

# UNIVERSIDADES PARA TODOS: A PARTICIPAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## UNIVERSITY FOR ALL: THE PARTICIPATION OF THE PROFESSORS IN THE INCLUSIVE EDUCATION MOVEMENT



Vol. 9 Número especial

jul./dez. 2014

p. 391 - 404

Silvana Malusá <sup>1</sup>

Lázara Cristina da Silva <sup>2</sup>

Amanda Fernandes Santos <sup>3</sup>

Maria Isabel de Araújo <sup>4</sup>

Tatiane Ferreira de Sousa <sup>5</sup>

Karla Vanessa <sup>6</sup>

**RESUMO:** A educação especial é um desafio aos profissionais do ensino e, embora melhorias tenham sido movidas pela legislação, deparamo-nos com uma realidade preocupante quando atentamos para o ensino superior. Procurou-se saber: Qual a concepção de deficiência os docentes do Ensino superior possuem? Ainda, qual a concepção de formação de professores e de processos de ensino e de aprendizagem estes profissionais possuem? Ao pensarmos nessa problemática, desenvolvemos uma investigação em uma universidade da região Centro-Oeste do Brasil cujos participantes foram 27 docentes do curso de Pedagogia. Guiamo-nos pelo objetivo de identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que os docentes universitários possuem frente à questão da educação inclusiva, visando perceber se elas congregam com a perspectiva de uma prática inclusiva. Utilizamos das abordagens metodológicas, qualitativa e, igualmente importante, quantitativa, com aplicação de questionários. Pudemos concluir que os participantes preocupam-se com as questões da educação especial, visto que a maioria (66,7%) considera muito importante a acessibilidade física e acadêmica para que o universitário com deficiência conclua a formação profissional com eficácia. Atentamos à importância da organização de formação continuada para toda a população universitária, porque as informações acerca da educação especial permitem às universidades se adequarem ao paradigma da educação inclusiva.

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Educação, UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Profa. da FAGED e do PPGE/Mestrado e Doutorado em Educação, Coordenadora Pedagógica da DINTER/UFU/UNIFAP silmalusa@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação, UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Profa. da FAGED e do PPGE/Mestrado Coordenadora do Curso de Pedagogia lazara\_cristina@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação, UMINHO - Universidade do Minho - Instituto de Educação, Doutoranda em Estudos da Criança - Educação Especial, Mestrado em Educação Especial - Dificuldades de Aprendizagem Especializada amandafernande@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Educação Superior, Centro Universitário do Triângulo-UNITRI, Profa. da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola de Educação Básica e da FAGED, UFU-Universidade Federal de Uberlândia mariaisabeldearajoa@gmail.com

<sup>5</sup> Psicopedagoga/Supervisão Escolar, UFU – Universidade Federal de Uberlândia. tati\_fs@yahoo.com.br

<sup>6</sup> Pedagoga pela UFU; cursando pós-graduação em Educação Especial e Atendimento especializado.KKarlynha\_jp@hotmail.com.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior – Educação Inclusiva – Docência Universitária

**ABSTRACT:** Special education is a challenge to professional education and , although improvements have been driven by legislation , we are faced with a disturbing reality when we look at higher education . Sought to know: What conception of disability teachers in higher education have ? Still , what conception of teacher education and the teaching and learning these professionals possess ? As we reflect on these problems, we developed a research university in the Midwest region of Brazil whose participants were 27 teachers from pedagogy . We are guided by the goal of identifying the concepts of disability , teacher training and the teaching- learning process that academics have against the issue of inclusive education , aiming to realize if they congregate at the prospect of an inclusive practice. Use of methodological , qualitative and, equally important , quantitative approaches , with questionnaires . We concluded that participants are concerned with issues of special education , since most ( 66.7 % ) considers very important the physical and academic accessibility for the disabled university complete the training effectively. Pay attention to the importance of continued training organization for the entire university population , because information about the special education allow universities fit the paradigm of inclusive education .

**KEYWORDS:** Higher Education – Inclusive Education – University Professor

### Introdução

Várias pesquisas estão sendo realizadas em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, depois de muitos estudos analisados (CORREIA e LAVRADOR, 2010; CORREIA, 2008; FERREIRA, 2006; FONSECA, 2001; FUCHS e FUCHS, 2005), a conclusão a qual podemos chegar é que no Brasil a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, após várias leis e programas nacionais, ainda tem dificuldades de atender necessidades específicas de cada um.

Portanto, é válido refletirmos sobre algumas questões, nomeadamente: Onde está o erro? O que falta para que o movimento de educação especial na perspectiva da educação inclusiva consiga atender satisfatoriamente a todos os alunos e a cada um? É em torno dessas reflexões que embasamos o nosso debate. Cremos que uma questão essencial para responder às necessidades dos alunos está em uma área, ainda não muito explorada, com vínculo à educação especial: o ensino superior. É nesse nível acadêmico que os futuros professores são formados, é nele que se aprende como flexibilizar o currículo e realizar intervenções no sentido de auxiliar no melhor desenvolvimento possível dos seus alunos. Mas como poderemos realizar uma educação inclusiva se o próprio ensino superior não consegue atender satisfatoriamente a todos os seus alunos, visto que, cada vez mais e felizmente, alunos com deficiência têm ingressado nesse nível acadêmico? Esta reflexão será crucial para que a inclusão seja finalmente uma realidade no nosso país.

