lidar com a deficiência, e 37,5% avaliaram o apoio institucional como insuficiente. Esses dados reforçam a necessidade de programas de capacitação e investimento em recursos de acessibilidade, conforme discutido na literatura [9].

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior também tem implicações para a formação profissional e cidadã. Conforme destacado por Silva e Santos (2018), a educação inclusiva contribui para a formação de profissionais mais conscientes e preparados para lidar com a diversidade em suas áreas de atuação [10]. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que as instituições de ensino superior adotem práticas pedagógicas inclusivas e promovam sensibilização sobre a importância da inclusão [11].

3. Materiais e Métodos

Esta pesquisa tem como abordagem de estudo quantitativa, com foco no nível de preparação dos docentes e da instituição para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, especificamente no curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). A pesquisa foi realizada por meio de um questionário (Apêndice A) aplicado a professores que já tiveram alunos com deficiência em suas disciplinas, buscando compreender suas experiências, adaptações realizadas e percepções sobre o suporte institucional.

3.1. Desenho da Pesquisa

O estudo foi delineado como uma pesquisa descritiva e exploratória, com o objetivo de identificar os desafios e as práticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. A pesquisa descritiva foi escolhida por permitir a coleta de dados sobre as experiências e percepções dos docentes, enquanto a abordagem exploratória foi utilizada para investigar um tema ainda pouco explorado no contexto do curso de Engenharia de Produção da UFERSA [12].

3.2. População e Amostra

O público-alvo do estudo foi constituído de 15 professores do curso de Engenharia de Produção da UFERSA que já tiveram alunos com alguma deficiência em suas disciplinas. A amostra foi selecionada de forma não probabilística, por conveniência, e incluiu 9 professores que responderam ao questionário. A Tabela 1 apresenta o perfil da amostra.

Tabela 1 - Perfil da Amostra

Características	Percentual (%)
Tempo de Docência na Instituição	
Menos de 1 ano	11
1 a 5 anos	56
Mais de 5 anos	33
Experiência com Alunos com Deficiência	
Sim	100
Não	0

Fonte: Próprio autor (2024)

3.3. Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário estruturado, composto por perguntas fechadas (múltipla escolha e escala Likert) e abertas. O questionário foi dividido em quatro seções:

1. **Dados Gerais:** Coleta de informações sobre o perfil do professor (tempo de docência, experiência com alunos com deficiência).

2. **Tipos de Deficiência:** Identificação dos tipos de deficiência dos alunos atendidos.
3. **Adaptações Realizadas:** Descrição das adaptações pedagógicas e recursos utilizados.
4. **Desafios e Percepções:** Avaliação dos desafios enfrentados e do apoio institucional.

O questionário foi Pré-testado com 2 professores para garantir a clareza das perguntas e a validade do instrumento.

3.4. Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada de forma online, utilizando a plataforma Google Forms. Os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio de e-mails institucionais e divulgação em grupos de docentes do curso de Engenharia de Produção. O período de coleta de dados foi de 7 dias, e todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.5. Análise dos Dados

Os dados quantitativos foram analisados utilizando estatística descritiva, com o cálculo de percentuais, médias e desvios padrão. As respostas às perguntas abertas foram categorizadas e analisadas qualitativamente, buscando identificar padrões e temas recorrentes. Para a análise dos dados, foi utilizado o software Microsoft Excel.

3.6. Considerações Éticas

O estudo foi conduzido em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, conforme estabelecido pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações.

4. Resultados e Discussão

4.1. Perfil dos Professores

A Tabela 1 apresenta o perfil dos 9 professores do curso de Engenharia de Produção da UFERSA que responderam ao questionário. A maioria dos docentes (56%) tem entre 1 e 5 anos de experiência na instituição, enquanto 33% têm mais de 5 anos de docência. Todos os professores (100%) já tiveram alunos com deficiência em suas disciplinas.

Tabela 1- Perfil dos Professores

Características	Percentual (%)
Tempo de Docência na Instituição	
Menos de 1 ano	11
1 a 5 anos	56
Mais de 5 anos	33
Experiência com Alunos com Deficiência	
Sim	100
Não	0

Fonte: Próprio autor (2024)

