

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: concepções e práticas no ensino superior

Silvana Malusá*

Amanda Fernandes Santos**

Rutiléia Maria de Lima Portes***

Resumo

O presente trabalho apresenta e discute os resultados obtidos do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: “*Docência universitária numa perspectiva inclusiva: concepções e práticas no ensino superior*”. Fazendo um recorte desse projeto maior, trata da participação de 27 docentes universitários do curso de Pedagogia, em dedicação exclusiva, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/MG -, quanto a algumas questões que abarcam a educação inclusiva no ensino superior. Tem como objetivo principal sinalizar: 1) as concepções de deficiência; 2) a formação de professores; e 3) o processo de ensino-aprendizagem destes professores em educação inclusiva. A partir dessas três categorias, construiu-se um questionário com 15 questões, exploradas, estatisticamente, com a utilização do instrumento de análise SPSS 16.0. Deste modo, o artigo apresenta o desenho da pesquisa quanto à sua fundamentação teórica, à metodologia utilizada e à apresentação e discussão dos dados. Conclui-se, do exposto, que, dentre outros fatores, os sujeitos pesquisados evidenciam uma concepção difusa com relação à educação inclusiva.

Palavras-Chave: Educação Especial. Professor universitário. Inclusão.

O conhecimento nunca esteve tão ao alcance das pessoas como hoje, por meio das diversas formas de comunicação instantânea. Os mesmos meios de comunicação que podem servir à democratização do conhecimento estão, porém, a serviço da mídia da sociedade de

* Professora DE da Universidade Federal de Uberlândia - UFU - e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação – DINTER/UFU/UNIFAP - Universidade Federal do Amapá - Macapá E-mail: silmalusa@yahoo.com.br

** Mestre em Educação UFU/MG – orientadora: profa. dra. Silvana Malusá. Mestre em Educação Especial pela Universidade do Minho. Atualmente é aluna no Programa de Doutorado em Estudos da Criança na Universidade do Minho-Portugal. E-mail: amandafernande@gmail.com

*** Graduada em Pedagogia, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista **PIBIC/CNPQ/UFU**. Endereço: Av. Dr. Jaime Ribeiro Da Luz, nº 1630, Bairro Santa Mônica. Uberlândia/MG. CEP. 38 408-188 E-mail: rutilieiamaria@gmail.com

consumo, explorando e seduzindo com seu poder, criando necessidades superficiais nas pessoas.

Se se levarem em consideração todas as habilidades que a sociedade contemporânea solicita, será possível perceber a necessidade de modificar, com urgência, alguns aspectos da formação do professor, em especial do docente universitário. É pertinente, portanto, que ele esteja atento às exigências da sociedade atual, uma vez que as instituições de ensino superior têm uma parcela de responsabilidade na formação dos seus membros como cidadãos e profissionais competentes.

Nessa reorganização mundial, na qual os conceitos de tempo e espaço se tornam relativos, o foco da pesquisa é a problemática da educação inclusiva, pautada nas políticas de inclusão para as quais a comunidade acadêmica tem maior necessidade de preparação. A possibilidade de o profissional no ensino superior se defrontar, ao longo da trajetória como docente, com um aluno que apresente alguma Necessidade Educativa Especial (NEE), exige uma preparação mais direcionada.

Uma vez conscientizado da sua tarefa na relação ensino-aprendizagem, torna-se importante que atente para as concepções educacionais que sustentam as suas práticas no desenvolvimento acadêmico, social, emocional e intelectual adequadas ao aluno com NEE. Para tal, partiu-se de uma contextualização epistemológica, entendendo-se que um dos objetivos do docente universitário é refletir sobre a construção do conhecimento e dos saberes próprios ao tempo da sua atuação.

Nesta perspectiva, tem-se como objetivo principal sinalizar as concepções: 1) de deficiência; 2) de formação de professores e 3) do processo de ensino-aprendizagem dos 27 docentes universitários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG -, relativamente à educação inclusiva.

A função da universidade na atualidade e os saberes docentes

As universidades, seja por tradição, seja pela importância que exercem na produção e transmissão de conhecimentos, são as instituições mais chamadas pela sociedade para acompanhar as transformações decorrentes das mudanças de paradigmas que se instalam em cada tempo. Este fato exige das instituições e dos profissionais do ensino superior adequações e atualizações constantes que visam ao acompanhamento não somente dos avanços específicos das suas áreas de conhecimento, como também das novas demandas sociais que

emergem em função da busca pela construção do conhecimento.

Nesta nova concepção, surgem grandes debates, chamando a atenção das universidades para atualizar as suas funções e finalidades, que precisam objetivar e disponibilizar espaços amplos de acesso a todos, indiscriminadamente.

Além de discutir e salientar a relevância da política e das questões históricas, é também válido atentar para o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE. Muitos deles conseguiram sucesso nessa etapa, preocupando-se em discutir sua permanência e o recebimento de uma formação válida que lhes forneça uma base para uma prática profissional eficaz. Desta forma, focar-se-ão a relação que o docente universitário com o aluno para verificar se os modelos e as concepções por ele adotadas de fato oferecem ao aluno universitário a base teórica para finalizar com sucesso a graduação.

A atuação do docente de nível universitário é mais autônoma do que a dos de educação básica, pois as políticas públicas não são suficientemente claras relativamente à formação e atuação pedagógica do professor universitário.

No que se refere a um corpo docente com sólida formação científica e pedagógica, organicamente vinculada ao projeto da universidade, existem conflitos entre a expectativa de materialização dos projetos de universidade e as políticas e práticas existentes. Atualmente, as principais instâncias da formação do professor universitário são os programas de pós-graduação, nos quais ele tem sido formado, hoje com padrões de excelência, para ser pesquisador. Poucos, porém, incluem formação para a docência.

Tardif (2002) se interroga a esse respeito: trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas mediante uma longa experiência de trabalho? São esses saberes todos eles de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores ou, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Por meio de experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, com professores mais experientes ou por intermédio de outras fontes? Quais são o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos (conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, conhecimentos culturais, conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.) que marcam a atividade educativa e o mundo escolar? Como a formação dos professores, seja na universidade ou em outras instituições, pode levar em

consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?

Segundo Veiga (2005), é a prática de ensinar que ensina aos docentes universitários os referenciais apreendidos em sua formação específica ou na pós-graduação. Entende-se que, devido à sua longa trajetória de estudos, eles já tenham adquirido certa capacidade reflexiva e conhecimentos suficientes para orientar a sua atuação. Falta-lhe é a competência pedagógica e científica, apesar de suas funções ultrapassarem as tarefas de ministrar aulas, pois com as mudanças relativas às concepções de aprendizagem e construção do conhecimento, ter um bom domínio dos conhecimentos específicos sobre a sua disciplina, e sobre como explicá-la, já não é mais suficiente.