Para desenvolvermos essa linha de raciocínio a respeito do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, realizamos uma investigação com o intuito de identificar as concepções de deficiência, de formação de professores e dos processos de ensino e de aprendizagem que os docentes universitários possuem frente à questão da educação inclusiva. O objetivo principal foi o de perceber se essas concepções condizem com uma prática inclusiva. O estudo envolveu 27 docentes universitários em regime de dedicação exclusiva de uma universidade pública da região Centro-Oeste do Brasil, por meio do preenchimento de um questionário que aborda três questões centrais: (1) Concepções de deficiência; (2) Formação de professores e especialistas; e (3) Processo ensino e de aprendizagem.

Acreditamos que este estudo muito poderá colaborar não apenas com a reflexão sobre o paradigma da inclusão no ensino superior, mas também, porque suscitará a curiosidade e o interesse em analisarmos igualmente esse nível de ensino como um dos responsáveis pelo movimento de educação inclusiva, instigando que outros trabalhos sejam desenvolvidos nesse enfoque.

### **Educação inclusiva no espaço universitário**

A fim de realizarmos uma educação que se pretende eficaz, ou seja, que reconheça o aluno na sua totalidade, atendendo às suas especificidades e contribuindo para que todos possam experimentar o sucesso acadêmico, social e pessoal é essencial que conheçamos o histórico da educação especial e entendamos o processo ao qual nos encontramos atualmente.

Para analisarmos a questão histórica da educação especial recorremos a alguns autores bastante reconhecidos nesta área, nomeadamente, Correia (2008); Glat (1998); Mantoan (1997); Pessotti (1984); Sasaki (1999); Skliar (1997); e Will (1986). Ao longo dos anos, muitas fases ou estágios podem ser identificados. Analisaremos rapidamente cada um deles.

O primeiro, que envolve as crianças com deficiência, é o da exclusão, marcado pelo descaso social, onde as pessoas com quaisquer deficiências não tinham direitos, eram nomeadas como anormais e abandonadas acadêmica e socialmente. Essa resistência era presente no contexto do início da era cristã entre os romanos: "Asfixiamos recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las" (MISÉS, 1997, p. 14).

Para Stobaus e Mosquera (2004), data-se do final do século 17 e meados do século 19, o estágio do atendimento às pessoas com deficiência, iniciando nos países escandinavos e na América do Norte. Naquela época, é identificada a fase de institucionalização na qual os indivíduos com deficiência eram segregados e "protegidos" em instituições. Inicia-se, então, a fase de segregação, quando foram criadas as denominadas escolas especiais, com o intuito de separar e isolar as crianças com deficiência da sociedade, tentando dar uma solução ao que era considerado um problema social.

No final do século 19 e início do 20, emerge outro estágio, caracterizado pelo desenvolvimento das primeiras escolas e classes especiais em escolas públicas, que visavam oferecer aos indivíduos com deficiência uma educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se o movimento de integração social destas pessoas, que objetivava integrá-las em alguns eventos dos ambientes escolares (MIRANDA, 2003).

Embora o discurso da integração fosse o da igualdade de oportunidades, havia pouco acesso ao ensino regular, o que contribuiu para que as pessoas com deficiência continuassem a ser segregadas da sociedade.

Na década de 1980, algumas associações de pais e instituições uniram-se para reivindicar os direitos dos seus filhos e alunos de serem eficazmente atendidos, o que trouxe mudanças importantes. Origina-se o movimento da inclusão escolar, muito embora a sua filosofia esteja, ainda hoje, em vias de efetivação (CORREIA, 2005; SASSAKI, 1997).

A filosofia da inclusão defende os direitos de todos os alunos, tendo como gênese dois estudos realizados por Will (1986), que justificam a necessidade da reunificação do ensino regular com a educação especial, exceptuando alguns casos extremos. Este movimento se fortaleceu nos anos de 1990, com a Declaração de Salamanca ao afirmar que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar" (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Para além da Declaração de Salamanca, a concepção de direitos iguais para todos também recebe destaque nas políticas propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, apresentando como principais postulados algumas ideias em contraposição à concepção atual de ensino superior.

Tendo sido exposta a situação histórica e contemporânea da educação especial, podemos perceber que o modelo de educação inclusiva é um desafio atual, que exige a união de várias frentes (país, alunos, sociedade, legislação e escolas) para que seja possível vivenciá-lo. A atual legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com deficiência nas salas comuns das escolas regulares, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

A educação escolar na perspectiva da inclusiva requer a revisão de concepções e paradigmas, pois se trata de uma filosofia que exige uma (re) organização de toda a sociedade, o que inclui também a formação de professores. Para Carvalho (2004, p.67), “é necessário re-significar (sic) suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições de trabalho de todos os que nela atuam”.

Nessa mesma linha de pensamento, temos que, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação do seu cotidiano e o surgimento de “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer educação” (CARVALHO, 2004, p.109).

Correia (2005, p. 7) conceitua muito bem o movimento ao afirmar que “uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades”. No conceito de Mazzota (2002, p.10), a “inclusão é base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõem a ou têm que conviver; já que muitas vezes o convívio não depende apenas da vontade individual”. Já Glat (1998, p. 28) afirma que na escola inclusiva há um planejamento individualizado para cada aluno que recebe, dentro de sua própria classe, os recursos e o suporte psicoeducacional necessário para seu desenvolvimento.