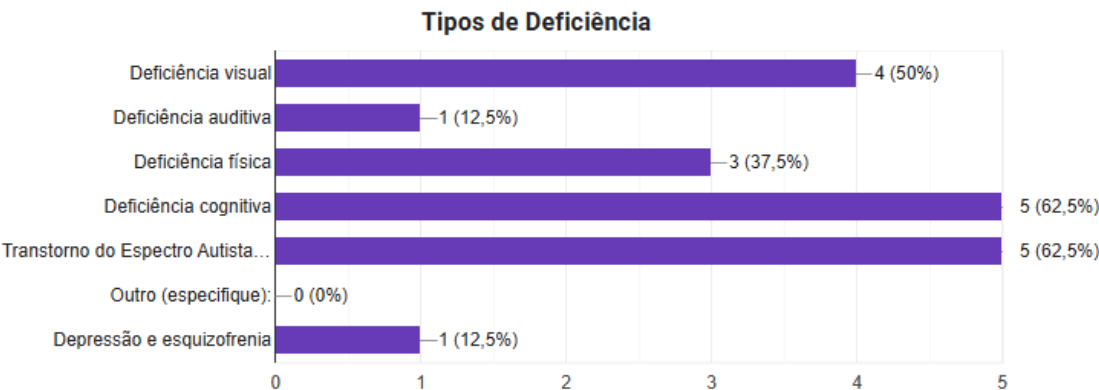
Os dados mostram que a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade significativa no curso de Engenharia de Produção da UFERSA, com todos os professores já tendo experiência com esses alunos. Esse

resultado está alinhado com estudos anteriores, como o de Glat e Fernandes (2005), que mostra o aumento de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado relevante nos últimos anos, exigindo maior preparo dos docentes e das instituições [2]. No entanto, a falta de formação específica para lidar com a diversidade em sala de aula ainda é um desafio, conforme apontado por Cáceres, Gândara e Puglisi (2011) [6] com a adaptação da instituição com os docentes teria uma melhor adaptação em alunos (PCD).

4.2. Tipos de Deficiência

A Figura 1 apresenta os tipos de deficiência dos alunos atendidos pelos professores. A deficiência cognitiva é a mais comum (62,5%), Autismo (62,5%) e visual (50%).

Figura 1. Tipos de Deficiência dos Alunos



A predominância da deficiência cognitiva entre os alunos atendidos pelos professores destaca a necessidade de adaptações pedagógicas específicas, como o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de conteúdo. Esse resultado é consistente com o estudo de Sassaki (2005), que aponta que a deficiência cognitiva exige adaptações mais complexas e personalizadas, muitas vezes não disponíveis nas instituições de ensino superior [4]. Além disso, a presença de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) (11%) reforça a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, conforme discutido por Mantoan (2003) [3].

4.3. Adaptações Realizadas

A Tabela 2 apresenta as adaptações realizadas pelos professores para atender alunos com deficiência. As adaptações mais comuns foram o tempo adicional para atividades e provas (44%) e a adaptação de conteúdo (33%).

Tabela 2 - Adaptações Realizadas pelos Professores

Adaptação	Percentual (%)
Tempo adicional para atividades e provas	44
Adaptação de conteúdo	33
Uso de tecnologias assistivas	22
Material em braile	11
Intérprete de Libras	11

Fonte: Próprio autor (2024)

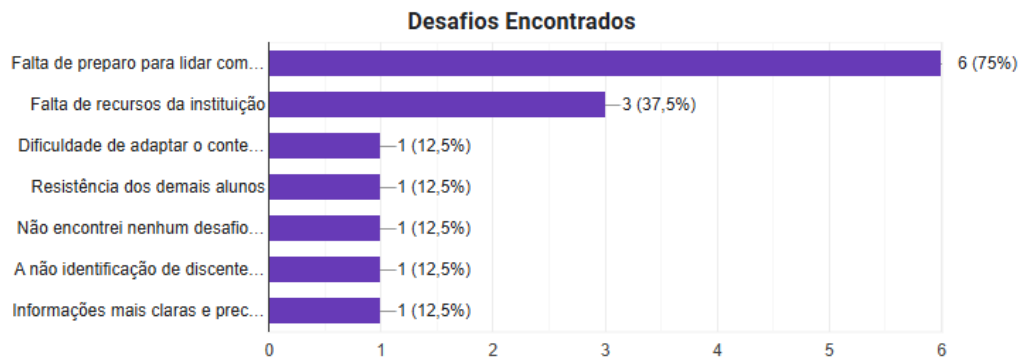
Apesar das adaptações realizadas, o uso de tecnologias assistivas (22%) e materiais em braile (11%) ainda é limitado, indicando um sistema muito baixo no suporte institucional. Esses resultados são consistentes com estudos anteriores, como o de Silva e Santos (2018), que destacam que a falta de recursos tecnológicos e materiais adaptados é uma das principais barreiras para a inclusão no ensino superior [10]. Além disso, a adaptação de

conteúdo (33%) e o tempo adicional para atividades e provas (44%) são estratégias muito comuns, mas muitas vezes insuficientes para atender às necessidades específicas dos alunos, conforme discutido por Glat e Fernandes (2005) [2].