Assim, além da competência pedagógica e científica, Veiga (2005) aponta outras características necessárias ao professor universitário:

Outra característica da docência universitária está ligada à inovação, quando:

- rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;
- reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.;
- explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas;
- procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade;
- ganha significado quando é exercida com ética (p. 3).

É a partir dessa nova reconfiguração do conhecimento, nos tempos atuais, que emerge com o processo de construção do saber, que o professor adiciona à sua prática uma constante articulação entre razão e condição humana. Exige-se uma visão de totalidade, um olhar abrangente que se volte criticamente à realidade, definindo os novos caminhos do conhecimento da aprendizagem. Um mundo no qual se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo; é preciso, entre eles, encontrar o equilíbrio, recuperando o significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico (RIOS, 2001).

Dessa forma, somente o professor que reflita e repense poderá promover um ensino coerente com este novo tempo em que “uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (PERRENOUD, 2002, p. 47). Esta postura o levará a compreender que a condição humana é definida pelo envolvimento de todos os aspectos particulares de grupos ou indivíduos. Ele precisa compreender que as experiências comuns construídas no dia-a-dia dos seus alunos é que vão determinar o tipo de apreensão que terão dos conhecimentos científicos propostos

pelos currículos universitários, pois tais experiências se particularizam de acordo com sua condição socioeconômica, psicológica e física. Alunos com limitações físicas, caracterizadas por NEE sensoriais ou motoras, exigem do professor um olhar diferenciado, que tenha como princípio a construção de conhecimentos a “todos”, mesmo que, para este fim, se sinta inseguro, desafiado e incapacitado. Importante é a concepção que permeia as suas atitudes. Modificar as práticas e as propostas de ensino pode ser uma tarefa difícil, ao passo que modificar concepções pode ser impossível, caso não haja reflexão e observação constantes sobre si mesmo e sobre a necessidade de aprender, e que precisa ser suprida, fazendo deste o objetivo central da atividade docente.

Alunos com NEE na universidade: adaptações físicas e formação docente

Muito se tem discutido sobre a criação de recursos materiais e humanos adaptados às particularidades exigidas frente à questão da deficiência, como: livros em braille, computadores adaptados com leitores de tela, e serviços de monitorias direcionadas aos deficientes visuais; ao surdo, a presença do intérprete em sala, utilizando a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). Tem-se, ainda, a reestruturação física dos espaços universitários, tencionando romper com as barreiras arquitetônicas que dificultam o trânsito livre dos alunos com deficiências físicas e/ou motoras. Estas reestruturações podem ser determinantes para a permanência bem-sucedida dos alunos com NEE na universidade, as quais dependem de mobilizações institucionais, com base nas diretrizes políticas que garantem, ou deveriam garantir o cumprimento dessas adequações.

Ante essas necessidades, o professor universitário, muitas vezes, justifica a sua inabilidade na ausência desses recursos alegando que, sem qualquer tipo de adaptação técnico-instrumental em sala de aula, não há possibilidade de transmissão de conhecimento favorável ao aluno com NEE. Da mesma forma, é impossível progredir com esses alunos sem o apoio pedagógico-instrumental de um órgão especializado dentro da universidade.

É certo que estas adaptações dependem da vontade de todos os envolvidos nesse processo, desde as legislações ao convívio em sala de aula. Contudo, a ausência de políticas eficientes e de recursos especializados não pode ser encarada como o principal entrave para o sucesso do ensino-aprendizagem com esses alunos.

O professor precisa adaptar sua metodologia e seus objetivos, mantendo constante observação sobre o desenvolvimento do aluno com NEE e sobre suas práticas, verificando se

estão ou não contribuindo para a formação e para a construção de um conhecimento. Se assim não for, será necessário localizar o problema.

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho realizado, questionando a sua validade, seu significado para os sujeitos com que trabalha e para a comunidade. As respostas às questões podem ser encontradas em dois espaços: no da própria prática, na experiência cotidiana da tarefa que se procura realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para os professores (RIOS, 2001).

Face à eloquente e visível diferença das possibilidades, a presença do estudante com NEE estimula a refletir sobre conteúdos, metodologias, sucesso do ensino e da aprendizagem universidade. O estudante com NEE é, assim, um catalisador de práticas e novos valores.

Segundo Tardif (2002), os objetivos docentes são, geralmente, numerosos e variados, exigindo a sua adaptação ao ambiente de trabalho, atentando-se aos programas, às disciplinas e aos serviços escolares. Cita três consequências desses objetivos para a pedagogia: 1º- “levam à manifestação de uma pedagogia de efeitos imprecisos e remotos, solicitando, desse modo, muita iniciativa por parte dos professores, que precisam interpretá-los e adaptá-los constantemente aos contextos mutáveis da ação pedagógica”; 2º- “ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino, o que requer, necessariamente, uma grande autonomia dos professores”; 3º- “objetivos imprecisos e ambiciosos dão muita liberdade de ação, mas, ao mesmo tempo, aumentam o empenho do professor, que é obrigado a especificá-los”. Os docentes também atuam sobre um objeto, que são seres humanos individuais e sociais, e se relacionam com eles. Ao lidar com grupos, o professor deve saber lidar com as diferenças sociais de cada um: classe social, cultura, etnia, afetividade, etc. É preciso que o professor saiba cativar o seu aluno, para que se consiga “manter a ordem” e “garantir a aprendizagem”

A inclusão de estudantes com NEE não quer dizer que os professores devam reduzir o nível de exigência, mas devem rever suas metodologias, a filosofia curricular e os meios de acesso a esses estudantes. A qualidade da universidade é imprescindível, mas a questão é: por que qualidade para uns e para outros não? (RODRÍGUEZ, 1999).

O senso de qualidade deve fazer parte da constante reflexão do professor, cabendo a ele alcançar o equilíbrio entre as adequações necessárias e o incentivo à autonomia do aluno, questão esta primordial na universidade.

As flexibilizações devem ir até o ponto em que o aluno não seja prejudicado, perdendo a essência dos conhecimentos necessários à sua formação. E também não podem ser evitadas, caso elas impeçam, o desenvolvimento intelectual do aluno.

Toda a potencialidade desse aluno precisa ser explorada por meio de um relacionamento que busque transmitir o mesmo rigor científico cobrado dos demais alunos. De acordo com o nível de compreensão existente entre professor e aluno, o próprio docente, após fazer a sua parte, poderá dialogar com o aluno com NEE, ajudando-o a se conscientizar de que, apesar da promoção de todas as adequações necessárias, é fato que a deficiência exige maiores esforços por parte dele. Todo aluno deveria ter a consciência de que o processo de inclusão não elimina a deficiência; apenas cria um ambiente o menos restritivo possível.