Assim, a filosofia inclusiva preza uma educação de qualidade para todos e cada um, designadamente os alunos com deficiência, em todos os níveis educacionais. Nesse ponto, esperamos estarem todos em sintonia com referência ao histórico da educação especial e ao conceito de filosofia inclusiva, visto que consideramos ser essencial não haver confusão de conceituações para que trabalhemos em uma única vertente: na efetivação do movimento de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

### **Universidades, inclusão e formação docente.**

Todas as ações que objetivam concretizar o movimento de inclusão das pessoas com deficiência devem estar presentes não só na educação básica, mas também no ensino superior. As universidades, enquanto locais de formação de cidadãos, tornam-se um foco ainda mais especial para refletirmos acerca dos conhecimentos que nelas são trabalhados. Muitas vezes, a preocupação delas tem sido com a preparação do aluno dentro de uma racionalidade instrumental e operacional, na qual é enfatizada a transmissão de conhecimentos e técnicas necessárias para exercer uma determinada profissão. Ainda não há a preocupação com a formação humana do indivíduo.

A universidade é essencial para a criação, troca e aplicação de conhecimentos na formação e capacitação do indivíduo e no avanço da educação. Ou seja, a educação superior constitui-se em um importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço de uma sociedade (DEMO, 1993).

As Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis pela promoção da cidadania, com o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos. Por sua vez, convivendo em uma comunidade acadêmica, as pessoas com deficiência podem ter um projeto de vida concretizado, principalmente quando o convívio e as trocas se fortalecem a partir do apoio mútuo. O movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior e a carência de políticas públicas neste nível de ensino dificulta uma efetiva educação inclusiva. Portanto, implementar ações educativas que promovam a inclusão de todos os estudantes no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania. Ao refletir sobre a universidade pública, Müller e Glat (1999) dizem que, numa ótica de formação e de democratização, estamos assumindo uma posição clara contra a exclusão enquanto relação social e tomando-a como um direito do cidadão.

Müller e Glat (1999) revelam que a educação inclusiva apenas efetivar-se-á se o sistema educacional for renovado, modernizado, porque a inclusão é desafiadora e os docentes universitários devem fazer parte dessa mudança. Sendo assim, para Lima (2006), remodelar todo o sistema educacional universitário exige profundas transformações por parte dos educadores, pois a atuação docente dá-se com diferentes grupos e necessidades.

O papel do professor no contexto do ensino superior exige uma postura ativa, dialética, política e ética, que comprometa-se com os alunos e oportunize espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea. Ele deve ter uma postura de educador/educando, no sentido de estar constantemente em capacitação para garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação sempre em conexão com a atualidade.

Vitalino (2007) afirma que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior requer medidas que possibilitem a concretização desse processo, nomeadamente a formação continuada de professores, a produção e adequação de recursos pedagógicos, a assessoria psicopedagógica, a adequação curricular e a constante reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Também afirma ser premente apontar caminhos para a mudança no projeto de organização universitária e na prática pedagógica dos professores que atuam no ensino superior, favorecendo assim as políticas de inclusão nesse universo.

Laplane (2006) considera que a educação inclusiva deve firmar a sua base na formação docente para que seja possível instigar, no professorado, práticas pedagógicas inclusivas, pois o professor é a base na implementação dessa educação. Dessa forma, a capacitação dos professores e a flexibilização do currículo são fatores que colaboram para o sucesso da política inclusiva, possibilitando à comunidade “reivindicar seus direitos de cidadania, lutando pelos preceitos que, mesmo estando estabelecidos em lei, se encontram ainda distantes da prática cotidiana” (OLIVERIA e LEITE, 2007, p.4).

Stobaus e Mosquera (2004) alertam que a educação inclusiva está inserida no contexto universitário é responsável pelo atendimento educacional de pessoas com deficiência, altas habilidades/ superdotação. Lima (2006, p.119) reforça essa afirmação ao dizer que “a formação dos professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a perspectiva da inclusão. Muitos se sentem inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber um aluno público alvo da Educação Especial em sala de aula”.

Cunha (1999, p.34) ressalta que o professor universitário é considerado um importante ator no processo de inclusão nas instituições de ensino, porém constata que “mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma posição aceita pelos alunos”.

Para Michels (2006, p.5), a formação de professores proposta pela política educacional brasileira não possibilita a ausência da exclusão, ao contrário, “consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no

seio mesmo da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola”. Quando ocorrer, em nível superior, deverá ser em cursos de licenciatura, como habilitação em educação especial, e não mais em uma das suas áreas definidas pela deficiência.

Nessa perspectiva, o docente universitário aparece no cenário educativo como um dos principais responsáveis pela educação dos alunos com deficiência e atuará prioritariamente como mediador das aprendizagens e interações. De acordo com Freitas (2005), o MEC traz uma premissa básica para discutir a formação de professores, que é oriunda dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais fica estabelecido que as agências formadoras devam oferecer formação continuada. Em contrapartida, atualmente a formação dos professores no Brasil não contribui o suficiente para que os seus alunos se desenvolvam e tenham sucesso nas aprendizagens escolares, participando como cidadãos detentores de direitos e deveres na sociedade. A formação de professores constitui um movimento que emprega uma nova forma de compreender a atuação educacional docente cuja finalidade é a preparação profissional de professores, tratando, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de maneira diferente.