4.4. Desafios Encontrados

A Figura 2 apresenta os principais desafios enfrentados pelos professores. A falta de preparo para lidar com a deficiência (75%) e a insuficiência de recursos da instituição (37,5%) são os principais obstáculos.

Figura 2. Desafios Encontrados pelos Professores



Fonte: Próprio autor (2024)

Como a Figura 2 mostra um resultado alto com a falta de preparo dos docentes e a insuficiência de recursos institucionais são os principais desafios para a inclusão efetiva que causa dificuldade em alunos e professores da universidade. Esses dados reforçam a necessidade de programas de capacitação e investimento em recursos de acessibilidade. Conforme destacado por Cáceres, Gândara e Puglisi (2011), a capacitação docente é fundamental para superar esses desafios, mas muitas vezes não é priorizada pelas instituições [6]. Além disso, a resistência dos demais alunos é um fator que pode dificultar a inclusão, conforme discutido por Sassaki (2005) [4].

3.5. Avaliação do Apoio Institucional

A Tabela 3 apresenta a avaliação dos professores sobre o apoio institucional. A maioria dos docentes (66%) avalia o apoio como insuficiente (notas 1 a 3), enquanto apenas 11% consideram que a instituição oferece total apoio.

Tabela 3. Avaliação do Apoio Institucional

Avaliação	Percentual (%)
1 (Nenhum apoio)	22
2	22
3	22
4	22
5 (Total apoio)	11

Fonte: Próprio autor (2024)

A avaliação mostra a negativa do apoio institucional (66% com notas 1 a 3) destaca a necessidade de melhorias nas políticas de inclusão da instituição. No entanto, é importante ressaltar que essa insuficiência não é culpa dos servidores dos setores responsáveis, que fazem o melhor possível dentro das limitações existentes como adaptação em provas e salas de aulas.

A questão central é a falta de recursos financeiros, estrutura de apoio adequada e profissionais qualificados para fornecer o suporte necessário. Conforme destacado por Silva e Santos (2018), a falta de suporte institucional é uma das principais barreiras para a inclusão no ensino superior, mas essa deficiência está mais relacionada à falta de investimento e planejamento do que à atuação dos servidores [10].

Além disso, a UNESCO (2009) recomenda a adoção de políticas públicas e práticas institucionais que promovam a acessibilidade e a equidade no ensino superior, incluindo a contratação de profissionais especializados e o investimento em infraestrutura e tecnologias assistivas [5]. Essas medidas são essenciais para superar as limitações atuais e garantir um apoio mais efetivo aos alunos com deficiência.

5. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar o nível de preparação dos docentes e da instituição para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, com foco no **curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)**. Os resultados mostram que a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade significativa na instituição, com todos os professores (100%) por ter tido experiência com esses alunos. No entanto, a falta de preparo dos docentes (75%) e a insuficiência de recursos institucionais (37,5%) são os principais obstáculos para a inclusão efetiva de alunos.

A predominância da deficiência cognitiva (62,5%) entre os alunos atendidos pelos professores destaca a necessidade de adaptações pedagógicas específicas, como o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de conteúdo. No entanto, o uso de tecnologias assistivas (22%) e materiais em braille (11%) ainda é limitado, indicando uma possível lacuna no suporte institucional. Esses resultados são consistentes com estudos anteriores, como o de Glat e Fernandes (2005), que destacam que a falta de recursos tecnológicos e materiais adaptados é uma das principais barreiras para a inclusão no ensino superior [2].

A avaliação negativa do apoio institucional (66% com notas 1 a 3) reforça a necessidade de melhorias nas políticas de inclusão da UFERSA. É importante ressaltar que essa insuficiência não é culpa dos servidores dos setores responsáveis, que fazem o melhor possível dentro das limitações existentes. A questão central é a falta de recursos financeiros, estrutura de apoio adequada e profissionais qualificados para fornecer o suporte necessário. Conforme destacado por Silva e Santos (2018), a falta de suporte institucional é uma das principais barreiras para a inclusão no ensino superior, mas essa deficiência está mais relacionada à falta de investimento e planejamento do que à atuação dos servidores [10].