São poucos os cursos que preparam professores para atuar na perspectiva inclusiva, como igualmente é pequeno o número de professores que se interessam por este tipo de capacitação, provavelmente por ainda não terem enfrentado tal situação em sala de aula, ou por falta de desejo ou vocação, ou, quem sabe, pelas concepções de ensino tão arraigadas que, se modificadas, desestruturariam completamente sua atuação. Contudo, sabe-se que, independente de seu interesse em lidar diretamente com esses alunos, todo professor deveria estar informado a respeito, já que não sabe quando se defrontará com situações de inclusão, posto que a proposta política é que tais pessoas sejam inseridas em quaisquer espaços sociais. Há inúmeros aspectos questionáveis nessas políticas de inclusão, mas é sabido que seu processo, de acordo com a perspectiva social do momento, não é mais reversível. A sua concepção pode ser ampliada, mas não eliminada.

O professor tem o direito de manter seus questionamentos, desde que não prejudique o processo de aprendizagem de quaisquer alunos, pois, assim, a própria profissão docente seria descaracterizada em seus fins e intenções, uma vez que um dos papéis do docente universitário é o de contribuir para a formação de um aluno para que saiba refletir, tomar decisões, ser autônomo e crítico. Para tanto, o sucesso da prática docente depende:

Do grau de compromisso e envolvimento da sua competência e segurança e da sua capacidade em trabalhar com limites pessoais, de grupos e das instituições, numa relação dialética, não presa a discursos de retórica de natureza meramente normativa, sempre questionando a realidade sócio-educacional em que está inserido; só assim poderá ajudar a escola a fazer uma leitura significativa (...). O importante é construir situações e criar condições facilitadoras detectando lacunas do sistema, superando carências, enfrentando conflitos e convivendo com contradições (NÓVOA, 1992, p. 15).

Mesmo não estando diretamente direcionados à inclusão de alunos com NEE na universidade, os estudos gerais sobre a formação docente trazem considerações capazes de abranger tal perspectiva. Entende-se que a formação de especialistas não é tão relevante

quanto o ressaltar das habilidades necessárias a qualquer um deles para promover práticas eficazes com fundamento em constante reflexão. O professor poderá ter a seu alcance todos os recursos materiais e metodológicos específicos de cada deficiência, mas, se não entender a dinâmica que envolve esse processo, será apenas mais um dos tantos à procura de guias e métodos que deem conta de solucionar seus “problemas” com tais alunos. Preferem seguir algumas regras já “garantidas”, pois isso facilitará o seu trabalho e manterá a sua autoridade, já que a maior aproximação com seu aluno lhe faz sentir que está a perder o rigor com que os conhecimentos científicos devem ser transmitidos.

Para Tardif (2002), o conceito de autoridade ganha outro sentido, pois os professores utilizam, no seu dia-a-dia, conhecimentos sociais comuns baseados na linguagem natural. Por lidarem com humanos, precisam desenvolver comportamentos que sejam importantes para eles. É forçoso que o professor imponha autoridade, com respeito, aos seus alunos, sem constrangê-los ou forçá-los, pois, ele será aceito por eles, não devendo também fazer críticas que não sejam construtivas ao seu próprio trabalho e ao trabalho de seus companheiros, para que, nesse propósito, ele cresça mais a cada dia. Portanto, “a pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética de trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas” (p. 149).

Os professores sentem-se mais seguros com as informações já validadas por especialistas experientes no assunto. Muitos, porém, desconhecem que somente por meio do contato direto com o aluno aprenderão a lidar com ele em sala de aula. É de grande contribuição compartilhar de conhecimentos específicos sobre as deficiências, ou mesmo estratégias de colegas da área construídas nas experiências. Contudo, o professor precisa estar consciente de que não adianta ser um especialista no assunto se não tiver flexibilidade diante das reais carências do aluno, acreditando na aplicação “cega” de suas informações obtidas anteriormente, sem levar em conta as condições-ambiente específicas. Cada situação de deficiência é um caso à parte, que não deve se limitar a uma análise linear, centrada nas exigências do aluno apenas, mas requer um recorte biológico, psicológico e social, não só para identificar a natureza das necessidades, mas também para estabelecer as condições de sua satisfação.

É certo que são complexas as situações de deficiência, mas é erroneamente considerado que o bom senso de saber reconhecer as possibilidades do aluno com NEE, e ser criativo para lidar com as suas limitações, seja suficiente para o professor ser avaliado como especialista no assunto. O verdadeiro especialista é o que sabe reconhecer a complexidade humana com suas limitações e possibilidades, sejam elas quais forem: físicas, cognitivas ou

sensoriais. Todo ser humano possui limitações, sendo umas mais visíveis que outras.

Aspectos metodológicos

Neste trabalho, a abordagem dos dados configurou-se como quantitativo-qualitativa. A esse respeito, Triviños (1992) afirma que toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Explica ainda que, na prática, quase todas as pesquisas baseadas em dados estatísticos, visando obter resultados objetivos, ficam apenas no estatístico e que “raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar uma interpretação mais ampla” (p. 118).

Participaram da pesquisa 27 docentes universitários do curso de Pedagogia, em dedicação exclusiva, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/MG. O questionário, de 15 questões, foi elaborado a partir das três categorias (acima referidas), exploradas estatisticamente com a utilização do instrumento de análise SPSS 16.0. Os questionários foram entregues pessoalmente e via correio eletrônico, com uma carta de explicação sobre o tema, além de instruções de preenchimento.

Análise dos dados

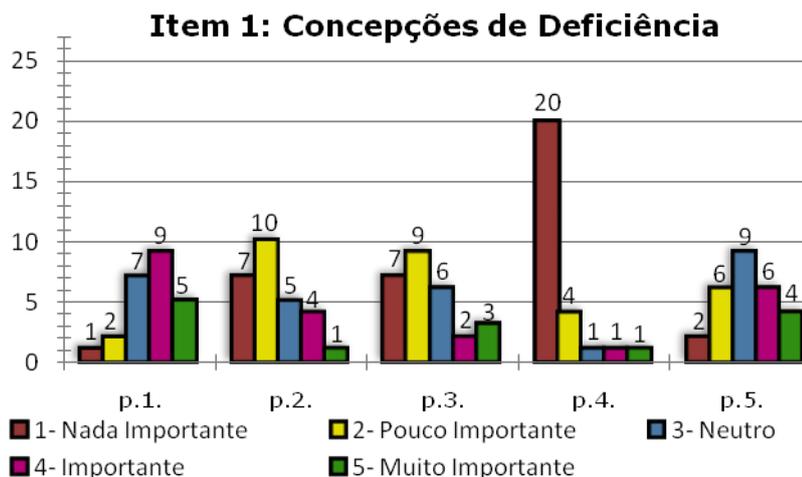
A apresentação dos dados obedece às três categorias aqui pesquisadas: 1- concepções de deficiência, 2 - formação de professores e 3 - processo ensino-aprendizagem. Cada categoria contém cinco questões com as respostas dos 27 professores, do curso de pedagogia da UFU, estabelecidas, primeiramente, ante as frequências das respostas. Na sequência, em porcentagem, conforme o grau de importância que eles atribuem a cada questão ou afirmação. Enfim, faz-se uma análise dentro dos dados obtidos em cada questão, refletindo sobre a realidade apresentada.