Em síntese, Ribeiro e Baumel (2003), ao referirem-se à inclusão no meio universitário, alegam que é preciso que a universidade – como instituição de reflexão e investigação – inclua os alunos com deficiência com qualidade e responsabilidade (ora, não diferente a todos os outros alunos universitários). Para isso, é preciso que haja uma política institucional que não veja o acesso e a permanência desses alunos de forma assistencialista ou protecionista, mas sim como alunos capazes de se desenvolver academicamente a partir da mediação do professor. Daí a necessidade de criar programas de formação continuada, que preparem o docente para receber esses alunos em sala de aula, não só nas licenciaturas, mas também nos cursos de bacharelados e, ao mesmo tempo, implementar espaços de reflexões e proposições que se atenham a essas problemáticas, a fim de efetivar uma educação emancipatória.

Toda a estrutura universitária está organizada para um modelo de ensino e de aprendizagem que desarticula o conhecimento e favorece os espaços próprios e singulares. Isto faz com que ainda vigore uma prática que privilegia o imobilismo, coloque em cheque todo o pensamento divergente, derivando um desejo de dominação e de autoritarismo nas relações professor-aluno, além de reafirmar que o melhor aluno é aquele que reproduz o que lhe é transmitido.

Por trás desta visão, os modelos contemporâneos ainda trazem a valorização à aquisição de bens materiais e de competição, dando ênfase ao que é quantitativo. No âmbito educacional, percebemos que ainda há padrões de comportamentos preestabelecidos que nos ensinam a não questionar e aceitar passivamente os conteúdos ensinados, tendo, dessa forma, a autoridade como um modelo a ser seguido.

Além disso, é importante refletirmos sobre o ingresso, acesso e permanência de pessoas com deficiência nas universidades a partir do olhar desses sujeitos, o que implica a revisão de uma prática corrente até então no meio educacional que, embora há muito venha sendo discutida, ainda pouco tem-se refletido no redirecionamento da ação docente. Isto significa que a prática pedagógica centrada no professor como detentor de todo o conhecimento e responsável por sua transmissão aos acadêmicos, não cabe mais dentro desse novo paradigma. É necessário que o profissional disponha-se a rever alguns mitos com relação à sua profissão, a fim de desmistificar a ideia de que a escola é detentora de todo saber. O prazer em buscar, pesquisar e aprender precisa ser resgatado, pois ainda prevalece no meio educacional, com raras exceções, a ideia de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, sendo suficiente o domínio dos conhecimentos específicos (MALUSÁ, 2003).

Uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da perspectiva da educação especial/ inclusiva, não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização do seu trabalho, o que prova que a formação inicial dos professores tem falhado na informação acerca da educação especial e da filosofia da inclusão.

Embora ainda haja muita evolução a ser alcançada, podemos considerar que as práticas de ensino dos professores universitários estão se modificando em virtude da mudança do nosso paradigma científico, do questionamento aos princípios positivistas e, até mesmo, pela adoção de outras posturas científicas substitutivas, havendo discussões e estímulos na realização de pesquisas, e procuram relacionar com o conhecimento de forma interdisciplinar, abrindo espaço para que a filosofia da inclusão seja possível.

## **A pesquisa de campo**

Incomodados com todas as questões apresentadas, tivemos a intenção de realizar uma pesquisa que explorasse a realidade atual do ensino superior vinculada à educação especial/inclusiva. Embasamos a nossa investigação em alguns estudos como Correia (1997; 2001; 2003; 2008); Malusá e Feltran (2003); Fonseca (2001); Hallahan e Kauffman (1997); Mantoan (2003); Mazzotta (2002); Nóvoa (1997; 2002); Sasaki (1999); e Schön (1997). Utilizamos esses autores, porque acreditamos que eles defendem a implementação de um modelo de educação inclusiva não apenas nos âmbitos sociais e acadêmicos, mas sobretudo, em todos os níveis de ensino.

Os questionamentos que nos estimularam a investigar essa realidade foram: Quais as concepções de deficiência, de formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem que docentes universitários de um curso de Pedagogia possuem acerca da educação inclusiva? Estas concepções estão (in)adequadas à prática inclusiva? Assim, pensamos em analisar o estudo frente a três focos principais, nomeadamente as concepções de deficiência, a formação inicial e o processo de ensino-aprendizagem do docente universitário. Foram questões estrategicamente preparadas com a finalidade de percebermos se essas concepções congregam ou não à prática inclusiva.

Trabalhamos com as abordagens de pesquisa qualitativa e, igualmente importante, a quantitativa, com aplicação de um questionário com questões objetivas a 27 docentes universitários atuantes no curso de Pedagogia, o que demonstra a sua proximidade na formação de professores para todos os níveis de ensino. Na análise quantitativa dos dados foi utilizado o programa estatístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

A primeira fase do questionário aborda a identificação pessoal e a formação do docente. A segunda trata-se de um formulário aprovado pelo Programa de Atendimento ao Aluno (Proal) e contém três itens distintos, cada um com cinco questões objetivas, sendo eles: I – Concepções de deficiência; II – Formação de professores e especialistas; III – Processo ensino-aprendizagem. As respostas dos sujeitos foram dadas de acordo com uma escala com a escala Likert: 5 – muito importante; 4 – importante; 3 – neutro; 2 – pouco importante; 1 – nada importante.