Com base nos resultados obtidos, recomenda-se a implementação de programas de capacitação para os professores da UFERSA, com foco em estratégias pedagógicas inclusivas e no uso de tecnologias assistivas. Além disso, é fundamental que a instituição invista em recursos de acessibilidade, como materiais adaptados e infraestrutura adequada, para garantir a participação plena de todos os alunos. A adoção de políticas públicas e práticas institucionais que promovam a acessibilidade e a equidade no ensino superior, conforme recomendado pela UNESCO (2009), também é essencial para superar os desafios identificados [5].

Este estudo contribui para a discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, destacando a importância da capacitação docente e do suporte institucional. No entanto, é importante ressaltar que a inclusão é um processo contínuo e dinâmico, que requer o envolvimento de todos os atores da comunidade acadêmica. Futuras pesquisas podem explorar o impacto das políticas de inclusão na trajetória acadêmica dos alunos com deficiência na UFERSA, bem como as percepções dos próprios alunos sobre o processo de inclusão.

Referências Bibliográficas

- [1] BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 out. 2023.
- [2] GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- [3] MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- [4] SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.
- [5] UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 20 out. 2023.
- [6] CÁCERES, A. M.; GÂNDARA, J. P.; PUGLISI, M. L. Redação científica e a qualidade dos artigos: em busca de maior impacto. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 301-302, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jsbf/a/>. Acesso em: 20 out. 2023.
- [7] SILVA, R. J.; SANTOS, M. A. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 201-214, 2018.
- [8] GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- [9] BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 out. 2023.
- [10] SILVA, R. J. Efeito dos parâmetros de soldagem na Formação do Cordão: 1995. 132p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Mecânica, Universidade Estadual Paulista, Botucatu.
- [11] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: resumos**. Rio de Janeiro, 1990. 3 p.
- [12] ALFRED WERTLI AG. Bertrand Reymont. Dispositivo numa usina de fundição de lingotes para o avanço do lingote fundido. Int CI3B22 D29/00.Den.PI 8002090. 2 abr. 1980, 25 nov. 1980. **Revista da Propriedade Industrial**, Rio de Janeiro, n. 527, p.17.
- [13] MALOFF, Joel. A internet e o valor da "internetização". **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 3, 1997. Disponível em: <http://www.ibict.br/cionline/>. Acesso em: 18 maio 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Seção 1: Dados Gerais

1. Há quanto tempo você leciona na instituição?
 - ☐ () Menos de 1 ano
 - ☐ () 1 a 5 anos
 - ☐ () Mais de 5 anos
2. Você já teve alunos com deficiência em suas disciplinas?
 - ☐ () Sim
 - ☐ () Não
3. Quantos alunos com deficiência você já teve em suas disciplinas?
 - ☐ () 1
 - ☐ () 2 a 5
 - ☐ () Mais de 5

Seção 2: Tipos de Deficiência

4. Quais tipos de deficiência você já encontrou em seus alunos? (Marque todas que se aplicam)

- ☐ () Deficiência visual
- ☐ () Deficiência auditiva
- ☐ () Deficiência física
- ☐ () Deficiência cognitiva
- ☐ () Transtorno do espectro autista (TEA)
- ☐ () Outros (especifique): _____

Seção 3: Adaptações e Estratégias

5. Quais adaptações você realizou em suas aulas para atender alunos com deficiência? (Marque todas que se aplicam)

- ☐ () Material em braille
- ☐ () Intérprete de Libras
- ☐ () Tempo adicional para atividades e provas
- ☐ () Uso de tecnologias assistivas
- ☐ () Adaptação de conteúdo
- ☐ () Outros (especifique): _____

6. Quais estratégias de ensino você utilizou para facilitar o aprendizado de alunos com deficiência?

- ☐ () Ensino individualizado

- () Trabalho em grupo
- () Uso de recursos visuais
- () Outros (especifique): _____

Seção 4: Desafios Encontrados

7. Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao lecionar para alunos com deficiência? (Marque todas que se aplicam)

- () Falta de preparo para lidar com a deficiência
- () Falta de recursos da instituição
- () Dificuldade de adaptar o conteúdo
- () Resistência dos demais alunos
- () Outros (especifique): _____

8. Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o apoio da instituição para a inclusão de alunos com deficiência?

- (1) Nenhum apoio
- (2)
- (3)
- (4)
- (5) Total apoio

Seção 5: Percepção e Sugestões

9. Como você avalia sua própria preparação para lidar com alunos com deficiência?

- () Muito preparado
- () Preparado
- () Pouco preparado
- () Nada preparado

10. Quais sugestões você daria para melhorar a inclusão de alunos com deficiência na instituição?
(Resposta aberta)