Item 1 – Concepções de Deficiência

Tabela 1 – Item I- Concepções de Deficiência

		Questões	Legenda	Frequência	Porcentagem	
Item I	Questão 1	A ideia das respostas educativas diferenciadas representa o Especial na Educação, que deve manter a mesma para os alunos com deficiência, com as mesmas finalidades e intenções.	Respostas Válidas	1	1	3,7%
				2	2	7,4%
				3	7	25,9%
				4	9	33,3%
				5	5	18,5%
			Omissão		3	11,1%
	Total		27	100,0%		
	Questão 2	Instituições exclusivamente especializadas são a melhor opção para o aluno com deficiência, pois assim terão profissionais devidamente treinados, com todo recurso pedagógico necessário, não encontrados em instituições de ensino regular.	Respostas Válidas	1	7	25,9%
				2	10	37,0%
				3	5	18,5%
				4	4	14,8%
				5	1	3,7%
			Total		27	100,0%
	Questão 3	Para que o aluno com deficiência não seja discriminado, é necessário haver um processo de preparação ou de normalização das suas diferenças, primeiramente, numa instituição especializada, para que, em seguida, possa se identificar com os demais alunos universitários, e então poder ser inserido, associado à convivência igualitária no sistema.	Respostas Válidas	1	7	25,9%
				2	9	33,3%
3				6	22,2%	
4				2	7,4%	
5				3	11,1%	
Total				27	100,0%	
Questão 4	Os alunos com deficiência não correspondem às exigências propostas pela universidade, e assim acredito que as necessidades gerais da comunidade acadêmica devem prevalecer sobre as necessidades individuais de quaisquer alunos.	Respostas Válidas	1	20	74,1%	
			2	4	14,8%	
			3	1	3,7%	
			4	1	3,7%	
			5	1	3,7%	
		Total		27	100,0%	
Questão 5	O afeto é o meio mais instigante para que o professor compreenda as reais necessidades do aluno com deficiência, podendo assim compreender as particularidades da sua realidade.	Respostas Válidas	1	2	7,4%	
			2	6	22,2%	
			3	9	33,3%	
			4	6	22,2%	
			5	4	14,8%	
		Total		27	100,0%	

Na sequência, no gráfico 1, registram-se, em porcentagem, as frequências das respostas dadas às cinco questões do primeiro item trabalhado de acordo com a legenda.



1.1 A **primeira questão** do item I, “A ideia das respostas educativas diferenciadas representa o Especial na Educação, que deve ser a mesma para os alunos com deficiência, com as mesmas finalidades e intenções”, teve 3 omissões (11,1%), participação de 24 (88,9%) docentes, dos quais 1 (3,7%) considerou a questão nada importante, 2 (7,4%), pouco importante; 7 (25,9%) mantiveram-se neutros, 9 (33,3%) julgaram a questão importante e 5 (18,5%) afirmaram que a questão é muito importante.

Nessa questão, percebe-se uma afirmação que defende claramente uma concepção ampla de inclusão dos alunos com NEE na universidade. Observa-se que a maioria dos professores ainda não considera tão importante que a educação desses alunos seja a mesma em suas finalidades e intenções. Ao desconsiderarem tal importância, acabam defendendo a ideia de que a educação inclusiva não deve caminhar junto à educação desfrutada pelos alunos ditos normais. É certo que ainda não há muita clareza entre os educadores sobre a diferença entre as finalidades da educação inclusiva e da educação comum, e a necessidade de adaptações instrumentais e metodológicas para os alunos com NEE. Na realidade, tais alunos não estão num sistema à parte de educação, mas sob as mesmas condições do cotidiano e frente às mesmas intenções e finalidades educacionais que seus colegas de sala. As adaptações necessárias ao sucesso deles não elimina o fato de que os fins educativos permanecem os mesmos para todos, o que parece não ser ainda consenso entre os professores.

1.2 À **segunda questão** - “Instituições exclusivamente especializadas são a melhor opção para o aluno com deficiência, pois, assim, terão profissionais devidamente treinados, com todo recurso pedagógico necessário, não encontrado em instituições de ensino regular” -, 7 (25,9%) dos 27 (100%) respondentes consideraram a questão nada importante, 10 (37,0%), pouco importante, 5 (18,5%) mantiveram-se neutros, enquanto 4 (14,8%) a consideraram importante e apenas 1 (3,7%) muito importante.

A segregação é a ideia central dessa questão. Sasaki (1998) comenta que na sociedade e na educação, nas primeiras décadas do século 20, instaurou-se um forte período de segregacionismo, centrado na deficiência e não nas possibilidades do indivíduo com NEE.

Sabe-se que não existem, atualmente, no Brasil, universidades exclusivas para os alunos com NEE. Sua única opção é mesclar-se em ambiente comum a todos os alunos. No período em que a segregação educacional vigorava na educação básica, a demanda dos alunos com NEE pelo ensino superior era mínima. Somente cresceu após as políticas de inclusão implantadas a partir dos anos 90. Ainda assim, buscou-se verificar se entre os docentes universitários ainda há quem defenda a segregação para esses alunos em universidades específicas. Por mais que tal modelo seja incoerente com as perspectivas atuais de educação igual para todos, essa questão ainda tem um grau significativo de importância para os professores. Apenas um deles explicitou claramente sua defesa pela segregação dos alunos universitários com NEE. Contudo, não foi a maioria que considerou nada importante esse sistema, o que leva a crer que a presença desses alunos na universidade ainda incomoda, seja pela inabilidade dos professores em lidar com eles, seja por outras questões que perpassam o imaginário dos docentes. Por não terem tido preparação alguma para ensinar aos alunos com NEE, são levados a desconsiderar a relevância da inclusão, tendendo mais à defesa de ambientes exclusivos para esses alunos, com professores especialistas em cada tipo de deficiência.

1.3 A *questão três* - “Para que o aluno com deficiência não seja discriminado, é necessário haver um processo de preparação ou de normalização das suas diferenças, primeiramente, numa instituição especializada, para que, em seguida, possa se identificar com os demais alunos universitários, e então poder ser inserido, associado à convivência igualitária no sistema” - também teve a participação dos 27 (100%) docentes, 7 dos quais (25,9%) julgaram-na nada importante, 9 (33,3%), pouco importante; 6 (22,2%) mantiveram-se neutros; 2 (7,4%) apontaram que é importante e 3 (11,1%), muito importante.

A integração, sendo um modelo de educação que antecede ao processo de inclusão, defende a necessidade de os alunos com NEE se adaptarem ao sistema como alternativa para serem bem-sucedidos, diferentemente da inclusão, que pressupõe a adaptação do sistema às necessidades dos alunos. A integração tomou impulso a partir da declaração dos direitos da criança, motivando a promoção de vários debates e resultados na declaração dos direitos à criança com NEE, em assembléia geral da Organização das Nações Unidas – ONU (WERNECK, 1997).