Como resultados registramos que, dentre os 27 participantes da pesquisa, 18 (66,7%) são do gênero feminino e 9 (33,3%) do gênero masculino. Quanto às concepções trabalhadas: O primeiro item, Concepções de Deficiência, explorou a concepção do entrevistado referente às pessoas com deficiência, com a intenção de perceber se o professor considera importante e preocupa-se em trabalhar de acordo com a perspectiva de educação inclusiva, levando em consideração o conceito de inclusão de acordo com Correia (2008), Hallahan e Kauffman (1997) Mantoan (2003), ou seja, o respeito, reconhecimento e atendimento aos alunos com deficiência, compreendidos nas suas especificidades e atendidos solidariamente, seguindo os preceitos éticos e humanos.

A primeira questão do item I, O professor precisa dedicar grande atenção às dificuldades do aluno com deficiência, pois tal aluno sempre precisará da sua assistência, obteve participação dos 27 (100%) docentes, dos quais 1 (3,7%) considera a questão nada importante, 4 (14,8%) pouco importante, 3 (11,1%) são neutros, 9 (33,3%) julgam a questão importante, e a maioria dos docentes, 10 (37%), julga a questão muito importante. A questão em análise demonstra alguma preocupação do docente universitário com a inclusão do aluno com deficiência. Ele tem consciência de que, dependendo da problemática do aluno, a sua atenção será sempre requisitada e adequações sempre exigidas. Com o resultado dessa questão, podemos perceber que a realidade do ensino superior parece dar os sinais iniciais de mudança àquilo que disse Teixeira (2008) quando revelou que os docentes não estão preparados para trabalhar a inclusão e, por vezes, os próprios universitários não se interessam pela temática.

Na segunda questão, A inserção do aluno com deficiência na universidade é incoerente com a realidade social, pois de qualquer forma não atenderá às exigências competitivas do mercado de trabalho, dos 27 respondentes tem-se que 19 (70,4%), consideram a questão nada importante, 2 (7,4%) pouco importante, 1 (3,7%) docente julga-se neutro à questão, 4 (14,8%) consideram a questão importante e 1 (3,7%) muito importante. Verificamos que a população parece ser receptiva à inserção dos alunos, uma vez que julga essa atitude coerente com a realidade social, considerando que as pessoas com deficiência também são capazes de concluir a sua formação profissional com êxito.

A questão três, O importante é que o aluno com deficiência esteja em classe regular, pois pouco a pouco irá se adaptando às particularidades da universidade, também teve participação dos 27 (100%) docentes, dos quais nenhum (0%) considera a questão nada importante, 5 (18,5%) pouco importante, 6 (22,2%) consideram-se neutros à questão, 9 (33,3%), a maioria dos participantes, como importante e 7 (25,9%) muito importante. Assim, podemos acreditar que os participantes consideram ser importante que os alunos com deficiência consigam ser inseridos no ensino superior, julgando que a acessibilidade necessária também tem de ser exigidas por eles. Ser docente, segundo a perspectiva da inclusão, requer que estejamos sempre atentos às metodologias, avaliações e currículo trabalhados durante todo o curso.

A quarta questão, Precisam ser realizados testes de potencialidade antes que o aluno com deficiência ingresse na universidade para assim evitar futuras dificuldades, caso pretenda ingressar em algum curso no qual não se encontre apto a cursar, com a participação integral (100%) dos docentes, demonstrou que 11 (40,7%), a maioria dos participantes, julgam a questão nada importante, 8 (29,6%) pouco importante, 2 (7,4%) são neutros, 3 (11,1%) a consideram importante, e 3 (11,1%) muito importante. Ora, se ao aluno com deficiência for exigida a realização de um “teste de aptidão” para verificar a sua capacidade em finalizar o curso de graduação com sucesso, com certeza não estamos falando de movimento de educação inclusiva. O teste que permitirá a entrada do aluno na universidade deverá ser o mesmo exigido para todos os outros, com adaptações sempre que necessárias (leitores, intérpretes de LIBRAS, tamanho adequado de letras, etc) para que possa ter a mesma possibilidade dos demais no ingresso ao ensino superior.

A quinta questão do item I, É essencial que a universidade se empenhe tanto no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, como também no processo de reajuste da realidade do seu sistema, por meio de adequações e de legitimações (físicas, materiais, humanas, sociais, etc.), também contou com 27 (100%) respostas, dentre as quais nenhuma (0%) considera a questão nada importante, pouco importante ou neutra, 9 (33,3%) a julgam importante e 18 (66,7%), a maioria, consideram a afirmação muito importante. Com essa questão percebemos que os docentes universitários reconhecem a importância da universidade na realização de pesquisas, no desenvolvimento acadêmico dos

alunos com deficiência e também nas adequações necessárias para o seu sucesso na formação acadêmica. Tal questão vai ao encontro do que defende o Art. 59 da LDB 9.394/96: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.21).

Com o tratamento estatístico dos dados do item I, verificamos que os participantes da investigação pensam ser pertinente voltar o seu trabalho para o movimento de educação inclusiva, reconhecendo a necessidade de adequações. Para além disso, consideramos que a questão principal foi perceber que os docentes universitários consideram-se uma atores fundamentais nesse processo de adequação das universidades na perspectiva da inclusão.