É isso que apresenta a questão 1.3, ainda considerada importante e muito importante

por alguns docentes universitários. Percebe-se que a maioria considera isso nada ou pouco importante, seja por entender que isso acontece naturalmente durante o percurso do curso ou por defender a inclusão e não a integração. Na realidade cotidiana entre professores e alunos com NEE na universidade, a integração é o modelo que mais vigora atualmente. A Universidade Federal de Uberlândia, especialmente, pouco se tem adaptado às particularidades de tais alunos, fazendo com que a sua permanência bem-sucedida se deva principalmente aos recursos por eles próprios desenvolvidos ou por simples resignação de se adaptarem às limitações de seus professores e ao sistema em geral.

1.4 A **quarta questão** - “Os alunos com deficiência não correspondem às exigências propostas pela universidade, e assim acredito que as necessidades gerais da comunidade acadêmica devem prevalecer sobre as necessidades individuais de quaisquer alunos” - teve a participação integral (100%) dos docentes; demonstrou que 20 (74,1%) julgaram a questão nada importante; 4 (14,8%) pouco importante; 1 (3,7%) ficou neutros, 1 (3,7%) a considerou importante e 1 (3,7%), muito importante.

Nessa questão, apresenta-se a ideia de que as necessidades dos alunos pouco significam perante o universo acadêmico e suas convenções. Verifica-se uma concepção de eliminação de qualquer possibilidade de permanência dos alunos com NEE na universidade. Essa concepção parte do pressuposto de que as comunidades são organizadas a partir da igualdade de direitos e deveres. Nesse princípio, as pessoas com NEE eram eliminadas ou abandonadas à própria sorte (SILVA, 1997).

Infelizmente, dois professores ainda consideram tal afirmação importante nessa discussão. Contudo, a maioria entende que os valores e práticas difundidos na universidade não devem prevalecer sobre as necessidades dos alunos. Isto evidencia a compreensão de que tal sistema não existiria sem a presença deles, sendo, então, imprescindível considerá-los, independente de terem ou não quaisquer deficiências e especificidades. Muitas das vezes, as exigências do sistema estão tão arraigadas nas práticas e concepções universitárias, desconsiderando de tal forma o universo dos alunos, que às vezes parece que eles não compõem a essência dos fins e intenções da universidade. Acredita-se que a defesa do rigor científico deva ser mantida, desde que não elimine as possibilidades de sucesso daqueles que precisam de flexibilizações do sistema para garantir o ingresso e a permanência bem-sucedida no sistema.

1.5 A **quinta questão** - “O afeto é o meio mais instigante para que o professor compreenda as reais necessidades do aluno com deficiência, podendo, assim, compreender as particularidades da sua realidade” - também contou com 27 (100%) respostas. Dentre elas, 2 (7,4%)

consideraram a questão nada importante; 6 (22,2%), pouco importante; 9 (33,3%) participantes ficaram neutros; 6 (22,2%) a julgaram importante e 4 (14,8%), muito importante.

Pode-se assegurar que a concepção assistencialista de educação está presente em um número significativo dos docentes participantes da pesquisa. Esta concepção teve origem no sentimento de amor ao próximo aliado a pena, deflagrando ações humanistas aos considerados inválidos (SANTOS, 1999).

Percebe-se, pelos dados, que a maior parte dos sujeitos pesquisados permaneceu neutra quanto ao comportamento descrito na questão e houve um número igual de parte dos que o consideram pouco importante e importante, com uma pequena parcela que o considera muito importante. O afeto e as atitudes positivas em relação ao aluno, principalmente aquele com NEE, têm sido disseminados por muitos anos como uma estratégia que auxilia o aluno na aprendizagem por meio de uma relação agradável entre professor e aluno. Especialmente na educação básica, isso é mais evidente; no ensino superior, são poucos os alunos que obtiveram sucesso por recursos estritamente afetivos. Contudo, as relações pessoais assumem um papel significativo na vida acadêmica do aluno, particularmente daquele com NEE, que a todo instante precisa da compreensão do outro, independente de ter recursos especializados à sua disposição. Por isso, compreende-se a posição dos docentes universitários em não serem rigorosos quanto a este aspecto e por que considerem o quesito relações afetivas não-determinante no ensino aprendizagem com tais alunos.

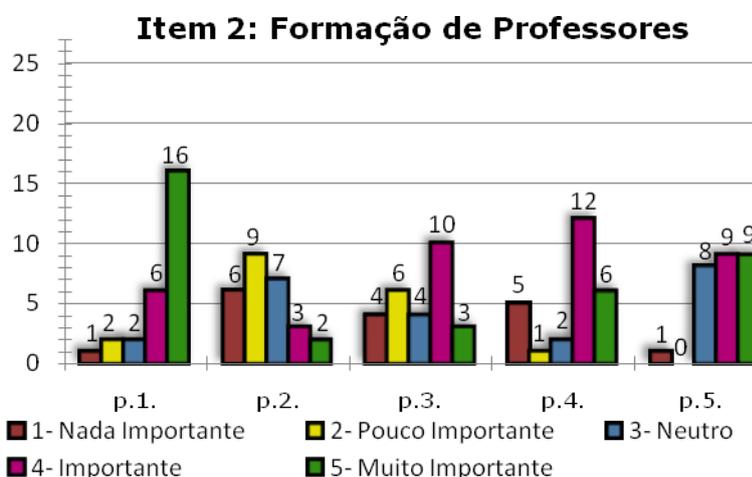
Item 2 – Formação de Professores

Tabela 2 – Item II-Formação de Professores

		Questões	Legenda	Frequência	Porcentagem
Item II	Questão 1	Todos os alunos do curso de pedagogia deveriam ser preparados para lidar o aluno com deficiência, já que este é o único curso superior que se dedica inteiramente aos temas educacionais.	1	1	3,7%
			2	2	7,4%
			3	2	7,4%
			4	6	22,2%
			5	16	59,3%
			Total	27	100,0%
	Questão 2	Já que são complexas as situações de deficiências, cada professor deveria se especializar em um tipo de deficiência e atuar somente dentro da sua área de conhecimento.	1	6	22,2%
			2	9	33,3%
			3	7	25,9%
			4	3	11,1%
			5	2	7,4%
			Total	27	100,0%

Questão 3	Tenho experiência com alunos com deficiência, e posso concluir que somente por meio do contato direto com aluno com deficiência o professor saberá exatamente como lidar com ele na sala de aula.	Respostas Válidas	1	4	14,8%
			2	6	22,2%
			3	4	14,8%
			4	10	37,0%
			5	3	11,1%
		Total	27	100,0%	
Questão 4	Creio que não adianta ser um especialista no assunto e não ter flexibilidade diante das reais necessidades do aluno com deficiência, acreditando que as informações obtidas anteriormente devam ser levadas a cabo em quaisquer situações.	Respostas Válidas	1	5	18,5%
			2	1	3,7%
			3	2	7,4%
			4	12	44,4%
			5	6	22,2%
		Omissão	1	3,7%	
Total	27	100,0%			
Questão 5	Os alunos com deficiência se sentem mais seguros quando o professor já possui alguma informação ou experiência na educação especial.	Respostas Válidas	1	1	3,7%
			2	8	29,6%
			3	9	33,3%
			4	9	33,3%
			5	1	3,7%
		Total	27	100,0%	

Na sequência, no gráfico 2, registram-se, em porcentagem, as frequências das respostas dadas às cinco questões do segundo item trabalhado.



2.1 – A **primeira questão** - “Todos os alunos do curso de pedagogia deveriam ser preparados para lidar o aluno com deficiência, já que este é o único curso superior que se dedica inteiramente aos temas educacionais ” teve 27 respostas (100%). Destas, 1 docente (3,7%) considerou a questão nada importante; 2 (7,4%), pouco importante; 2 (7,4%) ficaram neutros; 6 (22,2%) a consideraram importante e 16 (59,3%), muito importante.

Embora não seja consenso entre os professores de que o curso de pedagogia represente papel determinante na formação de professores aptos a atuar na perspectiva da educação inclusiva, a maioria concorda com este fato. Contudo, sabe-se que os próprios docentes não

estão preparados para lidar com os alunos com NEE. Aliás, a maioria deles não possui informações suficientes para preparar os futuros professores. As licenciaturas também preparam professores para a atuação na educação básica; contudo, somente o curso de pedagogia assume a educação como objeto exclusivo de estudo. Acredita-se que esse curso deva assumir a responsabilidade de ampliar as concepções dos alunos em relação às pessoas com NEE. Independente de estarem ou não preparados, os futuros professores do curso encontrarão em suas salas o desafio de educar tais alunos, o que poderia fazê-los sentir-se mais seguros se tivessem conhecimentos específicos a respeito.

2.2 - Na **questão dois** - “Já que são complexas as situações de deficiências, cada professor deveria se especializar em um tipo de deficiência e atuar somente dentro da sua área de conhecimento” - houve 27 (100%) respondentes, 6 dos quais (22,2%) a julgaram nada importante; 9 (33,3%), pouco importante; 7 (25,9%) docentes ficaram neutros; 3 (11,1%) consideraram a questão importante e 2 (7,4%) a julgaram muito importante.

A questão da especialização em relação às deficiências não alcançou importância significativa entre os docentes conforme suas respostas. Pondera-se que os docentes têm consciência de que não poderão escolher qual deficiência irão encontrar em suas salas de aula e, portanto, seria incoerente escolher essa ou aquela deficiência para objeto exclusivo de estudo e especialização. Na realidade, o professor precisa ter noções sobre cada tipo de deficiência e ter uma mentalidade flexível para lidar com as diferenças e particularidades entre os alunos, inclusive entre os próprios com NEE. Mesmo que um grupo de alunos tenha a mesma deficiência, cada um exigirá estratégias diferenciadas, pois se trata de pessoas com experiências e níveis de conhecimento diferenciados. No entanto, não se dispensa a pertinência dos professores especialistas, que oferecem conhecimentos importantes sobre cada tipo de deficiência, particularmente nos cursos de formação de professores.

2.3 - A **terceira questão** - “Tenho experiência com alunos com deficiência, e posso concluir que somente por meio do contato direto com aluno com deficiência o professor saberá exatamente como lidar com ele na sala de aula” - teve a participação de 27 (100%) professores, dos quais 4 (14,8%) consideraram a questão nada importante; 6 (22,2%) ,pouco importante; 4 (14,8%) ficaram neutros; 10 (37,0%) a julgaram importante e 3 (11,1%), muito importante.

Nessa questão, têm-se duas afirmações. A primeira se refere à experiência ‘do professores com alunos com NEE; a segunda, afirmando que somente pela experiência é possível saber como lidar com tais alunos. Observa-se que a maior parte dos respondentes a considerou importante ou muito importante. Não se sabe, no entanto, se acreditam na

determinância da experiência apenas por defenderem tal ideia ou se, realmente, já lidaram com tais alunos durante o percurso como professores. Porém, já se pode perceber a valorização da experiência para uma compreensão real sobre a educação dos alunos com NEE. Sabe-se que os estudos teóricos são essenciais para uma boa preparação, enriquecendo experiências posteriores. No entanto, é na prática que o professor define quanto conhecimento tem a respeito e quais conhecimentos devem ser preservados em detrimento de outros.

2.4 - A **questão quatro** - “Creio que não adianta ser um especialista no assunto e não ter flexibilidade diante das reais necessidades do aluno com deficiência, acreditando que as informações obtidas anteriormente devam ser levadas a cabo em quaisquer situações” - teve 1 (3,7%) omissão e 26 (96,3%) respostas, 5 das quais (18,5%) consideraram a questão nada importante; 1 (3,7%), pouco importante; 2 (7,4%) mantiveram-se neutros; 12 (44,4%) julgaram a questão importante e 6 (22,2%), muito importante.

Viu-se, anteriormente, a relevância da experiência e pode-se associá-la à flexibilização comportamental dos professores. A maioria dos respondentes compreende a variação das diferenças entre os alunos com NEE, mesmo que organicamente tenham as mesmas limitações. A experiência, então, só terá real significado se aliada a uma mentalidade flexível e aberta a cada situação nova, acrescentando novos conhecimentos e aprendizados aos obtidos em experiências anteriores, semelhantes, porém jamais idênticos.

2.5 - A **quinta questão** - “Os alunos com deficiência se sentem mais seguros quando o professor já possui alguma informação ou experiência na educação especial” -, teve participação de 27 (100%) docentes. Desses, 1 (3,7%) considerou a questão nada importante; 8 (29,6%) a julgaram pouco importante; 9 (33,3%) ficaram neutros; 9 (33,3%) concluíram que a questão é importante e 1 (3,7%), que é muito importante.

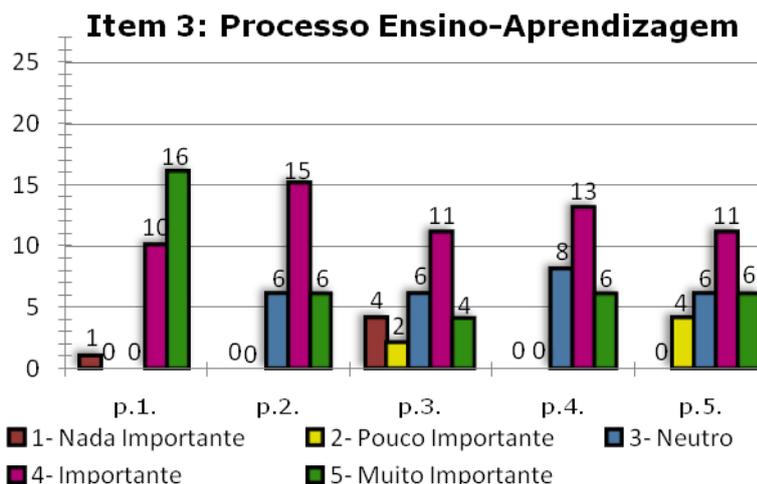
Não há uma significância expressiva quanto ao posicionamento dos professores nessa questão. O número dos que ficaram neutros se iguala ao número dos que a consideraram importante, havendo, também, alguns que não atribuem importância ao fato descrito. É possível que muitos professores se tenham sentido inseguros em ser mais categóricos, por não conhecerem a perspectiva do aluno com NEE diante de um docente experiente com educação inclusiva. Ainda assim, a experiência se destaca, mais uma vez, como fator de segurança, não somente para os professores, mas também para os alunos, por encontrarem maior abertura para expandir suas possibilidades.