O segundo item que exploramos, Formação de Professores, foi pensado com a intenção de reafirmar a importância da formação para a prática docente segundo o paradigma de educação inclusiva. Para defender essa necessidade, procuramos em autores como Malusá e Feltran (2003); Libâneo (2001); Nóvoa (1997); e Schön (1997), por eles afirmarem que a docência necessita ser guiada pela reflexão, o que se espera ser a base para a evolução da educação e, mais especificamente, da educação inclusiva.

A primeira questão desse item, Os cursos de Pedagogia deveriam preparar profissionais especializados que ministrassem disciplinas de educação especial em todas as licenciaturas, houve uma omissão (3,7%) e 26 respostas dadas (96,3%), das quais nenhum docente (0%) considera a questão nada importante ou pouco importante, 3 (11,1%) ficaram neutros, 7 (25,9%) a consideram importante e 16 (59,3%), a maioria das ocorrências, muito importante. Essa questão reforça a necessidade de modificarmos a estrutura atual das IES para que seja imediata a tomada de ações que consolidem a filosofia da inclusão.

Na segunda questão, Todo professor, independente do seu interesse em lidar diretamente com o aluno com deficiência, deveria estar informado a esse respeito, já que não sabe quando se defrontará com questões da educação especial, uma vez que a proposta política é que tais alunos se insiram em quaisquer espaços sociais, os 27 (100%) participantes responderam à pergunta, dos quais nenhum (0%) a julga nada importante ou pouco importante, 1 (3,7%) docente ficou neutro, 8 (29,3%) a consideram importante e 18 (66,7%), a expressiva maioria dos participantes, julgam-na muito importante. Aqui percebemos que os professores participantes parecem ter consciência da importância da formação sobre a educação especial, uma vez que poderão ter, no seu caminhar profissional, contato com alunos com deficiência, e deverão prestar todo o apoio e realizar as adequações que forem necessárias.

A terceira questão, É certo que são complexas as situações de deficiência, mas creio que apenas o bom senso de saber reconhecer as possibilidades do aluno com deficiência, e ser criativo para lidar com as suas limitações, o professor já pode ser considerado um especialista no assunto, também teve a participação integral (100%) dos docentes, sendo que 11 (40,7%) consideram a questão nada importante, 7 (25,9%) pouco importante, 5 (18,5%) ficaram neutros, 3 (11,1%) a julgam importante, e 1 (3,7%) a considera muito importante. O resultado dessa questão mostra-nos que os participantes são conscientes de que ter apenas o bom senso não é o suficiente para participarem da filosofia inclusiva, ao afirmar que a complexidade desses desafios exige-lhes muito mais do que uma definição de objetivos avulsa, baseada no bom senso e/ou nas observações que fazem. Ou seja, o bom senso, por si só, não fará do professor um atuante na prática inclusiva.

A questão quatro, Não possuo conhecimentos específicos ou estratégias quaisquer sobre a educação especial, teve uma omissão (3,7%), e 26 (96,3%) respostas, das quais 3 (11,1%) consideram a questão nada importante, 3 (11,1%) pouco importante, 12 (44,4%) neutros, 6 (22,2%) julgam a questão importante, e 2 (7,4%) docentes a consideram muito importante. Creemos que a maioria (44,4%) dos participantes se manteve neutra por

uma questão de que ainda não é muito comum presenciarmos alunos com deficiência no ensino superior e, por isso, ainda não têm contato com tais alunos, preferindo se abster. A nossa investigação também pôde verificar que há algum despreparo referente à formação dos docentes universitários na prática da educação superior inclusiva.

Na última questão do item, A formação dos professores é construída no decorrer da sua atuação, à medida que os problemas dos alunos com e sem deficiência aparecem, 27 (100%) respostas foram dadas, sendo que 3 (11,1%) delas consideram a questão nada importante, 4 (14,8%) pouco importante, 6 (22,2%) neutros, 11 (40,7%), a maioria dos participantes, consideram-na importante, e 3 (11,1%) docentes a julgam muito importante. Essa questão, considerando unir a teoria e a prática, expõe-nos que os participantes julgam que estas partes estão intimamente relacionadas, o que reporta-nos também à importância da formação continuada, onde os professores poderão trocar experiências e descobertas.

O item II forneceu-nos algumas informações interessantes sobre os participantes da investigação, que reconhecem ser urgente o oferecimento de formação continuada, com participação em eventos científicos que abordem a temática da educação especial.

Finalmente, o terceiro item, Processo ensino-aprendizagem, tratou da prática profissional dos docentes universitários, atentando à realização das adaptações institucionais básicas, necessárias para a inclusão do aluno universitário.

Na primeira questão do item III, O aluno com deficiência possui um desenvolvimento tão tranquilo e surpreendente que não vejo o porquê de tanta mobilização a respeito, dos 27 (100%) respondentes tem-se que 5 (18,5 %) consideram a questão nada importante, 1 (3,7%) a considera pouco importante, 12 (44,4%), a maioria dos participantes, ficaram neutra, 7 (25,9%) a julgam importante, e 2 (7,4%) expressaram que a questão é muito importante. Aqui, deparamo-nos novamente com a maioria (44,4%) neutra à questão, devido à falta de experiência na prática profissional com alunos com deficiência. Enfatizamos a necessidade de a IES ouvir também o aluno com deficiência para conhecerem as suas urgências e as adaptações que elas necessitam. Vargas (2006) também se preocupou com essa questão de ouvir o aluno universitário e concluiu que a maioria dos estudos volta-se ao professor. Compreender as preferências e necessidades do aluno é respeitá-lo.