Item 3 – Processo Ensino-Aprendizagem

Tabela 3 – Item III- Processo Ensino-Aprendizagem

		Questões	Legenda	Frequência	Porcentagem
Item III	Questão 1	Mesmo que se promovam todas as adequações necessárias, é fato que a deficiência exige maiores esforços por parte dos alunos. Todos os alunos com deficiência deveriam ter essa consciência.	1	1	3,7%
			2	0	0%
			3	0	0%
			4	10	37,0%
			5	16	59,3%
			Total	27	100,0%
	Questão 2	O aluno com deficiência quer ser cobrado e exigido como os demais, porque busca a mesma formação para competir com os demais no mercado de trabalho.	1	19	70,4%
			2	2	7,4%
			3	1	3,7%
			4	4	14,8%
			5	1	3,7%
			Total	27	100,0%
	Questão 3	Percebo que por causa de muitas flexibilizações, o aluno com deficiência está sendo prejudicado, pois perdeu a essência dos conhecimentos necessários à sua formação. É preciso haver um limite entre essas flexibilizações e o incentivo à autonomia.	1	0	0,0%
			2	5	18,5%
			3	6	22,2%
			4	9	33,3%
			5	7	25,9%
			Total	27	100,0%
	Questão 4	O aluno com deficiência possui uma boa interação com os grupos de trabalho, apresentando um bom desempenho nestas atividades.	1	11	40,7%
			2	8	29,6%
3			2	7,4%	
4			3	11,1%	
5			3	11,1%	
Total			27	100,0%	
Questão 5	Toda a potencialidade do aluno com deficiência precisa ser explorada por meio de um relacionamento franco, que busque transmitir o mesmo rigor científico cobrado dos demais alunos.	1	0	0,0%	
		2	0	0,0%	
		3	0	0,0%	
		4	9	33,3%	
		5	18	66,7%	
		Total	27	100,0%	

Na sequência, no gráfico 3, registram-se, em porcentagem, as frequências das respostas dadas às cinco questões do terceiro item trabalhado.



3.1 Na primeira questão do item III - “Mesmo que se promovam todas as adequações necessárias, é fato que a deficiência exige maiores esforços por parte dos alunos. Todos os alunos com deficiência deveriam ter essa consciência” -, 1 (3,7%) dos 27 (100%) respondentes considerou a questão nada importante; nenhum (0%) a julgou pouco importante ou ficou neutro; 10 (37,0%) a julgaram importante e 16 (59,3%) expressaram que a questão é muito importante.

Buscou-se encontrar, nessa questão, a noção dos professores em relação ao equilíbrio necessário entre a adaptação do sistema às necessidades do aluno com NEE e a consciência deste em relação à sua condição de limitação. Viu-se que os docentes se mostraram conscientes desse fato, compreendendo que as adaptações não eliminam todas as dificuldades do aluno, demandando esforços maiores e constantes para obter sucesso na universidade. Sempre haverá momentos em que esses alunos precisarão romper barreiras físicas e psicológicas relativas às suas possibilidades e limitações, seja com colegas, seja com os professores. Por isso, tais alunos precisam estar preparados para essas circunstâncias, diminuindo, assim, muitas frustrações dentro do sistema. As políticas de inclusão, muitas vezes, descaracterizam as deficiências, atribuindo as limitações do aluno às deficiências dos sistemas educacionais. Por mais que muitas limitações decorram de mentalidades equívocas sobre as possibilidades desses alunos, as limitações orgânicas não podem ser eliminadas da vida desses indivíduos.

3.2 A segunda questão - “O aluno com deficiência quer ser cobrado e exigido como os demais, porque busca a mesma formação para competir com os demais no mercado de trabalho” - teve a participação dos 27 (100%) docentes. Dentre eles, 19 (70,4%) consideraram a questão nada importante; 2 (7,4%), pouco importante; 1 (3,7%) ficou neutro; 4 (14,8%) a julgaram importante e 1 (3,7%) concordou que a questão é muito importante.

A maior parte dos professores apresenta um posicionamento claro sobre o que percebem dos alunos com NEE na universidade. Infelizmente, concluem que estes não querem o mesmo nível de conhecimento que seus colegas ao exigirem certas flexibilizações dos professores. As adaptações têm sido tão apregoadas, nos últimos anos, que temos perdido o equilíbrio entre o nível de aprendizado dos alunos com NEE e as adaptações necessárias a tal aprendizado. O próprio aluno ainda não tem consciência do seu significado e se limita, na maioria das vezes, a cobrar comportamentos inclusivos, não exigindo do professor meios que possam capacitá-lo tal qual seus colegas. Afinal, a educação inclusiva só será realmente inclusiva se possibilitar a todos acesso igual à educação, o que implica níveis de conhecimento capazes de competir entre si no mercado de trabalho.

3.3 Na questão três - “Percebo que por causa de muitas flexibilizações, o aluno com deficiência está sendo prejudicado, pois perdeu a essência dos conhecimentos necessários à sua formação. É preciso haver um limite entre essas flexibilizações e o incentivo à autonomia” -, nenhum (0%) dos 27 (100%) respondentes expressou que a questão é nada importante; 5 (18,5%); que é pouco importante; 6 (22,2%) ficaram neutros; 9 (33,3%) consideraram a questão importante e 7 (25,9%) expressaram que é muito importante.

Confirma-se aqui o que foi exposto na questão anterior. Apesar de algumas omissões, a maioria dos docentes concorda que deve haver equilíbrio nas adaptações de recursos no ensino-aprendizado dos alunos com NEE para que estes também não tenham sua formação prejudicada.

3.4 A questão quatro - “O aluno com deficiência possui uma boa interação com os grupos de trabalho, apresentando um bom desempenho nestas atividades” - teve também 27 (100%) participantes, 11 (40,7%) dos quais julgaram que a questão é nada importante; 8 (29,6%), que é pouco importante; 2 (7,4%) ficaram neutros; 3 (11,1%) a consideraram importante e 3 (11,1%), muito importante.

A relação do aluno com NEE e seus colegas é bastante variável na visão dos professores, como demonstram suas respostas, praticamente iguais em grau de importância. Tanto há aqueles que julgam essa relação difícil, como os que a consideram tranquila. Na realidade, isso depende muito do grupo que recebe tal aluno e também de seu comportamento perante o grupo. Tanto os colegas precisam estar abertos para conhecer o colega “diferente”, como também este precisa estar disposto a romper com concepções equivocadas a seu respeito, o que só será possível se permitir aproximar-se dos colegas. Por isso esta questão é tão variável, pois cada grupo e cada aluno com NEE apresenta uma particularidade que define o resultado final.

3.5 A *quinta e última questão* do item III - “Toda a potencialidade do aluno com deficiência precisa ser explorada por meio de um relacionamento franco, que busque transmitir o mesmo rigor científico cobrado dos demais alunos” - contou com a participação dos 27 (100%) docentes. Nenhum (0%) deles respondeu que a questão é nada importante, pouco importante, ou se manteve neutro; 9 (33,3%) consideraram a questão importante e, por fim, 18 (66,7%) a julgaram muito importante.

Mais uma vez, essa questão aponta para a concordância dos professores sobre a necessidade de elevar o nível de conhecimentos dos alunos com NEE ao nível dos colegas ditos normais. Demonstram considerar as potencialidades intelectuais desses alunos separadas de suas limitações físicas, o que se acredita ser o ideal em qualquer sistema de educação inclusiva.

Conclusão

De acordo com os dados explicitados nesta pesquisa, pode-se afirmar que os docentes apresentam uma concepção bastante variável em relação às pessoas com NEE. No primeiro item, apresentaram cinco concepções diferentes, sendo elas: eliminação, assistencialismo, segregação, integração e inclusão. Apesar de a inclusão ser o posicionamento politicamente correto nos últimos anos, verificou-se que suas aplicações reais ainda não estão bem estabelecidas na mente dos professores universitários. Diante dos problemas por eles conhecidos em relação ao ingresso e permanência desses alunos na universidade, são levados a questionar os princípios de inclusão desses alunos na universidade. Deve-se reconhecer ser comum esta posição em razão da falta de preparação dos professores e da ausência de recursos para o ensino-aprendizagem com esses alunos.

No segundo item, pretendia-se saber qual o posicionamento dos docentes em relação à formação de professores aptos a atuar com os alunos com NEE. Viu-se que a experiência se destaca como fator importante em praticamente todas as questões. A especialização não foi apontada como fator determinante no sucesso com tais alunos e a necessidade de uma mentalidade flexível às particularidades de cada aluno foi destacada como fator de sucesso maior na relação professor e aluno com NEE. Constatou-se ainda não haver clareza entre os docentes sobre a imprescindibilidade do curso de pedagogia na preparação dos futuros professores numa perspectiva inclusiva. Espera-se que os docentes universitários ampliem suas concepções a esse respeito, pois, talvez, dessa forma, haveria maiores possibilidades de

sucesso junto aos alunos com NEE na universidade, como também na educação básica.

Com o item três objetivava-se compreender como os docentes analisam o processo ensino-aprendizagem com os alunos com NEE. Viu-se, de acordo com suas opiniões manifestas, que o aluno ainda não se deu conta da importância do nível de conhecimento que ele precisa adquirir para seu ingresso no mercado de trabalho. Devido às adaptações necessárias ao seu sucesso na universidade, tem-se, muitas vezes, perdido o equilíbrio entre limitações orgânicas e possibilidades intelectuais. Os docentes demonstram acreditar que o sucesso do aluno universitário com NEE depende também do tipo de concepção que ele tem a seu respeito, o que se considera importante para uma análise crítica do que vem ocorrendo nas universidades.

Assim, pode-se dizer que é por meio de uma compreensão ampla que o professor promoverá espaços propícios de aprendizado, sem perder a sua autonomia de reflexão e a dos seus educandos. É necessário respeitar as limitações dos alunos com NEE que, às vezes, exigem romper com as normas e padrões de ensino instalados, não somente na instituição de ensino, mas arraigadas na atuação docente ao longo da sua prática. Se o professor se dispuser a enfrentar esse desafio, propondo a si mesmo adicionar à sua prática outra dimensão ainda não vivenciada, o seu discurso e sua maneira de conceber a prática docente se alterarão com a presença desses alunos.

Mesmo assim e por isso mesmo, além da formação inicial e dos conhecimentos específicos adquiridos pelos professores universitários, as diferentes experiências advindas de atuação no contexto da diversidade constituem saberes importantes em uma formação contínua e permanente.

Estes estudos enfatizam muito mais a importância dos saberes práticos, os que dizem respeito a conhecimentos e habilidades adquiridos no exercício da docência. Enfim, a profissionalidade docente deve-se também à capacidade que um professor tem de desempenhar as suas atividades, da criatividade e de um dado momento histórico, admitindo-se que ao longo do tempo ocorrem várias transformações, possibilitando ao professor amadurecer suas habilidades. É necessário, portanto, ter conhecimento e competência para transmitir o que se sabe, não se esquecendo de que profissionalismo demanda ética profissional. Daí a necessária atualização de saberes, renovações de técnicas de ensino e a busca de novos métodos pedagógicos. Essa postura possibilita ao professor abrigar temas, problemas e abordagens próprios ao atual momento de complexidade histórica, epistemológica e pedagógica, que priorizam a compreensão da diversidade humana, em lugar das análises eminentemente estruturais ou econômicas.

INSTRUCTORSHIP UNIVERSITY IN A INCLUSIVE APPROACH: conceptions and practices in higher education

Abstract

This research shows the presentation and discussion of the results obtained from the development of a research project entitled: “University teaching from an inclusive perspective: concepts and practices in higher education.” This project has the participation of 27 university teachers of Pedagogy course of the Federal University of Uberlândia-UFU/MG, on some issues covering inclusive education in higher education. It has as main objective to draw attention to: 1) the concepts of disability; 2) teacher training and 3) the teaching and learning process of those teachers on inclusive education. Within these three categories defined for the research, a questionnaire with 15 questions statistically explored by the use of the analysis tool SPSS 16.0 was conducted. Thus this article presents the research design and its theoretical basis, the methodology used, and data presentation and discussion. In conclusion, we perceive that, among other factors, the respondents have a misconception of inclusive education.

Keywords: Special. University teaching. Inclusion. Education.

Referências

BRASIL. *Secretaria de Educação Especial; Política Nacional de educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.*

NÓVOA, A (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva e o ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica In: PERRENOUD, P. (Trad. Cláudia Schilling). *Saber refletir sobre a própria prática: Objetivo central da formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista do centro de educação*. n. 23. 1999. p. 70-89.

SANTOS, M. R. de. Diversidade na educação. *Revista Integração*, Brasília, v.21, n.1, 1999. p. 8-10.

SASSAKI, R. K. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SILVA, O. M. *Integração de pessoas com deficiência: a inclusão de alunos com necessidades especiais*. São Paulo: Cedar, 1997.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em*

educação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, Maria E. L. M. (orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 2005.

WERNNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Recebido: Março/2010
Aprovado: Novembro/2010