A segunda questão, Por saber que é protegido por lei, o aluno com deficiência se utiliza deste direito para exigir mobilizações ainda impossíveis dentro da universidade, também contou com a participação dos 27 (100%) docentes, dentre os quais 7 (25,9%) consideram a questão nada importante, 6 (22,2%) pouco importante, 7 (25,9%) ficaram neutros, 2 (7,4%) a julgam importante e 5 (18,5%) muito importante. Percebemos que houve grande dissiparidade na frequência das respostas frente à questão. É certo que há leis que parecem exigir que todos os alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade, porém, sabemos, com as discussões já realizadas até aqui, que esse respeito infelizmente ainda não acontece. Para que cumpramos a legislação, é fundamental que exijamos das IES algumas mudanças na sua estrutura. Os alunos devem lutar para que os seus direitos sejam alcançados.

Na questão três, Acredito que o aluno com deficiência não deveria esperar para haver as devidas adequações na universidade para justificar o seu progresso. Enquanto isto não ocorre, poderia desenvolver habilidades individuais para o sucesso durante o curso, dos 27 (100%) respondentes, tem-se que 1 (3,7%) expressou que a questão é nada importante, 5 (18,5%) que ela é pouco importante, 7 (25,9%) são neutros, 10 (37,0%), a maioria dos participantes, consideram que a questão é importante e 4 (14,8%) que ela é muito importante. Essa questão vai ao encontro da anterior, que defende que o aluno universitário não se esquivar dos seus direitos pelo acesso à educação plena. As pessoas com deficiência não devem esperar que as universidades estejam prontas para recebê-las para ingressarem nas IES, muito embora o Art. 4º da LDB 9.394/96 assegure que são necessários “padrões

mínimos de qualidade de ensino, definidos com a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, o que atribui o dever das instituições em receberem, com eficiência, todos os alunos que nela ingressarem.

A questão quatro, Sem o amparo de um órgão especializado, que forneça todo o apoio pedagógico-instrumental dentro da universidade, torna-se muito difícil progredir com o aluno com deficiência, teve 27 (100%) participantes, dentre os quais 3 (11,1%) julgaram que a questão é nada importante, 4 (14,8%) que ela é pouco importante, 7 (25,9%) ficaram neutros, 10 (37,0%), a maioria dos respondentes, consideram-na importante, e 3 (11,1%) muito importante. A implantação de centros especializados no espaço da universidade é bastante importante para o bom desenvolvimento dos alunos universitários com deficiência, desde que haja a preocupação e atitudes para as adequações físicas, organização de formações continuadas e quaisquer outras necessidades que o aluno ou os docentes apresentarem.

Na última questão do item III, Sem qualquer tipo de adaptação técnico-instrumental em sala de aula não há possibilidade de transmissão de conhecimento favorável ao aluno com deficiência, houve a participação dos 27 (100%) docentes, dentre os quais 3 (11,1%) responderam que a questão é nada importante, 5 (18,5%) que ela é pouco importante, 5 (18,5%) são neutros, 7 (25,9%) consideram a questão importante e 7 (25,9%), por fim, consideram-na muito importante. Os participantes da investigação julgaram como muito complexo o processo de ensino-aprendizagem sem adaptações, o que concordamos ser real, uma vez que, segundo Vargas (2006, p. 134),

[...] ainda tem um caráter de transferência de informação e que requer para isso o uso de técnicas que servem de alicerce para esse tipo de prática, é difícil para o professor universitário pautar seu trabalho em um ensino significativo para seus alunos e se ver no processo como um mediador e aprendiz.

Considerando que o docente trabalha com a construção de conhecimentos, ele deverá ter a certeza que os seus alunos são capazes de compreender as informações, caso contrário, será necessário modificar a sua metodologia.

Com o item III podemos concluir que as universidades brasileiras ainda não se adequaram para receberem universitários com deficiência. No movimento de educação inclusiva é essencial perceber as necessidades do aluno, dando a ele espaço de discussão e voz para que indique o que deve ser modificado. Verificamos que o docente universitário tem conhecimento dessas necessidades, porém ainda não tem experiência com alunos com deficiência.

Percebemos, assim, que o ensino superior brasileiro ainda não atende às exigências da filosofia inclusiva, visto que em sua maioria, não adequa a sua estrutura física e metodológica para atender os alunos com deficiência. Em contrapartida, verificamos que os docentes universitários estão atentos à necessidade de atender, com eficácia, a todos os seus alunos.

### **Considerações finais**

A inclusão de pessoas com deficiência nas IES é gradativa, demandando mudanças estruturais e administrativas. É necessário que as universidades ampliem o significado da sua função social a fim de que as pessoas com deficiência consigam ingressar no ensino superior e desenvolver a sua formação profissional em plenitude, com as adequações necessárias, sendo-lhes assegurado o direito à igualdade de oportunidades e à educação.

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa,

dialética, política e ética, fazendo com que ele tenha um compromisso permanente com os alunos e com a sua autonomia.

Esta análise possibilitou-nos deduzir que a prática pedagógica que almejamos para a inclusão de alunos com deficiência combina com essa nova proposta de ensino. Devido à nossa inexperiência em ensinar tais alunos, precisamos desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou ressignificar situações de aprendizagem.

Na nossa investigação os participantes demonstraram preocupar-se com a filosofia inclusiva, visto que a maioria (37%) concorda ser muito importante atentarem às necessidades dos alunos com deficiência. Consideramos essencial que os docentes universitários tenham a preocupação de informarem-se acerca do movimento de educação inclusiva, uma vez que precisam ter o conhecimento de quais adequações necessitam desenvolver, e como auxiliar o aluno no seu processo de formação. Outro ponto destacado é que os docentes universitários pesquisados estão conscientes da emergência das discussões sobre a educação especial no ensino superior e parecem adequar-se à prática de educação inclusiva. No entanto, frisamos a necessidade das IES apoiarem o movimento de educação inclusiva, por meio da criação de núcleos de acessibilidade, oferta de formação continuada e adequações físicas dos campi.

É nosso dever enfatizarmos a necessidade de uma formação pedagógica para os docentes universitários de todas as áreas, levando-os a pensar a construção de conhecimentos na sua área específica, desprendendo-se da mera reprodução de informações, uma vez que a universidade no paradigma inclusivo exige um compromisso com a construção do conhecimento de todos os alunos. As IES e os docentes necessitam de atitudes para além de uma política de aceitação das diferenças. Falamos de conhecimentos pedagógicos aliados aos conhecimentos específicos, focados no trabalho com alunos com deficiência.

Para continuarmos a refletir, a investigação mostra-nos que os docentes universitários têm a consciência de que necessitam adequar-se à realidade atual, isto é, à educação nos moldes de uma filosofia inclusiva. Para tanto, é necessário que muitas mudanças sejam concretizadas, tais como a acessibilidade de materiais desde o ingresso até a conclusão do curso, adequação física dos campi, oferecimento de serviços especializados e a realização/divulgação de pesquisas na área. Queremos fortalecer a ideia de que essas ações não são uma exclusividade da escola ou do professor. A sociedade e os alunos devem pressionar o atual sistema para que as suas necessidades sejam atendidas e que o direito de terem sucesso também no ensino superior possa ser cumprido.

## Referências

- BRASIL (1996). **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/** Lei nº 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez, 2006.
- CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: como o pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 2007.
- CORREIA, L.M. Educação inclusiva ou educação apropriada? In RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e diferença*. pp. 125-142. Porto: Porto Editora, 2004.
- CORREIA, L.M. **Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2003.
- CORREIA, L.M. A filosofia da inclusão. In: CORREIA, L. M. (Org.). **Inclusão e necessidades**

- educativas especiais: Um guia para educadores e professores.** pp. 11-37. Porto: Porto Editora, 2005.
- CORREIA, L.M. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores.** 2ed. Porto: Porto Editora, 2008. CORREIA, L. M.; Lavrador, R. S. F. **A utilidade da CIF em educação: Um estudo exploratório.** Universidade do Minho: EE/DPEE, IE, Portugal, 2010.
- CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1999.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- FERREIRA, J. R. Notas sobre a análise e investigação de políticas públicas em educação especial: In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: Mapeando produções.** pp. 59-85. Vitória: Edufes, 2006.
- FONSECA, V. Tendências futuras para a educação inclusiva. **Inclusão**, 2, 11-32, 2001.
- FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.
- FUCHS, D., & FUCHS, L.S. Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. **Teaching Exceptional Children**, September–October, 57-61, 2005.
- GLAT, R. Inclusão total: Mais uma utopia? **Revista integração**, 20, pp. 27-28, 1998.
- HALLAHAN, D.; & KAUFFMAN, J. **Exceptional learner: Introduction to special education.** Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- LAPLANE, A. Uma análise das condições para implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Revista Educação & Sociedade.** v. 27, n.96. Campinas, out.2006
- MALUSÁ, S. e FELTRAN, R. C. de S. (Orgs). **A prática da docência universitária.** São Paulo: Factash Editora, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar : O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 11, n. 33, dez.2006.
- MIRANDA, A.A.B. Alguns marcos históricos da educação especial. In: MIRANDA, A.A.B. **A pratica pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** São Paulo: Unimep, 2003.
- MISÉS, R. **A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, 25, p. 37-47, 2005.
- MULLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial: questões atuais de educação especial.** Viveiros de Castro, 1999. NÓVOA, A. (Org.) . **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997
- PESSOTI, I. **Deficiência mental: Da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- RIBEIRO, M. L. S. BAUMEL, Roseli C.R.C. **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.
- SASSAKI, R. K. (1997). **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.** São Paulo: PRODEF, 1997.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** p.77-91. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997
- TEIXEIRA, B. F. C. Geometria perceptiva, arte e informática na educação de surdos nas séries iniciais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Do Pará, 2008.

TOMASINI, M. A. A expatiação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) (visitado em 25/10/2011).

VARGAS, G., M., S. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. In: **Ponto de Vista**, 8 pp 131-138. Florianópolis, 2006.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, 13, n. 3, dez. 2007.

WILL, M. Educating children with learning problems: A shared responsibility. In: **Exceptional Children**, 52, 1986.

Recebido em: 22/01/2014

Aprovado para publicação em: 07/09/2014